



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultad de Magisterio
Doctorado en Didácticas Específicas
Didáctica de la Música

**Contraste de dos aproximaciones didácticas en la iniciación al
violín: una investigación en el aula con niños de 4-5 años**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Roberto Macián González

Dirigida por:

Dr. Jesús Tejada Giménez

Valencia, Mayo 2017

Agradecimientos

Agradecer a Jesús Tejada su infinita paciencia e inestimables consejos, sin los cuales este trabajo no hubiese podido llegar a buen puerto. Su guía, su comprensión y ayuda permitieron que este estudio pudiese ser finalmente culminado.

Quiero dar un agradecimiento especial a todos los alumnos que permitieron hacer posible este trabajo. Su espontaneidad, ímpetu y ganas por descubrir y aprender sirvieron de motor para dar las clases en el mejor ambiente de trabajo que alguien pudiese desear. También dar las gracias a los familiares, especialmente con los que tuve un trato más directo, que confiaron en mí y me facilitaron la tarea de enseñar a “sus niños” algo tan complicado como es tocar el violín a una edad tan temprana.

A la Escuela Municipal de Música, por darme la oportunidad de realizar este estudio en sus instalaciones y con los alumnos del centro. Especialmente, al equipo directivo: Àngels Núñez, Joan Figueras y Núria Martínez. Sin su respaldo y ayuda, no hubiese sido posible la puesta en marcha de las clases. También a Anna Capmany, quien me ayudó en toda la gestión administrativa; a Jordi Bargalló, nuevo director de la Escuela de Música, por su gestión de documentos del centro; a Cecilia Reguero, por su apoyo durante la investigación; y a los profesores de Sensibilización Musical, que trabajaron algunas canciones utilizadas con los alumnos de violín.

A Roser Manfrany, por su ayuda en el acceso a muchos de los materiales bibliográficos más difíciles de encontrar; a Jaume Fabregat, quien me facilitó una referencia; y a Irene Esteve, que hizo un dibujo del violín para utilizarlo en las clases y que tanto gustó a los alumnos.

Finalmente, a Carina, por su constante motivación y aliento en el día a día realizando este trabajo y sin los que no hubiese podido terminarlo; a mi hermano Fernando, por sus comentarios sobre este texto; y a mis padres, Fernando y Carmen, por su apoyo incondicional.

Gracias a todos.

Resumen

El propósito de esta investigación fue tratar de descubrir las ventajas e inconvenientes de dos aproximaciones didácticas en la iniciación al violín de alumnos de 4 y 5 años. Una de las secuencias didácticas se basó en el uso combinado de ambas manos (AM) desde el inicio de la acción didáctica. La otra se basó exclusivamente en la práctica de la mano derecha (MD), dejando las acciones de la mano izquierda para un tiempo después. También se investigó si tuvieron influencia en la motivación de los alumnos y si la presencia de familiares en el aula influyó en los resultados. Para ello, se llevó a cabo un diseño de Investigación-Acción (N=13) en una Escuela Municipal de Música de la provincia de Barcelona. La acción docente se llevó a cabo en 30 sesiones individuales de 30 minutos durante el curso 2012-2013. La selección de los participantes fue mediante muestreo no probabilístico basado en voluntarios. Los participantes fueron agrupados por rango de edad y luego asignados de modo aleatorio a cada una de las aproximaciones. La recogida de datos fue realizada a través de observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Los datos fueron codificados de acuerdo a las siguientes categorías de análisis: características individuales, higiene postural y colocación del instrumento, mano izquierda, mano derecha, relación de ambas manos, aspectos técnicos del discurso musical, motivación, desarrollo de las clases y trabajo en casa. En niños de 4 años, la aproximación más efectiva fue AM, aunque los alumnos tuvieron algunos problemas de motivación cuando no dispusieron de una gran implicación por parte de los apoderados. En caso de no poder contar con la asistencia de familiares a las clases, los niveles de motivación obtenidos recomiendan el uso de la aproximación MD. En los niños de 5 años, los resultados técnicos y musicales fueron similares en ambos enfoques, aunque la aproximación AM se mostró ligeramente más eficaz. Los datos de motivación también fueron similares en ambos enfoques y no se observó variaciones según la aproximación en esta edad. Conviene destacar que ninguno de los grupos de edad tuvo mayor desarrollo de las habilidades básicas en el manejo del arco, objetivo principal de MD. Por tanto, AM resulta también la mejor opción para niños de 5 años. En las conclusiones, se establece una discusión sobre la confluencia y divergencia de los resultados de este trabajo respecto a los habidos en otros estudios similares. Asimismo, se subraya la limitación de este trabajo en relación a su validez externa.

Índice	Página
Índice de Figuras	5
Índice de Tablas	8
1. Introducción	11
2. Revisión de la literatura de investigación	19
2.1. Método de selección de la literatura de investigación	19
2.1.1. Estrategias de búsqueda	19
2.1.2. Términos de búsqueda	19
2.1.3. Lugares de búsqueda	20
2.1.4. Criterios de inclusión/exclusión	22
2.1.5. Trabajos seleccionados	23
2.2. La enseñanza del violín en el nivel inicial	27
2.2.1. Estudios de contraste en enfoques didácticos en iniciación	37
2.3. Profesores, padres y alumnos como elementos de influencia en el aprendizaje del violín	46
2.3.1. El profesor	47
2.3.2. La familia	56
2.3.3. Los alumnos	61

2.3.4. Interacciones padres-profesores-alumnos	78
2.4. Diseño de materiales didácticos de iniciación al violín	86
2.4.1. Audiencia a la que van dirigidos	88
2.4.2. Proceso de memoria y representación	92
2.4.3. Secuenciación didáctica de contenidos técnicos: el dilema de cómo comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el violín	101
2.4.4. Descripción de las secuencias didácticas de métodos para el estudio inicial del violín	108
3. Método	132
3.1. Diseño de investigación	132
3.2. Participantes	136
3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	139
3.3.1. Observación participante	139
3.3.2. Entrevistas con apoderados y alumnos	140
3.3.3. Análisis de documentos	142
3.3.4. Diario de campo	143
3.3.5. Grabaciones en vídeo	144
3.4. Categorías de análisis	147
3.5. Diseño de la acción docente	151

3.5.1. El centro y el aula	151
3.5.2. Clases individuales y grupales	153
3.5.3. Asistencia de los apoderados a las clases	155
3.5.4. Objetivos	157
3.5.5. Contenidos	158
3.5.6. Metodología	160
3.5.7. Actividades fundamentales en las clases	160
3.5.8. Evaluación: tipo, instrumentos y criterios técnico-violinísticos	163
3.5.9. Materiales y recursos didácticos	169
3.6. Aplicación de la Acción Docente	177
3.6.1. Las clases	178
3.6.2. Primer trimestre	182
3.6.3. Segundo y tercer trimestres	189
4. Resultados, reflexión y sugerencias para un nuevo ciclo de la espiral de I-A	190
4.1. Resultados	190
4.1.1. Características individuales	190
4.1.2. Higiene postural y colocación del instrumento	197
4.1.3. Mano izquierda	205

4.1.4. Mano derecha	216
4.1.5. Relación de ambas manos	230
4.1.6. Aspectos técnicos del discurso musical	235
4.1.7. Motivación	242
4.1.8. Desarrollo de las clases	251
4.1.9. Práctica en casa	262
4.2. Reflexión sobre los resultados de la intervención docente	266
4.3. Sugerencias para un nuevo ciclo de la espiral de I-A	269
4.3.1. Con respecto a la técnica específica	269
4.3.2. Con respecto a los materiales didácticos	273
4.3.3. Con respecto a la motivación	275
4.3.4. Con respecto a los AAPP y la práctica en casa	276
5. Discusión de los resultados	278
Referencias bibliográficas	287
Anexos en CD-ROM	324

Índice de Figuras	Página
Figura 1.1. Esquema de las enseñanzas de música	12
Figura 2.1. Tipos de contenidos que debe controlar el profesor efectivo	51
Figura 2.2. Interacciones entre los factores individuales y del entorno que determinan la motivación	71
Figura 2.3. Factores que afectan a la elección del instrumento	73
Figura 2.4. Relaciones padres-alumnos en el aprendizaje musical	79
Figura 2.5. Modelo de cambio de “Autonomía del alumno/Control del profesor” según el nivel del alumno	81
Figura 2.6. Relaciones padres-profesores-alumnos	82
Figura 2.7. Interacción de variables humanas en el contexto musical	83
Figura 2.8. “ <i>Lightly row</i> ”	96
Figura 2.9. “ <i>Old MacDonald had a farm</i> ”	96
Figura 2.10. “ <i>Movin’up y Rosin bow march</i> ”	97
Figura 2.11. “ <i>On your marks!</i> ”	97
Figura 2.12. “ <i>Hot cross buns</i> ”	98
Figura 2.13. “Campanitas”	98
Figura 2.14. “Azul lavanda”	99
Figura 2.15. “ <i>Pizzicato</i> ”	99

Figura 2.16. Varios ejemplos en la progresión de notación	100
Figura 3.1. Diseño de investigación. Espiral de I-A	134
Figura 3.2. Distribución de los alumnos por edades y sexos	136
Figura 3.3. Distribución de los alumnos según la edad, el sexo y la aproximación didáctica	138
Figura 3.4. Planta del aula	152
Figura 3.5. Orden de aprendizaje de los sonidos en el violín para las dos aproximaciones didácticas	175
Figura 4.1. Problemas más comunes en higiene postural y colocación del instrumento	204
Figura 4.2. Problemas más comunes de mano izquierda	215
Figura 4.3. Problemas más comunes de mano derecha	229
Figura 4.4. Problemas más comunes en la relación de las dos manos	234
Figura 4.5. Indicadores de motivación más frecuentes	251
Figura 4.6. Asistencia de los AAPP de A1 y A2	253
Figura 4.7. Asistencia de los AAPP de A3 y A4	254
Figura 4.8. Asistencia de los AAPP de A5 y A6	255
Figura 4.9. Asistencia de los AAPP de A7 y A8	255
Figura 4.10. Asistencia de los AAPP de A9 y A10	256

Figura 4.11. Asistencia de los AAPP de A11 y A12	257
Figura 4.12. Asistencia de los AAPP de A13	257

Índice de Tablas	Página
Tabla 2.1. Trabajos seleccionados sobre métodos y enseñanza del violín	24
Tabla 2.2. Trabajos seleccionados sobre factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del violín	25
Tabla 2.3. Trabajos seleccionados sobre el diseño de materiales didácticos	26
Tabla 2.4. Materiales didácticos de iniciación al violín seleccionados	26
Tabla 2.5. Principios para una implicación parental proactiva en la educación musical de los estudiantes de violín	60
Tabla 2.6. Cuadro utilizado como gráfico para medir la personalidad	63
Tabla 2.7. Índices de motivación	74
Tabla 2.8. Relación entre las demandas en una tarea y la motivación intrínseca	76
Tabla 2.9. Tipos de interacción padre-profesor-alumno en el aprendizaje instrumental	85
Tabla 2.10. Secuencias didácticas según las dificultades técnicas del violín tratadas en los primeros estadios de aprendizaje	131
Tabla 3.1. Distribución de las grabaciones durante la investigación	146
Tabla 3.2. Asistencia de los apoderados y los alumnos a las entrevistas	147
Tabla 3.3. Planificación de la distribución de los alumnos en las sesiones grupales	153
Tabla 3.4. Distribución real de clases grupales según la asistencia de los alumnos	154

Tabla 3.5. Calendario de clases individuales, faltas de asistencia y cambios de clases	156
Tabla 3.6. Resumen del diseño de la acción didáctica	170
Tabla 4.1. Alumnos, edades y aproximación didáctica	190
Tabla 4.2. Resumen de aspectos generales de los alumnos	196
Tabla 4.3. Problemas en cuanto a higiene postural y colocación del instrumento	203
Tabla 4.4. Problemas de la mano izquierda	214
Tabla 4.5. Problemas de la mano derecha	228
Tabla 4.6. Problemas en la relación de ambas manos	233
Tabla 4.7. Problemas en los aspectos técnicos del discurso musical	241
Tabla 4.8. Indicadores de motivación de las dos aproximaciones	250
Tabla 4.9. Resumen del desarrollo de las clases	260
Tabla 4.10. Práctica en casa	265
Tabla 4.11. Resumen de los resultados técnicos y musicales	266

1. Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del violín están en continua revisión. Lejos queda la figura del docente que hacía tocar a todos sus alumnos los mismos estudios e idénticas obras durante todos los años de su carrera profesional.

En las últimas décadas, la música cobra un valor renovado en la sociedad española. Esto puede explicarse parcialmente por la creación de numerosos conservatorios y unas mil escuelas de música a lo largo de todo el territorio nacional (Martí, Faura, Farràs y Casanovas, 2010). No es objeto de este estudio adentrarse en los planteamientos legales de las enseñanzas musicales. Sin embargo, conviene precisar la estructura de dichas enseñanzas.

Los Conservatorios ofrecen unas enseñanzas musicales con unas edades prefijadas. Así, por ejemplo, las enseñanzas profesionales de música comprenden los seis años que coinciden con la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato. No obstante, fuera de los conservatorios, existe la posibilidad de estudiar en las escuelas de música (Fig.1.1). El Artículo 48.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Congreso de los Diputados, 2006) dice:

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

De hecho, cada día hay más casos de escuelas de música en los que se da este fenómeno. Aunque no ofrecen titulación oficial, estos centros permiten a alumnos en edad preescolar iniciar el aprendizaje de determinados instrumentos musicales. Para los docentes, ya sean experimentados o neófitos en la materia, esta realidad supone un reto. Además, se requiere un planteamiento adecuado. Esta situación general nos lleva al

verdadero problema: podemos encontrarnos con alumnos de cuatro y cinco años con los que iniciar los procesos de enseñanza-aprendizaje del violín, pero ¿cuál es la forma más eficaz de hacerlo?

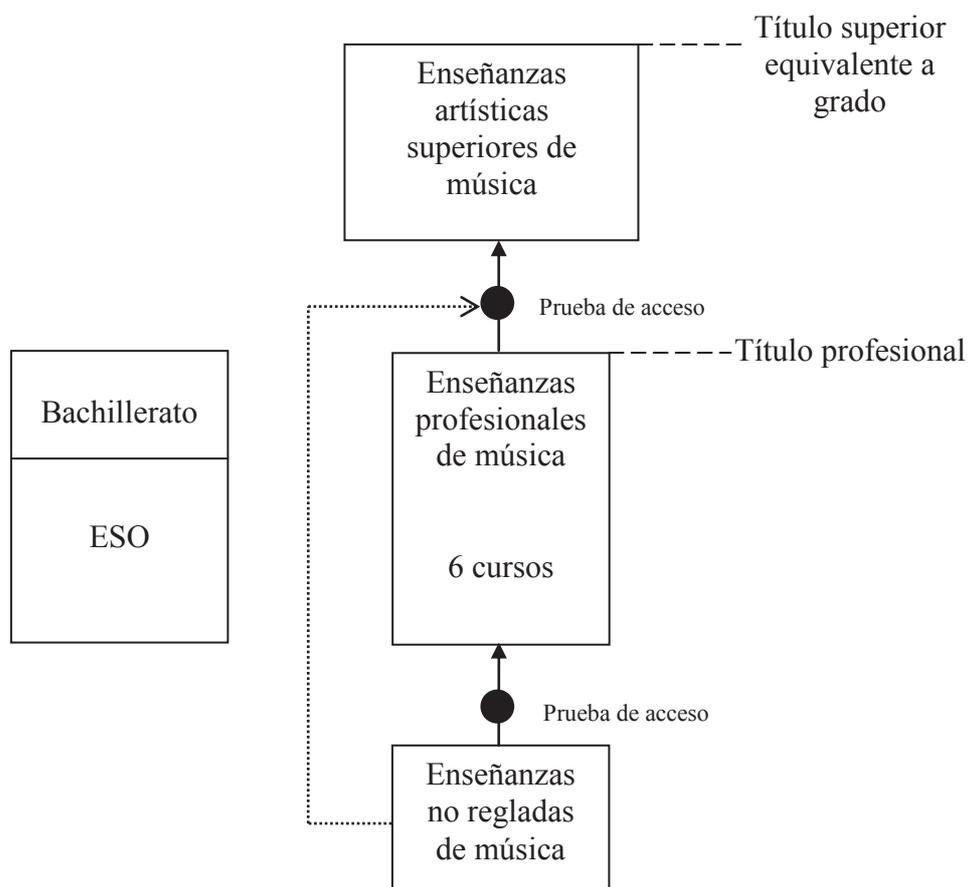


Fig. 1.1. Esquema de las enseñanzas de música. Tomado de *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament* (2016)

Esta pregunta no es novedosa. Hace más de cuarenta años, el manual *Teaching Strings* explicaba que “es responsabilidad del profesor elegir el método adecuado, uno que sea apropiado a su situación de enseñanza particular” (*New York State Education Department*, 1971, p.8). Iglesias-Mendez (2011, p.13) comenta que “el objetivo de los profesores de cuerda debe ser desarrollar un sistema efectivo de enseñanza” y Sogin

(2013, p. 5) que “se debe saber qué enseñar y cuál debe ser la mejor forma de hacerlo”. Más recientemente, Botella y Fuster (2015, p. 274) comentan que “el docente necesitará diseñar y seguir un método que le permita acercar los contenidos al alumnado”.

Para lograr la eficacia en el campo de la enseñanza del violín, algunos profesores basan sus decisiones en las ideas de influyentes pedagogos como Shinichi Suzuki o Paul Rolland. Contrariamente, otros siguen el mismo camino por el que se les enseñó a ellos mismos (Lee, 2003). Hamann (2000) recomienda saber cómo aprenden los alumnos, qué actitudes de los alumnos afectan al aprendizaje y cuáles son las razones de que sigan estudiando. También recomienda fijarse en los buenos programas de enseñanza de instrumentos de cuerda y cómo afrontan cada aspecto relacionado con la pedagogía.

Además, la investigación también puede ser utilizada como base para seleccionar la mejor metodología entre varias aproximaciones (Mishra, 2000), ofreciendo alternativas pedagógicas a los profesores (Sogin, 2013). Con la visión práctica de las clases presenciales de violín, se debe estudiar el instrumento de forma eficiente y profundizar en las formas de conseguirlo (Lorenzo y Correa, 2015).

Para Alsina (2011), los métodos son distintas formas de llegar a un fin. Así, cualquier método se ha elaborado para un determinado entorno, con una población específica y utilizando unos medios propios. Por tanto, existen diversos métodos para aprender a tocar el violín en edad preescolar. Uno de los más extendidos en todo el mundo es el *Método Suzuki* (Suzuki, 1978), también conocido como *Método de la lengua materna* (Suzuki, 1998). Otros sistemas conocidos para niños de 4 y 5 años son: *The Sassmannshaus*¹ *Tradition* (Yu, 2011) y el *Método Colourstrings* (Mitchell, 1994). Cada uno de éstos tiene unas concepciones filosóficas, planteamientos, canciones y secuencias didácticas distintas. De hecho, cada método tiene unas concepciones tan particulares que el *Método Suzuki* y el *Colourstrings* cuentan con formación específica,

¹ Aunque el nombre alemán es *Saßmannshaus*, en adelante, se va a utilizar la transliteración del término al castellano: *Sassmannshaus*.

ofreciendo titulación a los profesores que superen sus cursos de formación². Sassmannshaus, por el contrario, dispone de toda una serie de materiales audiovisuales para la enseñanza del instrumento a través de Internet.

Desde finales del siglo XIX, se produce una proliferación de métodos o aproximaciones para aprender a tocar el violín (Stowell, 2008). Entre éstos, hay que son más útiles con alumnos jóvenes y otros con alumnos experimentados. Según diversos autores, algunos ejemplos de métodos son: *Método Doflein* (Stowell, 2008), *Método elemental de cuerda* (Nelson, Elliott, Howard y Thorne, 1999), *Método O'Connor* (Su, 2012) o *Método Cohen* (Cohen, 1996). Aunque ha habido un cierto número de estudios que se han dedicado a compararlos a nivel teórico, resultaría muy complicado realizar una comparación a nivel de aula, y ciñéndose a las directrices de cada uno de los métodos expuestos. Entre otras cuestiones, por la elevada inversión de tiempo y recursos materiales y humanos necesarios.

Por tanto, elegir uno concreto es una tarea difícil. Para ello, se deberían acotar los factores de influencia en el aprendizaje del violín que caracterizan a cada método. Esto permitiría realizar un contraste entre varias propuestas, seleccionando la forma más adecuada de enseñanza. Si se eliminan todos los aspectos extraviolinísticos de cada método, un parámetro comparable en el aula es la secuencia didáctica para iniciarse en el instrumento.

Wladimiro Martín, que fue Catedrático de violín en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (Claudio, 1999), explica que existen criterios distintos en la iniciación al violín. Martín comenta que se puede comenzar con la colocación del instrumento o por la forma de coger el arco. Estas dos posibilidades llevan a una tercera opción, que es el comienzo simultáneo con el violín y el arco. Esta última es la menos aceptada por la dificultad de control de ambas cosas a la vez, pero quizá podría resultar la más eficaz si se aplicase de una forma facilitada (Martín, 2002).

² Suzuki ofrece una formación en cinco niveles (*European Suzuki Association*, 2016) y *Colourstrings* en cuatro cursos (Björkman, 2016).

Hamann y Gillespie (2004) recomiendan estudiar ambas manos por separado, pero no comentan cuál de las dos debe ser la primera en practicarse. Pascuali y Príncipe (2007) comienzan con la colocación del violín y los dedos de la mano izquierda, pasando a bordar el trabajo del arco posteriormente. Otros autores sugieren que puede ser beneficioso, para el violín y la viola, comenzar en una posición transversal³ antes de colocarlo en la barbilla (Mishra, 2000). Este sería el caso del *Método Cohen* (Cohen, 1996), con el que los alumnos comienzan directamente tocando con la mano izquierda en el diapason en posición transversal. Después de colocar el violín en su sitio, se comienza a trabajar con el arco.

Existiendo tantas posibilidades, se decidió buscar diversos materiales didácticos para los alumnos y estudiar las diferentes aproximaciones didácticas al instrumento. Una vez estudiados estos materiales y, teniendo en cuenta las sugerencias de Edmondson (2005) y Martín (2002), se pueden distinguir tres grandes grupos de materiales didácticos en iniciación al violín: 1) métodos de mano derecha (MD, de aquí en adelante); 2) métodos de mano izquierda (MI); y 3) métodos que usan ambas manos al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (AM) (Edmondson, 2005). Además de estas tres grandes aproximaciones, existen variantes dentro de cada una de ellas. Esto se debe a la colocación de los dedos de la mano izquierda, que puede realizarse de varias formas una vez se ha practicado el manejo del arco (Martín, 2002).

Formulada la pregunta ¿cuál es la forma más eficaz de enseñar violín a alumnos en edad preescolar?, se trató de responder mediante una investigación en el aula, realizando una comparación de dos secuencias didácticas (AM y MD). La selección de materiales didácticos y, por extensión, de la aproximación didáctica con la que se inicia a los alumnos, suele regirse por algún tipo de preferencia que puede no estar relacionada con la didáctica instrumental (Botella y Fuster, 2015). Sin embargo, esta elección debería estar mejor fundamentada didácticamente. Así, el foco del estudio tiene que ver

³ A este tipo de colocación también se le llama tipo guitarra (Mishra, 2000) o posición tipo banjo (Cohen, 1996).

con la selección de los mediadores didácticos en el aprendizaje del violín para alumnos de cuatro y cinco años desde un punto de vista técnico.

El objetivo principal de este trabajo es aportar conocimiento didáctico sobre la pedagogía del violín para los alumnos de cuatro y cinco años en clase individual. Los beneficios para el docente pueden ser muy grandes, comprendiendo mejor los mecanismos de enseñanza-aprendizaje del violín en alumnos en estas edades y permitiendo seleccionar la metodología más adecuada a seguir en cada caso. Yendo más allá, los docentes podrán diseñar nuevas propuestas y nuevos mediadores didácticos que contribuyan a una didáctica más eficaz.

El estudio pretende ser una herramienta para los docentes de violín. Por un lado, para conocer las ventajas e inconvenientes de ambas aproximaciones y si éstas tienen un efecto sobre la motivación. Por otro, para servir como base para futuras investigaciones en el mismo campo y, *a posteriori*, para el diseño y desarrollo de nuevos materiales didácticos para la iniciación al violín. En definitiva, pretende generar teoría sobre la que fundamentar futuras acciones didácticas e investigaciones.

Debido al reducido número de participantes (N=13), se decidió realizar una comparación entre dos secuencias didácticas diseñadas expresamente para la investigación, con todos los aspectos extraviolinísticos idénticos para todos los alumnos. La selección de estas dos modalidades se realizó tras el estudio preliminar de las secuencias didácticas de algunos materiales didácticos. Las aproximaciones MD y AM fueron las más numerosas, razón por la que se seleccionaron para ser comparadas.

La pregunta principal a la que se quiso responder es la siguiente:

1. Seleccionando dos aproximaciones didácticas distintas de iniciación al violín, ¿cuál de las dos aproximaciones es más eficaz en cuanto a resultado musical para alumnos de cuatro y cinco años?

Dicha pregunta se operativizó en otras tres:

1. ¿Qué ventajas e inconvenientes de tipo técnico y resultado musical presenta cada una de las aproximaciones?
2. ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos ante una u otra aproximación?
3. ¿La asistencia de los familiares es relevante en los resultados de aprendizaje del alumnado?

Para cumplir el objetivo y responder a estas preguntas se realizó un estudio de tipo Investigación-Acción, realizada por el profesor dentro de su propia práctica para mejorarla (Bisquerra, 2000; Cain, 2013). Este tipo de estudios “permiten al profesor/investigador profundizar en su comprensión del currículum vigente y experimentado por él y, como consecuencia, introducir cambios en la enseñanza” (Bresler, 2006, p. 94). El conocimiento se obtuvo a través de la descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos de los participantes a través del trabajo de campo. La investigación se llevó a cabo en un centro de titularidad pública en Cataluña y se contaba con dos grupos de alumnos, uno para cada aproximación didáctica.

Aunque por su propia naturaleza la investigación presenta una serie de problemas en cuanto a *credibilidad* y *dependencia*, se tomaron medidas para tratar de paliarlos. Se recogieron datos cualitativos y cuantitativos para dar mayor solidez a la investigación (Sánchez, 2015) y se trianguló la información obtenida de la observación participante con datos procedentes de entrevistas y de grabaciones en vídeo (Hull, 1989).

En cuanto a las limitaciones, se contó con un grupo reducido de alumnos. Estos presentaban unas características similares en cuanto a situación social, familiar y cultural, pertenecientes a un mismo centro educativo. Por tanto, no se puede llegar a generalizar los resultados obtenidos, más allá de la situación particular que ofreció la investigación. Los alumnos presentaban unos conocimientos musicales similares por edades, pero no se realizó ninguna prueba de aptitud específica para conocer su nivel de conocimientos musicales. Se puso el requisito que, además de asistir a la clase de violín, debían asistir a las clases de Sensibilización Musical que ofrecía el centro para estas

edades. Para tratar de paliar la falta de *credibilidad* y *dependencia* de este tipo de estudios, se recogió abundante material, triangulando los datos obtenidos por diversos medios.

La tesis se divide en 5 secciones. Después de esta primera, en la segunda sección se hace una revisión de las diferentes cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación al violín con niños pequeños. En la tercera, se expone el diseño que se siguió para llevar a cabo la investigación y todos los aspectos relacionados con su puesta en marcha. En la cuarta sección, se presentan los resultados, una reflexión sobre la puesta en marcha de la acción docente y sugerencias de mejora para el siguiente ciclo de I-A. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos con los de otras investigaciones.

2. Revisión de la literatura de investigación

2.1. Método de selección de la literatura de investigación

La búsqueda de información es una tarea fundamental en cualquier investigación. Se debe comenzar a partir de la información recogida por estudios e investigaciones anteriores. La selección de la literatura de una investigación es un proceso complejo y depende del problema de estudio. Aunque la intuición o la suerte pueden ayudar en la búsqueda de bibliografía, el método científico requiere de una “búsqueda estratégica” de la información (Martínez, 2013, p. 30). Éste es uno de los grandes problemas de los trabajos relacionados con el violín, pues existe una gran cantidad de libros, artículos, ensayos, notas de prensa y anécdotas sobre su pedagogía o formas de enseñanza (Katz, 2006).

2.1.1. Estrategias de búsqueda

Durante la investigación se realizaron dos tipos de búsquedas. Por un lado, se procedió a la búsqueda de investigaciones similares y teoría relacionada con el objeto de estudio. Por otro, se buscaron materiales didácticos para el alumno sobre los que fundamentar la acción docente y como base para la construcción de los materiales diseñados en la Investigación-Acción.

2.1.2. Términos de búsqueda

Los términos de búsqueda utilizados para la selección bibliográfica fueron tanto en inglés como en castellano, dependiendo de la fuente consultada. No obstante, la mayoría de la bibliografía disponible era de habla inglesa y, por tanto, la mayor parte de las búsquedas se realizaron en inglés. Los tópicos se utilizaron en función de la

publicación, siendo los tópicos más generales para las publicaciones más específicas y los más concretos para aquellas bases de datos más generales.

Se utilizaron tópicos como:

- *Preschool violin playing* (Violín en edad preescolar). *Beginning to play the violin* (Iniciación al violín). *Beginning violin teaching or learning* (Enseñanza o aprendizaje del violín en el nivel inicial). *Violin method book comparison* (Comparación de métodos de violín). *Violin approach comparison* (Comparación aproximaciones didácticas del violín).
- *Parent-teacher-pupil relationship in violin teaching or learning* (Relaciones padres-profesores-alumnos en la enseñanza o aprendizaje del violín). *Effective violin teacher* (Profesores de violín efectivos). *Preschool violin or music teacher* (Profesores de violín o de música en edad preescolar). *Preschool music characteristics* (Características musicales de alumnos en edad preescolar). *Motivation for violin or instrumental learning* (Motivación para alumnos de violín o de instrumento).
- *Music method book design* (Diseño de materiales didácticos). *Children song selection* (Selección de canciones para niños). *Note Reading and music writing* (Lecto-escritura musical). *Music notation* (Notación musical). *Rote learning in instrumental music* (Aprendizaje de instrumentos musicales de memoria).

2.1.3. Lugares de búsqueda

La primera búsqueda se realizó mediante el acceso a fuentes de dos bibliotecas de fácil acceso: la biblioteca de la Universidad de Valencia (UV) y la biblioteca de la *Escola Superior de Música de Catalunya* (ESMUC). También se procedió a la búsqueda de revistas en las bases de datos *Journal Citation Reports* de Thomson Reuters,

Scimago Journal & Country Rank, *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) y el editor de revistas *SAGE Journals*.

Dichas bases de datos contienen las siguientes revistas relacionadas con los temas tratados en la revisión de literatura de investigación de este trabajo: *British Journal of Music Education*; *Bulletin of the Council for Research in Music Education*; *General Music today*; *International Journal of Music Education*; *Journal of Music Teacher Education*; *Journal of Research in Music Education*; *Journal of String Research* (JSR) Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM); Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación); Revista Internacional de Educación Musical (RIEM); *Music Education Research*; *Music Educators Journal*; *Psychology of music*; *Research studies in music education*; y *String Praxis*, *Journal of String Pedagogy and Performance*; *String Research Journal*; *Update: Applications of research in music education*.

Se consultaron las siguientes bases de datos en busca de referencias: *Dialnet Plus*; *Education Resources Information Center* (ERIC); *Journal Storage* (JSTOR); *ProQuest dissertations & theses*; Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; *TDX: tesis doctorals en xarxa*; *TESEO*: consulta de la Base de Datos de Tesis Doctorales.

En formato físico se consultaron las revistas especializadas *The Strad* y *Strings*, disponibles en la biblioteca de la ESMUC y, para encontrar determinados materiales, se accedió a los buscadores generales: *Worldcat*, *Rebiun* y *Google Académico*.

En cuanto a materiales didácticos que sirvieran para la construcción de los materiales utilizados en la Investigación-Acción, la búsqueda se realizó en: 1) la biblioteca del departamento de la Escuela de Música donde se llevó a cabo la investigación; 2) la biblioteca de la ESMUC; 3) la *International Score Music Library Project: Pretrucci Music Library*; 4) las librerías especializadas: *Amadeus*, *Audenis*, *Casa Beethoven*, *El Argonauta*; y 5) en los catálogos generales: *Rebiun* y *Worldcat*.

2.1.4. Criterios de inclusión/exclusión

Para la selección de la literatura de investigación se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- **Disciplina.** Se excluyeron los estudios que no estuviesen relacionados con la didáctica del violín o con los aspectos que influyen en ese proceso.
- **Temática.** Se excluyeron todos los trabajos relacionados con: musicología, conocimiento del repertorio, estudios biográficos, otras músicas⁴, programas de enseñanza (p.e. orquesta, implantación de determinados métodos, educación inclusiva o proyectos especiales), técnica específica (p.e. cambios de posición, *vibrato* o golpes de arco), tecnología aplicada al violín no relacionada con la enseñanza del instrumento (p.e. conocimiento de los patrones físicos de los violinistas), problemas físicos o lesiones, acústica y temas poco relacionados con la enseñanza del violín en el nivel inicial.
- **Soporte.** Se incluyeron exclusivamente libros o capítulos, artículos de revistas de investigación o artículos de revistas especializadas y trabajos académicos.
- **Antigüedad.** Se puso limitaciones en cuanto a la fecha de 1950, año en el que se inauguró el *Talent Educational Research Institut* en Estados Unidos (Garde, 2016). Este centro se fundó para difundir y promover el Método Suzuki, que en la actualidad sigue siendo uno de los métodos más profusos y estudiados en todo el mundo. Esta fecha supuso un cambio en la forma en la que se entendía la enseñanza del violín en los siglos anteriores, con una nueva forma de entender la pedagogía.
- **Relevancia.** Se incluyeron los estudios relacionados con la enseñanza del violín en edad preescolar y la comparación de formas de iniciarse en el

⁴ Se refiere a cualquier tipo de música fuera de la enseñanza tradicional mediante la utilización de música culta, como el Jazz o la música folk.

instrumento. También se incluyeron los trabajos relacionados con la iniciación al instrumento o la enseñanza del violín en el nivel inicial, bien en forma de investigaciones bien en forma de tratados por profesionales de reconocido prestigio. Para los demás aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideraron relevantes los trabajos relacionados con la enseñanza instrumental para alumnos en edad preescolar y, a falta de encontrarse material para esta edad, se consultaron fuentes de enseñanza instrumental general.

Para la selección de los materiales didácticos, a la vista del elevado número de resultados obtenidos, también se realizó una selección siguiendo los siguientes criterios:

- Número. Se seleccionaron 26 materiales, lo que supuso una muestra manejable pero bastante amplia. La muestra inicial era de 25, pero se amplió a 26 por cuestiones que se verán en detalle en el punto 2.4.3.
- Que fuesen para la primera toma de contacto del alumno con el instrumento, dado que los alumnos de esta investigación no recibieron formación instrumental con anterioridad a la misma.
- Editados, reeditados o publicados a partir de 1960. Aunque Zubeldia y Díaz (2010) sugieren que los materiales son más útiles cuando son más próximos temporalmente a los alumnos, se siguen utilizando materiales de los años 60, 70, 80 y 90. Se decidió incluir referencias más antiguas debido a su vigencia, pues en ocasiones estas referencias han sido reeditadas o reimpresas en la actualidad.
- No se incluyeron nuevas ediciones o reimpresiones del mismo material.

2.1.5. Trabajos seleccionados

Tras realizar la búsqueda bibliográfica, aplicando los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron: 1) 84 referencias relacionadas con los métodos o la

enseñanza del violín, comprendiendo trabajos de referencia en la didáctica del instrumento, publicaciones sobre la iniciación al violín o contraste de aproximaciones didácticas en iniciación. También se incluyen las referencias sobre la secuenciación de contenidos técnicos del instrumento (Tabla 2.1); 2) 109 referencias relacionadas con los diversos factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del violín, es decir, aspectos relacionados con los alumnos, los profesores, las familias y su relación entre ellos (Tabla 2.2); 3) 65 referencias relacionadas con el diseño de materiales didácticos: la audiencia a la que van dirigidos, a la selección de canciones o el tipo de representación/notación a utilizar (Tabla 2.3); y 4) 26 materiales didácticos para tener una base sobre la que fundamentar las decisiones tomadas a la hora de diseñar los materiales propios que se utilizaron para llevar a cabo la acción didáctica (Tabla 2.4).

Tabla 2.1. Trabajos seleccionados sobre los métodos y la enseñanza del violín (ordenados cronológicamente de modo inverso; de arriba a abajo y de izq. a dcha.)

Akutsu, 2017	Miles, 2010	Swartz, 2003	Quindag, 1992
Garde, 2016	Coe, 2009	Domínguez, 2002	Gillespie, 1991
Jansen, 2016	Voima, 2009	Martín, 2002	Jensen, 1990
Akdeniz, 2015	Eales, 2008	Lumsden y Wedgwood, 2002	Smith, 1989
Botella y Fuster, 2015	Chantal, 2007	Novillo-Fertrell, 2002	Croft, 1987
Córdoba, 2015	Pascuali y Príncipe, 2007	Pérez, 2002	Rolland, 1987
Lorenzo y Correa, 2015	Turini, 2007	Colprit, 2000	Schlosberg, 1987
Gallego, 2014	Arney, 2006	Kahn, 2000	Smith, 1987
Shock, 2014	Courvoisier, 2006	Mishra, 2000	Rolland, 1985
Burns, 2013	Sassmannshaus, 2006	Rolland, 2000	Smith, 1985
Fischer, 2013	Edmondson, 2005	Starr, 2000	Fuller, 1974
Hall, 2013	Hoppenot, 2005	Nelson, Elliot, Howard y Thorne, 1999	Maag, 1974
Soteras, 2013	Muñoz, 2005	Flammer y Tordjman, 1998	Fink, 1973
Kupresanin, 2012	Szilvay, 2005	Galamian, 1998	Lowe, 1973
Masin, 2012	Durán, 2004	Novillo-Fertrell, 1998	Cowden, 1972
Salinas, 2012	Hamann y Gillespie, 2004	Bergonzi, 1997	Fischbach, 1972
Su, 2012	Koepp, 2004	Fischer, 1997	Rolland, Mutschler, Colwell, Johnson y Miller, 1971
Zavalko, 2012	Schulte, 2004	Martín, 1997	Cowden, 1969
Galka, 2011	Havas, 2003	Kantorski, 1995	Slayman, 1965
Göktürk Cary, 2011	Lee, 2003	Perkins, 1995	Greenhaw, 1952
Szilvay, 2011	Smith y Straub, 2003	Nelson, 1994	Cavallaro, 1950

Tabla 2.2. Trabajos seleccionados sobre factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del violín (ordenados cronológicamente de modo inverso; de arriba a abajo y de izq. a dcha.)

Hallam, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes, Lanipekun y Rinta, 2017	Bugeja, 2009	Schulte, 2004	Teachout, 1997
Garde, 2016	Creech, 2009	Suzuki, 2004	Denton, 1996
Tripiana, 2016	Creech y Hallam, 2009	Creech y Hallam, 2003	Pintrich y Schunk, 1996
Coricelli, 2015	Gaunt y Hallam, 2009	Gordon, 2003	Hurley, 1995
Raiber y Teachout, 2014	Homfray, 2009	Lee, 2003	Kvet y Watkins, 1993
Volchegorskaya y Nogina, 2014	McPherson, 2009	Nelson, 2003	Costa y McCrae, 1992
Hall, 2013	Dalia, 2008	O'Neill, 2003	Hargreaves y Zimmerman, 1992
McPhail, 2013	Eales, 2008	Sloboda y Davidson, 2003	Scott-Kassner, 1992
Millican, 2013	Flesch, 2008	Hargreaves, 2002	Tait, 1992
Vasil, 2013	Gaunt, 2008	Jordan-Decarbo y Nelson, 2002	Grant y Drafall, 1991
Creech, 2012	Hallam, Rogers y Creech, 2008	Nuñez, 2002	Madsen, 1990
Hiew, 2012	Kalverboer, 2008	Pembrook y Craig, 2002	García García, 1989
Creech y Hallam, 2011	Millican, 2008	Pound y Harrison, 2002	Jarjisian, 1989
Gooding y Standley, 2011	Chantal, 2007	Welch, 2002	León Ara, 1989
Linnenbrink-Garcia, Maehr y Pintrich, 2011	Huang, 2007	Jorgensen, 2001	Shulman, 1987
Smith, 2011	Kai-Wen Cheng y Durrant, 2007	McPherson y Renwick, 2001	Gibson, 1986
Austin, Renwick y McPherson, 2010	Miyamoto, 2007	Barnes, 2000	Simons, 1986
Creech, 2010	Pascuali y Príncipe, 2007	Colprit, 2000	Rosenthal, 1985
Creech y Hallam, 2010	Sichivitsa, 2007	Hamann, 2000	Rolland, 1985
Green, 2010	Calissendorff, 2006	Loong y Lineburgh, 2000	Alvarez, 1981
McPhail, 2010	Gembris, 2006	Starr, 2000	Auer, 1980
McPherson y Davidson, 2010	Hallam, 2006	Szabo, 1999	Nelson, 1980
Miksza, Roeder y Biggs, 2010	López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006	Arts Education Partnership, 1998	Simons, 1978
Steele, 2010	Moarcas y Bronzetti, 2011	Golshon, 1998	Doan, 1973
Threhub, 2010	Reifinger, 2006	Galamian, 1998	Zelig, 1967
Welch, Purves, Hargreaves y Marshall, 2010	Hoppenot, 2005	Hallam, 1998	
Beheshti, 2009	Rodríguez, 2004	Hamann, Lineburgh y Paul, 1998	
Bellotti, 2009	Rohwer y Henry, 2004	Welch, 1998	

Tabla 2.3. Trabajos seleccionados sobre el diseño de materiales didácticos (ordenados cronológicamente de modo inverso; de arriba a abajo y de izq. a dcha.)

Garde, 2016	Jorgensen, 2008	Tasgal, 2004	Aschero, 1995
Botella y Fuster, 2015	Loong, 2008	Schulte, 2004	Mitchell, 1994
Córdoba, 2015	Ubis, 2008	Jorquera, 2002	Bridges, 1989
Kuo y Chuang, 2013	Cidoncha, 2007	Bautista, 2001	Rolland, 1987
Wei, 2013	Erwin, Horvath, McCashin y Mitchell, 2007	Colla, 2001	Anderson y Frost, 1985
Chen-Hafteck y Mang, 2012	Loong, 2007	Mishra, 2000	Rolland, 1985
Galera y Tejada, 2012	Miyamoto, 2007	Starr, 2000	New York State Education Department, 1971
Salinas, 2012	Hallam, 2006	Claudio, 1999	Yarborough, 1968
Peñalver, 2012 ^a	Lineburgh y Loong, 2006	Glenn, 1999	Dénes, Kállay, Lányi y Mező, 1966
Peñalver, 2012 ^b	Manresa, 2006	Nelson, Elliott, Howard y Thorne, 1999	Barbacci, 1965
Yu, 2011	Sassmannshaus, 2006	Parcerisa, 1999	Keene, 1964
Iglesias-Mendez, 2011	Hoppenot, 2005	Arts Education Partnership, 1998	Kendall, 1960
Alexander, 2010	Muñoz, 2005	Blackwell y Blackwell, 1998	Barbakoff, 1954
Cuartero y Payri, 2010	Szilvay, 2005	Delzell y Doerksen, 1998	Waller, 1953
McPherson y Davidson, 2010	Allen, Gillespie y Tellejohn Haye, 2004	García Gallardo, 1997	
Zubeldia y Díaz, 2010	Díaz, 2004	Ledesma, 1997	
Eales, 2008	Hamann y Gillespie, 2004	Feierabend, 1996	

Tabla 2.4. Materiales didácticos de iniciación al violín seleccionados (ordenados cronológicamente de modo inverso; de arriba a abajo y de izq. a dcha.)

Fisher, 2011	Allen, Gillespie y Tellejohn Haye, 2004	Blackwell y Blackwell, 1998	Rolland, 1987
Van de Velde, 2011	Martínez, Castiñeira y Molina, 2004	Martín, 1997	Fortunatov (Ed.), 1986
Alfaras, 2010	Lumsden y Wedgwood, 2002	Claudio y Torés, 1996	Anderson y Frost, 1985
Ubis, 2008	Villarreal, 2002	Cohen, 1996	Suzuki, 1978
Martín Martínez, 2007	Blackwell y Blackwell, 2001	Torrescasana, 1996	Dénes, Kállay, Lányi y Mező, 1966
Sassmannshaus, 2006	Cortés, 2000	Roig y Costa, 1994	
Szilvay, 2005	Nelson, Elliott, Howard y Thorne, 1999	Garlej y Gonzales, 1991	

2.2. La enseñanza del violín en el nivel inicial

La enseñanza del violín en el nivel inicial representa la base sobre la que se asienta la técnica de los jóvenes instrumentistas. En las últimas décadas, ha habido un interés creciente en que la iniciación al instrumento sea lo más efectiva posible, con la creación de numerosos métodos y materiales didácticos para alumnos de todas las edades. Sin embargo, la literatura existente para los profesores de violín trata superficialmente gran variedad de técnicas y cuestiones, cuando no las omite (Eales, 2008).

Desde un punto de vista teórico, se han realizado un cierto número de trabajos de investigación que, aunque no están directamente relacionados con esta investigación, ponen de manifiesto el interés suscitado por el uso de los “grandes métodos” en la enseñanza del violín. Algunos de los trabajos de comparación entre métodos a nivel teórico son los de: Akdeniz (2015), Arney (2006), Burns (2013), Croft (1987), Domínguez (2002), Durán (2004), Fischbach (1972), Fuller (1974), Göktürk Cary (2011), Jansen (2016), Masin (2012), Nelson (1994), Novillo-Fertrell (2002), Perkins (1995), Shock (2014), Soteras (2013), Su (2012), Swartz (2003).

Pese a que no se centran en la iniciación al instrumento, muchos de estos trabajos ponen de manifiesto la importancia fundamental de la adquisición de las destrezas básicas para el manejo del instrumento. Destrezas que se irán consolidando con el paso del tiempo (Hamann y Gillespie, 2004). Por tanto, antes de continuar, será necesario explicar qué se entiende por destrezas básicas del violín o, dicho de otro modo, qué se debe enseñar en los primeros estadios de aprendizaje.

A este respecto, existen tantas guías como profesores y situaciones y es deseable seguir un temario para los principiantes. Cuantas más destrezas sean trabajadas durante los primeros doce meses, más rápido se podrá introducir un repertorio sobre el que aplicar y definir las distintas técnicas (Eales, 2008). A continuación, se presentan algunos ejemplos de los objetivos a alcanzar o destrezas que deben aprender los

alumnos que se inician en el violín, extraídos de la literatura consultada (Coe, 2009; Hamann y Gillespie, 2004; Rolland, 1985; Starr, 2000⁵; Szilvay, 2005; Voima, 2009).

El objetivo de los primeros estadios de aprendizaje de la metodología *Colourstrings* (libro A⁶) es disponer de una postura correcta y movimientos amplios naturales (Szilvay, 2005). Para asegurar la correcta posición, se evita pisar las cuerdas con presión normal, que además tiene la ventaja de evitar una mala entonación (Voima, 2009). El trabajo se centra en movimientos amplios de arco, armónicos naturales y *pizzicati* con ambas manos.

Coe (2009) organiza los contenidos según el nivel para los que van dirigidos. Para la etapa preescolar, recomienda como objetivos: aprender a focalizar⁷, colocar correctamente el cuerpo y coger el arco y el violín correctamente. Coe organiza ocho clases muy fundamentadas en el *Método de la Lengua Materna*, utilizando diferentes recursos como: violines hechos con cajas, dibujos en plantillas para los pies o practicar la posición de tocar y la de permanecer en espera (Starr, 2000). En esta metodología, este último apunta diez habilidades fundamentales a desarrollar: 1) habilidad⁸ para producir un buen sonido (“*beautiful big tone*”)(Starr, 2000, p.16); 2) habilidad para mantener una buena postura; 3) habilidad para coger correctamente el arco; 4) habilidad para cambiar de cuerda y de la forma correcta; 5) habilidad para tocar música con sensibilidad; 6) habilidad para tocar con una buena entonación; 7) afán por estudiar; 8) habilidad para tocar unos trinos claros; 9) habilidad para utilizar correctamente el brazo

⁵ Aunque existen numerosas referencias sobre el *Método Suzuki*, su autor no dejó directrices claras sobre su método. En las numerosas entrevistas y sus dos libros más importantes, hace hincapié en el valor de la educación musical temprana y en el papel de los padres en esta educación (Yu, 2011). Las aportaciones más prácticas sobre su método provienen de otros profesores, como Starr (2000) o Steinschaden y Zehetmair (1985).

⁶ Szilvay tiene una colección de materiales para el alumno ordenados según las letras del abecedario hasta la letra F (Voima, 2009).

⁷ Para focalizar, recomienda utilizar un peluche que el alumno observa mientras escucha una canción.

⁸ Starr (2000) utiliza el término habilidad derivado de la terminología que empleaba Suzuki (1998), muy relacionada con el fundamento de su *Método de la Lengua Materna*. Suzuki (1998) creía en la “Ley de la Habilidad” como base para que los niños aprendiesen su lengua materna. Esta ley dice: “Un organismo vivo adquiere talento respondiendo a los estímulos de fuera de su entorno y adaptándolos a todas las cosas que le rodean. El Talento es producto de la fuerza de la vida; por lo tanto, no hay talento sin el estímulo que proviene de fuera” (Suzuki, 1998, p. 2).

derecho (codo); y 10) habilidad para tocar con un buen movimiento rápido de mano izquierda.

Rolland (1985) propone los siguientes objetivos para el primer año de estudio:

- Aprender la colocación correcta de la mano izquierda y la mano derecha.
- Establecer la colocación de los dedos de la mano izquierda, ganando destreza a través de secuencias de ejercicios técnicos y composiciones.
- Dominar la aproximación de Rolland al movimiento total del cuerpo y las posiciones de balance.
- Aprender a identificar patrones rítmicos simples y complejos.
- Comenzar movimientos de *vibrato* y de cambios de posición para eliminar tensiones y rigidez en el brazo izquierdo.

Hamann y Gillespie recomiendan el estudio de las manos por separado y, aunque no ofrecen indicaciones sobre la secuencia a seguir, resultan un excelente resumen de lo que se podría llamar “técnica básica” del violín (Hamann y Gillespie, 2004, pp. 30-31):

Destrezas de arco:

- Agarre del arco aceptable.
- *Détaché*⁹ básico: arco paralelo y una producción de sonido aceptable.
- Cambios de cuerda aceptables.
- Ligaduras de dos, tres y cuatro sonidos.
- *Staccato* básico.
- Arco enganchado aceptable (*Portato*).
- Paso de arco preciso para ritmos básicos con notas y silencios.
- Dinámicas: *piano*, *mezzoforte* y *forte*.

⁹ Los golpes de arco son las distintas técnicas con las que utilizar el arco del violín. Aunque en la técnica básica se emplean pocos, los golpes más importantes son: *Legato*, *Détaché*, *Martelé* o *Martellato*, *Saltillo* o *Saultillé*, *Ricochet* o *Jeté*, *Louré* o *Portato*, *Staccato*, *Tremolo*, el Golpe de Viotti y *Col legno*. Además, se pueden hacer algunos efectos sonoros (Golpes de arco, 1999, pp. 477-479).

Posición del instrumento y destrezas de la mano izquierda:

- Posición aceptable del cuerpo.
- Posición aceptable del instrumento
- Posición aceptable de la mano izquierda.
- Saber los patrones de los dedos¹⁰ que se requieren para tocar en Re Mayor, Sol Mayor, Do Mayor y Fa Mayor. Otras escalas, como La Mayor, Sol menor y Si b Mayor, se pueden introducir si los alumnos reciben más de dos clases a la semana.

Lectura musical:

- Nombre de las notas en las tonalidades de Re Mayor, Sol Mayor, Do Mayor y Fa Mayor.
- Nombre de las notas en la escala de Re menor natural.
- Precisión en la lectura a primera vista en ejemplos musicales en las escalas de Re Mayor, Sol Mayor, Do Mayor y Fa Mayor y en Re menor natural, incorporando los valores rítmicos y silencios de: redonda, blanca con puntillo, blancas, negras y corcheas.

Destrezas auditivas:

- Imitar afinaciones ascendentes y descendentes.
- Imitar patrones sencillos de cuatro notas entonadas.
- Imitar ritmos simples incluyendo valores rítmicos de: redonda, blanca con puntillo, blanca, negra y corchea.
- Imitar escalas sencillas, tanto mayores como menores.
- Afinación básica del instrumento.

¹⁰ Los patrones o colocación de los dedos determinan el orden de los tonos y semitonos de la escala. Crickboom (1950a), en su primer cuaderno de teoría y práctica con el violín utiliza las siguientes colocaciones: A (0-1-2-3-4), B (0-1-2-3-4), C (0-1-2-3-4), D (0-1-2-3-4). En su segundo volumen (Crickboom, 1950b) cambia el esquema D (01-2-3-4) y añade el E (01-2-3-4). Dado que no se puede explicar tal cambio, en este trabajo se utilizará las colocaciones “A, B y C” del primer volumen y “D y E” del segundo, entendiendo que el autor lo cambió por considerarlo más apropiado. La separación mediante guión indica que la distancia es de tono y los números juntos indican una distancia de semitono.

Los puntos que tienen en común las propuestas anteriores son: adquirir una posición correcta del cuerpo y conseguir una buena colocación y manejo de ambas manos. A partir de ahí, se debe tener en cuenta la secuenciación de contenidos (véase sección 2.4.3) para obtener los mejores resultados (Edmondson, 2005).

Vista la gran cantidad de conocimientos específicos que debe tener el profesor de nivel inicial, debería haber una especialización de los profesores de violín que se dedican a la iniciación. Esto se fundamenta en que los principios expuestos por profesores de nivel medio y avanzado no son útiles para los alumnos que se inician en el instrumento (Hoppenot, 2005). Además, parece ser que los alumnos en edad preescolar deben centrarse en una única tarea cada vez (Edmondson, 2005), por lo que quizá no pueden avanzar tanto como los alumnos en edad escolar (Chantal, 2007). Por tanto, se deben tener en consideración distintas cuestiones, dependiendo de la franja de edad con la que se inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fruto de esta necesidad de especialización en la iniciación al violín, se realizaron dos trabajos de comparación de algunos de los “grandes métodos”, desde la visión que ofrecen sobre la iniciación al instrumento. Lee (2003) realizó un compendio de recursos relacionados con la técnica del violín en el nivel inicial. Aunque su trabajo no lo enfocó para los alumnos en edad preescolar, los problemas y soluciones presentados son útiles para cualquier edad. Para realizar la guía, tomó ideas de los grandes autores de métodos para violín y de sus propios profesores. Los puntos clave en los que incidió son: 1) postura; 2) fundamentos de mano izquierda; y 3) técnicas de mano derecha. Cada uno de estos grandes apartados los dividió en partes más pequeñas, permitiendo focalizar los problemas técnicos desde las extremidades en general hasta las articulaciones en particular, tanto en colocación como en movimientos. Se trata de una base excelente para guiar la enseñanza de los contenidos técnicos de la interpretación del violín en los alumnos principiantes. Sin embargo, dejó algunos aspectos sin tratar, como la colocación de la cabeza sobre la barbada o la colocación de los pies. Los criterios técnico-violinísticos enseñados a los alumnos de esta investigación, así como las

categorías de análisis relacionadas con la técnica, se fundamentaron en gran medida en este trabajo. Schlosberg (1987) comparó cuatro grandes métodos en los aspectos de: 1) postura del cuerpo, 2) gestos de la mano izquierda, 3) gestos de la mano derecha, 4) producción de sonido y 5) práctica como condición del aprendizaje. Como consecuencia de estas comparaciones, el autor propone una síntesis de conocimiento sobre cada apartado, de forma que los profesores puedan adoptar estas medidas según sus propias necesidades.

Tratando de canalizar las necesidades surgidas a la hora de enseñar violín en iniciación, Coe (2009) escribió una guía para los profesores principiantes. En esta guía, expone todo lo necesario para montar una escuela de violín (*studio*). También presenta ideas para enseñar a los violinistas noveles que, según la autora, pueden ir desde un alumno de cuatro años con padres muy involucrados hasta un trompetista profesional que quiere ampliar conocimientos. Entre otros aspectos, trata sobre: dónde situar el aula, cómo hacer publicidad o qué materiales son necesarios en el aula. Otras cuestiones son sobre la enseñanza del violín: postura, manejo del arco o contenidos a trabajar en las primeras sesiones organizadas por edades. En este caso, las ideas que utiliza para los alumnos en edad preescolar van muy ligadas a los principios y actividades del *Método Suzuki*.

Además de estos trabajos, ha habido otros que se han dedicado a proporcionar propuestas didácticas a alumnos noveles. Córdoba (2015) realizó una guía sobre cómo enseñar el violín a los alumnos principiantes con repertorio ecuatoriano. Esta guía, pensada para alumnos de 8 y 9 años, presenta una serie de seis unidades didácticas de tres o cuatro semanas de duración. En estas unidades se muestran aspectos básicos del manejo del instrumento, producción de sonido y ritmos o melodías utilizados en la cultura musical ecuatoriana. Todo ello, desde el punto de vista de la iniciación al instrumento, secuenciando los contenidos de lo sencillo a lo complejo. Muñoz (2005) validó un método llamado “Arco, violín y flechas” para alumnos de 5 años o más, basado en la “percepción, la capacidad auditiva y las habilidades motoras” (p. 63). Para

ello, utiliza un sistema facilitado de notación musical, pero no realiza una comparación con otros métodos, sino que recoge datos de diez estudiantes sobre las categorías comentadas. El autor remarca la necesidad de poseer elasticidad, fuerza, ritmo, agilidad y disociación. En su estudio encontró que los alumnos que asistían a actividades deportivas tenían un mejor resultado que aquellos que no las realizaban. Un estudio similar es el de Salinas (2012), que realizó una guía metodológica para la enseñanza del violín, esta vez en grupo, para iniciar a alumnos de 7 a 9 años. La guía presenta una serie de recomendaciones didácticas para los profesores, así como una mezcla entre ejercicios sencillos y canciones. También realiza indicaciones sobre la técnica del violín y aspectos de lenguaje musical.

Schulte (2004) indagó en los aspectos necesarios para poner en marcha una clase de iniciación en una clase heterogénea¹¹ de instrumentos de cuerda. Para ello, entrevistó a veinte expertos sobre una serie de factores relacionados con: tipos de alumnado, tipos de organización de clases, libros a utilizar o papel adoptado por el profesor entre otros. La autora concluyó que el aspecto más importante para el éxito de la puesta en marcha de un programa de enseñanza para alumnos principiantes de instrumentos de cuerda es el profesor. Turini (2007) realizó un trabajo que supone una aportación complementaria a la de Schulte, proponiendo un currículum para el primer año de estudio para una clase heterogénea de instrumentos de cuerda. Tomando una orientación parecida a la del trabajo de Hamann y Gillespie (2004) y, siguiendo una línea similar a la de un estudio anterior desarrollado por Fink (1973), Turini propuso su método y comparó la forma de implantación de éste por dos profesores. Su currículum contemplaba aspectos como: la filosofía que consideraba que debían seguir los profesores, la planificación de las clases, la evaluación, cómo enseñar a montar el instrumento o cómo tocar en *pizzicato*.

Hasta este punto, todas las aportaciones realizadas resultan de la discusión o revisión teórica de algunas cuestiones. No obstante, ha habido estudios con alumnos en el aula. Desde este punto de vista, uno de los mayores estudios llevados a cabo sobre la

¹¹ Clases homogéneas son aquellas con un solo tipo de instrumentos, mientras que heterogéneas son aquellas con diferentes tipos (para una explicación más detallada véase la sección 2.4.1).

enseñanza del violín, lo dirigió Paul Rolland¹² (Rolland, Mutschler, Colwell, Johnson, y Miller, 1971). Éste coordinó un estudio en la Universidad de Illinois para verificar que, el entrenamiento físico introducido de manera ordenada, podía tener grandes beneficios para superar las tensiones musculares a largo plazo, contribuyendo así a un aprendizaje más rápido y eficaz de la técnica del violín. En términos generales, quería desarrollar unos materiales didácticos con los que conseguir una mejor destreza con el instrumento. En el estudio, participaron 22 centros musicales del estado de Illinois durante dos años, junto con 5 centros de otros estados para chequear los materiales. Fruto de la investigación, se produjeron una serie de 17 vídeos¹³ y un libro para el profesor, titulado *Principles of movement in string playing* (Rolland et al., 1971). Todos estos materiales servirían a futuros alumnos y profesores para comprender la técnica básica del instrumento, asegurando el buen futuro de la enseñanza del violín.

Con alumnos en edad preescolar, han habido dos estudios dedicados a la iniciación técnica del violín. Chantal (2007) estudió cómo trabajar la técnica con alumnos de 3 a 7 años, sin descuidar aspectos fundamentales del desarrollo físico, motor e intelectual de los niños. La desmotivación y el abandono del instrumento por parte de los alumnos fueron los motivos que la llevaron a abordar el problema de si las aproximaciones metodológicas tradicionales, utilizadas habitualmente, eran apropiadas a las fases de desarrollo de los alumnos. Para ello, Chantal estudió a un total de 20 alumnos entre los 3 y los 7 años, cinco de cada edad (3-4; 4-5; 5-6; 6-7 años). Estableció diez destrezas técnicas con el violín y tres criterios de nivel de dominio de las distintas destrezas. Las destrezas eran: sujeción de arco, mano derecha; posicionamiento del violín en el cuerpo; conducción de arco; paralelismo; puño

¹² En este período, Rolland fue presidente de la *American String Teachers Association* (ASTA).

¹³ La colección completa se tituló "*The teaching of action in string playing*" (Rolland et al., 1971) y los vídeos se titularon: 1) Jóvenes violinistas en acción; 2) Principios de movimiento tocando un instrumento de cuerda; 3) Entrenamiento rítmico; 4) Estableciendo la sujeción del violín; 5) Sujetando el arco; 6) Tocando el violín en la mitad del arco; 7) Principios para accionar los dedos de la mano izquierda; 8) Estableciendo la colocación de los dedos de la mano izquierda; 9) Rebotando el arco; 10) Extendiendo el golpe de arco; 11) Desarrollando los movimientos de los dedos; 12) Movimientos básicos de cambios de posición; 13) *Martelé-Staccato*; 14) Desarrollando la flexibilidad; 15) Primeros pasos enseñando el *vibrato*; 16) Golpes de arco sostenidos-*Détaché*; y 17) Enseñanza correctiva.

izquierdo; articulación de mano izquierda; afinación; flexibilidad; movimiento de los codos; y proyección de sonido. Estableció los niveles A, B y C de dominio de destrezas. El nivel A indicaba que los alumnos estaban plenamente preparados para realizar la destreza. El nivel B indicaba que el alumno estaba en proceso de adaptación para poder conseguirla. El nivel C indicaba que el alumno era inmaduro para poder realizar correctamente la destreza indicada. Chantal encontró que los alumnos con edades comprendidas entre 3 y 5 años se encontraban normalmente en el nivel B de dominio de destrezas. Según Chantal, los alumnos de 3 años consiguieron los peores resultados, ya que los alumnos en esta edad se situaban siempre en niveles B y C de dominio. En el estudio, se pone en duda si los cuatro años o incluso los cinco son una buena edad para comenzar, ya que los alumnos de 6 años en adelante consiguieron mejores resultados y el avance más rápido. Aún así, indica que los alumnos de 3 años tuvieron un mejor rendimiento con el paso de los años, sugiriendo que el contacto con el instrumento en edades tempranas podría favorecer el desarrollo de los alumnos. El estudio apunta otros factores como condicionantes para el aprendizaje: la relación afectiva entre profesor y alumno, la motivación generada por los aspectos lúdicos de la enseñanza y la elección de un repertorio accesible y adecuado a la edad del alumno. El estudio de Chantal resulta pertinente como uno de los puntos de partida para esta investigación, ya que indagó sobre el resultado técnico de alumnos en edad preescolar.

Zavalko (2012) llevó a cabo una investigación cuantitativa para estudiar la manera más efectiva de enseñar violín a alumnos en edad preescolar. Para ello, diseñó un currículum en el que se enseñaba a los estudiantes a tocar el instrumento y el lenguaje musical. Su currículum se basó en las ideas musicales de grandes autores: creatividad y música tradicional, solfeo relativo y música y movimiento. Como base para la enseñanza instrumental, tomó las ideas de otros profesores: técnica y materiales didácticos, improvisación y enseñanza de grupo. En su trabajo, presenta una serie de estrategias a seguir con los alumnos. Algunas estrategias son generales, mientras que otras son específicas para entonación o algunos juegos de simulación. La investigación se realizó con tres estudiantes de 5 años y dos estudiantes de 4 años. Cada estudiante

poseía unas características musicales distintas, con un nivel de destrezas desigual. Las clases tuvieron lugar dos veces a la semana para el instrumento y una vez para lenguaje musical, en el transcurso de un curso escolar. Los estudiantes estaban bien dispuestos a recibir las clases y los padres les ayudaban a trabajar en casa y a mantenerlos motivados. Las clases se organizaron en pequeños grupos de dos y tres estudiantes. Tras el trabajo con los alumnos, realizó un análisis estadístico¹⁴. Los resultados que obtuvo fueron que: los estudiantes mejoraron sus habilidades musicales generales y todos aprendieron a manejar el instrumento. Pese a que los estudiantes realizaban movimientos fluidos, el principal problema técnico fue que necesitaban reajustes corporales constantemente.

Los trabajos anteriores revelan algunos detalles sobre cómo iniciar las clases, pero también conviene conocer los problemas técnicos habituales en los principiantes de instrumentos de cuerda:

- Comunes a todos los instrumentos de cuerda: 1) dedo pulgar derecho colapsado¹⁵; 2) dedos de la mano del arco rectos; 3) posición acortada del cuerpo¹⁶; 4) cambios de cuerda demasiado rígidos¹⁷; 5) dedos demasiado planos sobre la cuerda; 6) arco que no pasa recto; 7) espaciado incorrecto en los dedos de mano izquierda¹⁸; 8) dedos de la mano derecha apretando demasiado la vara; y 9) *staccato* duro (Hamann y Gillespie, 2004).
- Para violín y viola: 1) muñeca izquierda colapsada¹⁹; 2) falta de perpendicularidad del arco sobre la cuerda (recalcan este punto); 3) pulgar izquierdo demasiado curvado; y 4) mano izquierda apretada (Hamann y Gillespie, 2004).

¹⁴ La autora no aporta más detalles sobre el método de análisis ni el tipo de datos recogidos.

¹⁵ Se refiere a que el dedo pulgar, en lugar de tener una curvatura hacia la mano, se estira apuntando hacia afuera.

¹⁶ Se refiere a que el alumno se encoje, encorvando la espalda y cuello, en lugar de estar recto.

¹⁷ No hay una fluidez en el cambio de cuerda, con el brazo un poco rígido.

¹⁸ Esto provoca una entonación incorrecta, con una separación incorrecta entre tonos y semitonos.

¹⁹ En lugar de estar en línea con el antebrazo se dobla hacia el mástil del instrumento.

Otros problemas de los principiantes, según Flammer y Tordjman (1998), son: 1) que saquen el vientre para dejarlo relajado cuando sostienen el violín y 2) que cuando abren el brazo para guiar el arco, tengan tendencia a moverse y doblar el cuerpo hacia éste, como si el brazo arrastrase al cuerpo. Para Galamian (1998), los principales problemas tienen que ver con: 1) la variación en los ritmos, que afectan a la mano izquierda; 2) los cambios en los patrones del arco, que provocan problemas para la mano derecha; y 3) una combinación de las dos manos, como problema de coordinación. Gillespie (1991), después de realizar varios estudios siguiendo una misma línea de investigación, sintetizó las cuestiones problemáticas más comunes en los alumnos de violín en una ficha de análisis de las interpretaciones. Esta ficha contaba con 29 ítems divididos en varias categorías. Sin embargo, mucho de ellos son complementarios, por lo que se pueden resumir en los siguientes: altura del brazo y el codo, altura de la muñeca, curvatura de los dedos, anticipación del codo en los cambios de cuerda, relación de los factores de velocidad-presión-punto de contacto, espacios entre los dedos, longitud del dedo que cae por delante del arco y la perpendicularidad del arco sobre la cuerda.

2.2.1. Estudios de contraste en enfoques didácticos en iniciación

Un cierto número de investigaciones se han dedicado a la comparación entre diversas aproximaciones metodológicas en las clases de violín en el nivel inicial (Colprit, 2000). Los estudios relacionados con el aprendizaje de los instrumentos de cuerda pueden dividirse en varias categorías. Smith (1989) los divide en estudios de: 1) desarrollo de las destrezas cinestésicas básicas; 2) desarrollo de una entonación precisa; 3) enseñanza de lectura musical; y 4) desarrollo de la musicalidad básica. Sin embargo, esta investigación va a seguir la propuesta de Mishra (2000), que propone la organización de contenidos técnicos en iniciación como: estudios relacionados con la mano izquierda y estudios relacionados con la mano derecha²⁰.

²⁰ Se han omitido algunos estudios de contraste en técnicas de arco o en distintos tipos de modelado, que

Antes de abordar los estudios de contraste técnico, se deben comentar algunos estudios de contraste relacionados con la práctica del instrumento. Gallego (2014) realizó una comparación entre métodos de iniciación al violín con 9 alumnos voluntarios de primer curso de enseñanzas elementales de un conservatorio de Castilla y León. Comparó dos grupos de alumnos asignados al azar, uno con 4 alumnos aprendiendo con métodos tradicionales (grupo de control) y otro con 5 alumnos aprendiendo con un método basado en la creatividad (grupo experimental). Tres jueces expertos valoraron los ítems de la escala de medida y, además, las interpretaciones de los alumnos. En ambos casos hicieron sus valoraciones con una escala tipo Likert. Los resultados mostraron que: 1) en el apartado técnico, el grupo experimental puntuó significativamente más alto que el grupo control (12,18%) y 2) en el test de creatividad, el grupo experimental obtuvo mayor puntuación que el grupo control (24,35%). Quindag (1992) realizó un estudio de contraste entre tres formas de abordar el aprendizaje del violín. Para ello, utilizó varias formas de modelado: auditivo, visual/auditivo y sin modelado. Pretendía observar qué efectos tenía el tipo de modelado sobre la entonación con el instrumento en clases heterogéneas. Para ello contó con 23 alumnos de tercer, cuarto y quinto grado durante diez semanas de aprendizaje. La autora utilizó un análisis de regresión múltiple, donde sólo encontró una relación significativa de 0.58 ($p < 0.5$) entre la medida auditiva y la experiencia previa asistiendo a clases de música. Nuñez (2002) realizó un estudio similar, pero comparando dos metodologías: visual/auditiva y auditiva. En su estudio, realizando un análisis de varianza con los datos recogidos de alumnos de tres clases distintas ($N=68$), no encontró diferencias significativas entre las dos metodologías a la hora de tocar con una entonación correcta.

Vistos estos estudios, se puede comenzar con los estudios relacionados con la técnica de la mano derecha. En el primero de ellos (Lowe, 1973), se estudió si existía un efecto del uso de golpes de arco largos frente a golpes cortos en los resultados de

quedan fuera del alcance del objeto de estudio de este trabajo al tratar técnicas de nivel medio o avanzado. También se han omitido estudios de contraste con alumnos de nivel inicial en los que se estudia los efectos de distintos tipos de acompañamiento.

aprendizaje de alumnos de violín de nivel inicial. La muestra consistió en 16 alumnos, de quinto y sexto grado, divididos en dos grupos: nueve en el grupo experimental y siete en el grupo de control. Todos recibieron dieciséis semanas de clase y ninguno de ellos había tocado nunca un instrumento, por lo que no se les administró ningún *pre-test*. Todos los alumnos fueron enseñados siguiendo los mismos principios, excepto la cantidad de arco. El grupo experimental utilizó golpes de arco largos y el grupo de control golpes de arco cortos en el centro del arco. Como *post-test*, se les hizo tocar tres melodías de distinta dificultad. El autor utilizó un diseño (2x2x3x4) con las siguientes variables independientes: el método de enseñanza, la interpretación de cada melodía, el nivel de dificultad de las melodías y los sujetos anidados a los métodos; sirviéndose de análisis estadístico de covarianza, con los resultados de unos test de inteligencia y las pruebas musicales como covariables. Con el estudio, pretendía responder a una hipótesis nula y a dos preguntas de investigación que podrían resumirse en: 1) no existiría diferencia en cuanto al nivel de calidad de sonido entre las dos aproximaciones; 2) existirían problemas en cuanto al manejo de arco; y 3) habría diferencias en cuanto a la longitud de arco utilizada por los alumnos. Después de las dieciséis semanas, no encontró diferencias significativas en cuanto a calidad de sonido entre los dos grupos. No obstante, podría decirse que el grupo experimental producía un sonido más consistente. Los estudiantes del grupo experimental encontraron más problemas en el control del arco que los del grupo de control. Pese a estos hallazgos, Lowe concluyó que ninguna de las dos aproximaciones fue más eficaz.

Dependiendo de los profesores, surgen divergencias sobre cómo coger el arco en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en el violín. Suzuki (1978) propone situar el pulgar por debajo de la nuez, mientras que Rolland (1985) en el punto de balance del arco. Galamian (1998) propone ponerlo en su posición final, pero con la preparación que requiere el poner las cerdas mirando hacia el intérprete y fijar ahí la colocación de los dedos y de la mano.

Jensen (1990) comparó estas tres formas de sujetar el arco en el inicio del

aprendizaje del violín. En el estudio, participaron 24 alumnos universitarios aspirantes a profesores de clases heterogéneas (18 alumnos no tocaban instrumentos de cuerda y 6 tocaban violín o viola). Se dividieron en tres grupos con el mismo profesor y los intérpretes de violín y viola realizaron el estudio con la mano izquierda. Las clases se realizaron durante seis semanas, tres veces por semana y con encuentros de 50 minutos. Los principios de enseñanza fueron los mismos para todos los grupos y los ejercicios previos también. Se pusieron marcas para que los alumnos supiesen dónde tenían que notar el contacto con el arco (pulgar, índice y meñique) y enfatizando, entre otros aspectos: 1) el aprendizaje de memoria para las nuevas destrezas; 2) la separación de destrezas; 3) el uso de golpes de arco cortos para comenzar a expandir a golpes más largos basados en el control y en el sonido; y 4) la introducción cíclica de las destrezas a todas las cuerdas. Se realizaron dos grabaciones, a las tres y a las seis semanas, para ser evaluadas por un grupo de cinco expertos instrumentistas de cuerda (dos violinistas, dos cellistas y un contrabajista). Las grabaciones se valoraron con siete grupos de ítems: 1) apariencia visual del agarre del arco, flexibilidad del codo y posicionamiento del codo; 2) resultado sonoro del punto de contacto del arco y resonancia; 3) control en los golpes de arco cortos; 4) control en los golpes de arco largos; 5) control de la distribución del arco; 6) control de la velocidad del arco; y 7) destreza demostrada en las grabaciones. Cada ítem se evaluó con una escala del 1 al 5 y, al analizar la variancia de la escala de medida, sólo los ítems 1 y 7 resultaron suficientemente fiables (0.104 y 0.0499 respectivamente). En el estudio, se reveló la aproximación tradicional (grupo C; N=9) como la que ofreció mejores resultados, seguida de la del punto de balance (grupo A; N= 7) y, por último, los peores resultados fueron para la aproximación de pulgar fuera de la nuez (grupo B; N=7). Algunas limitaciones fueron que: 1) no se trataba de clases individuales; 2) no se realizó con manos pequeñas como las de los niños de tres o cuatro años como lo hacía Suzuki; y 3) no hubo demasiado tiempo para las múltiples etapas que implica la iniciación en el punto de balance de Rolland.

Una vez expuestos estos trabajos, se pueden abordar los estudios sobre el aprendizaje de la mano izquierda. Uno de los más relevantes estudió las diferencias

entre comenzar a tocar en primera posición frente a tercera (Cowden, 1969). Aunque desde el siglo XVII siempre se ha comenzado a tocar el violín en primera posición, algunos pedagogos apuntan a los beneficios de comenzar a tocar en tercera posición. Las ventajas que argumentan los defensores de comenzar en tercera posición son: 1) los tonos y semitonos están más juntos; 2) se usa el 4º dedo inmediatamente; 3) se evita gran parte del cansancio de sujetar el violín; 4) el cuerpo del violín sirve de recordatorio cuando la mano izquierda se descoloca; 5) se puede controlar la afinación del primer dedo (excepto en la cuerda SOL que no hay referencia); 6) el violín se puede sujetar más fácilmente; 7) la tónica de la armadura cae en el primer dedo; y 8) se pueden hacer algunos ejercicios de memoria debido a que los dedos coinciden con los grados de la escala. Por el contrario, las desventajas son: 1) la longitud más reducida hace que la producción del sonido sea más difícil; 2) la combinación con cuerdas al aire y notas pisadas es más difícil; 3) puede haber rigidez en la mano izquierda; 4) el estudiante puede ejercer la presión hacia abajo de la cuerda con la muñeca en lugar del pulgar; y 5) hay pocos materiales disponibles para enseñar con esta aproximación (Cowden, 1972).

Así, Cowden (1969) estudió si existían diferencias en cuanto a comenzar a tocar el violín en dos posiciones distintas. Para ello, estudió a dos profesores en dos escuelas distintas (A y B), ambos trabajando con las dos aproximaciones y con alumnos elegidos al azar para una u otra aproximación. Un total de 37 alumnos de cuarto grado, tanto chicos como chicas, fueron seleccionados (16 de A y 21 de B). Los alumnos del grupo de control fueron 7 de la escuela A y 11 de la B. El grupo experimental estuvo formado por 9 alumnos de la escuela A y 10 de la escuela B. En casa, se hizo practicar a los alumnos durante 30 minutos y seis días a la semana, verificándolo algún familiar. El autor utilizó el análisis de variancia de frecuencia de muestras desiguales para comprobar sus tres hipótesis principales, no encontrando diferencias entre los grupos o entre las escuelas: 1) a nivel de interpretación en primera posición; 2) a nivel de interpretación en tercera posición; o 3) en interpretación con cambios de posición. Además, dentro de las limitaciones del estudio, no se hallaron diferencias en cuanto a afinación y ritmo, tanto si los alumnos habían comenzado en primera o en tercera posición.

En otro estudio (Slayman, 1965), se intentó averiguar el punto donde se debe situar el violín en iniciación. Además de hacer un estudio histórico sobre la construcción del instrumento y un estudio teórico sobre las diversas formas de colocación del violín en su forma convencional, también realizó un experimento en el que comparaba dos formas de colocar el violín en los primeros estadios de aprendizaje con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado. Cada dos semanas, se les pedía que tocasen la escala de Re Mayor, tomándose las medidas del *tempo* a las que podían tocarla sin ningún error. El primer grupo colocaba el violín en su posición convencional y el segundo grupo lo colocaba en forma transversal. Se observó que los alumnos podían tocar una escala de Re Mayor a mayor velocidad con el instrumento en forma transversal sin equivocaciones. Maag (1974) estudió la efectividad del uso de escalas diatónicas o pentatónicas en los resultados de la entonación de alumnos principiantes. En el estudio, participaron 146 alumnos de cuarto y quinto grado. Después de seis meses con una de las aproximaciones y un mes añadido cambiándolas, un panel compuesto por tres expertos observó una mejor afinación en el grupo con escalas pentatónicas. A pesar de ello, el autor concluyó que no existían diferencias significativas entre los grupos, por lo que eliminar los semitonos no produciría beneficios en cuanto a la afinación en iniciación. No obstante, como comentan Smith y Straub (2003), puede ayudar en aquellos casos en los que los alumnos tienen una peor entonación general o les cuesta entonar los semitonos.

Pérez (2002) realizó un estudio de investigación aplicada en el que se diseñó y evaluó un método de violín para principiantes basado en la entonación por intervalos. Las características distintivas de este método son: 1) hacer hincapié en el concepto de intervalo, tratando de interiorizar el resultado sonoro de cada intervalo; 2) trabajar conjuntamente la interacción escuchar-cantar-tocar; y 3) tener la ayuda de una grabación. El método estuvo destinado a alumnos de 1r y 2º curso de nivel elemental de violín, con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años de edad. La investigación la realizó con un total de 10 alumnos divididos en dos grupos: grupo principal (nuevo sistema de afinación) y grupo de control (método tradicional). Para ello, extrajo las

frecuencias de las distintas grabaciones, realizando un tratamiento matemático y analizando las variaciones de frecuencias (en *cents*) entre la grabación del profesor y las de los alumnos. Tras recoger datos de cuatro grabaciones por alumno durante tres cursos (afinación de intervalos conjuntos, afinación de intervalos disjuntos, afinación de intervalos de 4ª justa y afinación de intervalos de 5ª justa), observó una mejor evolución de la entonación en los alumnos del grupo experimental en todos los tipos de intervalos.

Desde la época de F. Geminiani (1687-1762) y L. Mozart (1719-1787), existe una discrepancia entre la utilidad de colocar marcas en el violín como referencia para ayudar a una correcta entonación (Garde, 2016; Novillo-Fertrell, 1998). Muchos profesores abogan por poner marcas emulando los trastes de la guitarra, ofreciendo una ayuda visual de donde deben ir situados los dedos (Anderson y Frost, 1985; Martín, 1997; o Starr, 2000, entre otros). Ha habido un cierto número de estudios que han comparado el uso de estas marcas para ayudar en la entonación.

Smith (1985, 1987) realizó dos estudios, con diferentes grupos de edad, pero siempre con alumnos principiantes. En los dos estudios dividió a los alumnos en tres grupos: sin marcas (A), con marcas (B) y con marcas la primera mitad del curso para luego quitarlas (C). El primer estudio lo realizó con alumnos universitarios, divididos en tres grupos de 6 alumnos cada uno y asignados al azar (Smith, 1985). El curso lo organizó en 16 semanas de enseñanza, con dos encuentros semanales de 45 minutos y con la primera mitad del curso tocando de memoria. Realizó dos sesiones de grabación de la escala de Re Mayor, a las 8 y a las 16 semanas. También grabó algunas canciones del *Método Suzuki* la primera sesión de grabación y algunas canciones de otro método la segunda. Un jurado compuesto por 5 profesores de violín evaluó las grabaciones, otorgando una puntuación de 1 a 5 (1 = excelente y 5 = pobre). Con los resultados de los jueces, realizó un análisis de variancia y covariancia, no encontrando valores significativos en los principales efectos: uso de marcas (grupo – 0,45 p. = 64), los dos tipos de enseñanza lectura/memoria (método – 1,53 p. = 22) y la interacción entre el efecto de las marcas con los dos tipos de aproximación (grupo x método – 1,27 p. = 29).

Por tanto, no observó cambios notables en la entonación en cuanto al uso de marcas, pero lo atribuyó a la muestra pequeña de sujetos. En el segundo estudio (Smith, 1987), siguiendo la misma línea que en el primero, realizó el estudio con 83 alumnos de cuarto y quinto grado, con un total de 12 clases completas. Asignó, al azar, cuatro clases a cada grupo: A, B y C. En este caso, el estudio duró 32 semanas, asignando: las marcas al grupo "A", marcas sólo la primera mitad del curso al grupo "B" y sin marcas al grupo "C". En este estudio, participaron ocho profesores, utilizando el mismo libro y realizando las grabaciones a las 8, 16, 24 y 32 semanas de enseñanza. Tres jueces valoraron las grabaciones, asignando una puntuación de 1 a 5 a cada grabación (1 = excelente y 5 = pobre). Con los resultados de los jueces sobre los 62 alumnos que se mantuvieron estudiando todo el curso, realizó un análisis de covariancia obteniendo resultados significativos en cuanto al grupo (3,60 $p < 0.03$) y el efecto del profesor (3,40 $p < 0.006$). En este estudio, a diferencia del anterior, sí que hubo cambios en cuanto a resultado de afinación. En los que no tenían marcas, notó un aumento en la mejora de afinación. En los que tenían marcas, no notó cambio, pero sí un empeoramiento en los que les quitó las marcas a mitad del curso. Esto le hizo concluir que las marcas no resultaron de ayuda importante para la mejora del desarrollo de la afinación. Como resultado más importante, destaca el efecto del profesor en el resultado de la afinación en los alumnos.

Bergonzi (1997) realizó una investigación de 33 semanas con 76 alumnos de violín, viola y violonchelo. En su estudio, pretendía estudiar si había un efecto sobre la entonación cuando los alumnos se iniciaban en el instrumento, utilizando marcas donde colocar los dedos de la mano izquierda. El autor enfocó el estudio desde la ayuda que ofrecen las marcas a nivel táctil/cinestésico, con el uso de acompañamientos harmónicos como referencia auditiva. Además de la entonación, se analizaron datos de: calidad de sonido, consistencia del *tempo*, precisión rítmica y expresión musical. Para ello, realizó un estudio 2x2 factorial con un diseño con grupo de control no equivalente, seleccionando al azar los alumnos que tendrían marcas y los que no. Para todos los test estadísticos, utilizó un nivel alfa de 0.05. Los resultados que obtuvo fueron que: 1) los

alumnos que utilizaban marcas tenían una mejor entonación que aquellos que no; 2) que el acompañamiento no ayudaba a mejorar la entonación; y 3) el hecho de utilizar acompañamiento mejoraba las interpretaciones de forma global. Estos resultados entran en contradicción con otros estudios (Smith, 1985) y con algunos profesionales que, más que tratar de mejorar la afinación, utilizan las marcas para mejorar la posición o colocación de la mano.

Miles (2010) también estudió el efecto del uso de las marcas como ayuda a la afinación. Realizó un estudio con 6 alumnos de distintas edades, que comenzaban a tocar el violín, durante ocho semanas de clase. Para ello, la mitad de los alumnos utilizó marcas, tanto para marcar la pisada de los dedos como para la colocación del pulgar. La otra mitad no utilizó ninguna referencia. Utilizó la escala de Re Mayor como *pre-test* y *post-test* y observó una mejora en el grupo de alumnos que utilizó marcas. El grupo de control experimentó mayores variaciones en cuanto a afinación, por lo que este estudio entra en concordancia con el realizado por Bergonzi (1997).

Además de estos trabajos relacionados con la enseñanza de la técnica, ha habido dos estudios relacionados con la secuenciación de contenidos técnicos. En este sentido, Kupresanin (2012) indagó sobre los efectos de la utilización de dos métodos heterogéneos en la enseñanza de la colocación de la mano izquierda en alumnos principiantes de violín y viola. Para ello, comparó dos clases de quinto grado de centros distintos con 30 alumnos en cada clase (N=60). Uno de los métodos trabajaba los tres dedos de mano izquierda, utilizando cierto tiempo para cada uno. El otro utilizaba los cuatro dedos a la vez desde el principio. Realizó un estudio cuantitativo en el que, mediante el uso de fotografías de las manos, asignaba puntuaciones según cinco criterios de calidad: dedos curvados, pisar con la yema del dedo, muñeca recta, línea recta desde en codo a los nudillos y pulgar relajado en oposición al dedo índice. Otros dos profesores las puntuaron para validar los resultados. También obtuvo datos cualitativos mediante entrevistas a varios alumnos y les hizo rellenar un cuestionario a todos. Parece ser que la utilización de los cuatro dedos desde el principio favoreció la

colocación general de la mano izquierda ($t= 2.79$; $p=0.00523$), aunque no valoró otros efectos como la afinación. Además, tal y como concluye, ambos métodos presentaron ventajas y desventajas.

El otro estudio relacionado con la secuenciación de contenidos es el realizado por Koepp (2004). Aunque no evaluó la técnica, la autora indagó sobre los efectos que tenían dos formas de aprendizaje en la lectura de notas. Para ello, utilizó dos aproximaciones didácticas con dos grupos de alumnos. El grupo A aprendió en cuerdas LA y RE, añadiendo el resto un tiempo después. Cuando abordaron la colocación de los dedos de la mano izquierda, lo hicieron con todos los dedos simultáneamente en cuerda RE, pasándolos todos a cada cuerda. El grupo B comenzó con las cuatro cuerdas a la vez desde el principio. Posteriormente, aprendieron el manejo del primer dedo en todas las cuerdas, haciendo lo mismo con el resto de los dedos. Para obtener los datos de la investigación, evaluó la capacidad de lectura de notas, lectura a primera vista e interpretación con el instrumento con seis pruebas. Encontró que en cuatro de las pruebas no había diferencias. No obstante, los alumnos que habían comenzado en dos cuerdas obtuvieron mejores resultados en la lectura de notas en dos cuerdas. Los alumnos que habían aprendido en cuatro cuerdas obtuvieron mejores resultados en la lectura a primera vista sobre cuatro cuerdas.

2.3. Profesores, padres y alumnos como elementos de influencia en el aprendizaje del violín

Tocar un instrumento es un proceso que requiere de mucho tiempo y esfuerzo, donde la motivación es esencial (Hallam, 2006). En cualquier proceso de enseñanza de niños pequeños, se van a ver involucrados tres participantes: los propios alumnos, los profesores y los padres (o apoderados). Las relaciones entre los tres pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes de abordarlas, conviene estudiar cada elemento por separado, ofreciendo una visión de las características individuales que pueden condicionar estas relaciones.

2.3.1. El profesor

El profesor es aquella persona que transmite a otras su conocimiento acumulado. Para el caso del violín, el objetivo de los profesores es el entrenamiento y desarrollo de nuevas generaciones de violinistas (Flesch, 2008). Aunque existe poca información sobre las cualidades deseables de los profesores de nivel inicial de instrumentos de cuerda (Schulte, 2004), parece que no existe una fórmula infalible para que un profesor sea efectivo en su trabajo (Steele, 2010). Para Galamian (1998, p.142), el profesor debe ser “concienzudo, paciente y de temperamento equilibrado”. Además, debe poseer la capacidad mental para poder soportar las exigencias de su trabajo: constantes desafinaciones, buscar y corregir problemas y buscar los medios para conseguir los objetivos propuestos (Pascuali y Príncipe, 2007).

A finales del siglo XX, numerosos estudios se centraron en los rasgos de personalidad que debían presentar los profesores para resultar efectivos, creándose listas enteras con adjetivos que debían cumplir los buenos profesores. En el sentido contrario, también se realizaron estudios sobre las características indeseables de los profesores que, en última instancia, podía llevar a ser un “profesor quemado” (Tait, 1992, p. 525). Además de los rasgos de personalidad, ha habido un cierto número de estudios sobre las características de los profesores efectivos (Kvet y Watkins, 1993; Madsen, 1990; Teachout, 1997), la efectividad relacionada con distintos tipos de variables (Hamann, Lineburgh y Paul, 1998) y la efectividad relacionada con la autoeficacia o la autoevaluación (Barnes, 2000; Rosenthal, 1985).

Grant y Drafall (1991) encontraron las siguientes características como habituales en los profesores efectivos: 1) es experto en las relaciones humanas; 2) es pensador independiente; 3) tiene necesidad de conseguir objetivos o terminar tareas; 4) es creativo en la enseñanza; 4) es capaz de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumno; 5) mantiene una atmósfera de trabajo apropiada; 6) proporciona un balance entre la práctica con las explicaciones; 7) está preparado a fondo para dar clase; y 8) utiliza materiales didácticos de calidad. Además, los profesores efectivos ayudan a los

alumnos a desarrollar habilidades para resolver problemas, fomentan la independencia del alumno, estimulan su motivación y presentan experiencias de aprendizaje positivas (Kai-Wen Cheng y Durrant, 2007). Descubrir cómo aprenden los alumnos es un componente importante para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hamann, 2000).

Pembrook y Craig (2002) identificaron tres grandes categorías de cualidades de profesores que tienen éxito en la enseñanza: 1) cualidades internas: ser seguro, responsable, emocionalmente estable o autodisciplinado entre otras; 2) cualidades relacionadas con los otros: ser amigable, emocionalmente sensible, con sentido del humor o empático entre otras; y 3) cualidades de control social o de gestión de grupo: ser paciente, persistente, realístico o disciplinado entre otras. Cada una de estas características se debe utilizar dependiendo de las situaciones de aprendizaje con los distintos grupos de estudiantes (Hallam, 2006). Para Steele (2010), existen tres características que se dan con frecuencia en los profesores efectivos: comunicación no verbal, autoeficacia y liderazgo al servicio de los alumnos. La capacidad de diagnóstico es otro requisito esencial. Se debe detectar las causas de cualquier problema de interpretación y ofrecer la mejor solución (Eales, 2008). Según Sloboda y Davidson (2003), los alumnos con un gran nivel de destreza instrumental ven a sus primeros profesores como habladores, amigables y buenos instrumentistas. El profesor debe adoptar el papel de líder receptivo y sensible, aportando una guía firme al alumno, pero respondiendo a las necesidades individuales y a los deseos de los padres o sus circunstancias (Creech y Hallam, 2010). A pesar de todo, los rasgos del carácter o personalidad no dejan de ser observaciones subjetivas. Por ello, deben tenerse en cuenta otras cuestiones.

Los profesores de violín también han hecho sus clasificaciones sobre las características deseables e indeseables de los profesores. Flesch (2008) divide a los buenos profesores en tres categorías: 1) profesores de estudios elementales, que pueden analizar los problemas de los alumnos y dar soluciones para ir mejorando; 2) profesores

para servir de modelo a los alumnos, que pueden demostrar al alumno todos los aspectos de la interpretación, pero necesitan que el alumno tenga una base sólida, ya que no disponen de la capacidad analítica de los primeros; y 3) pedagogos artísticos, que combinan las características de ambos. Según Starr (2000), el profesor debe saber tocar el violín muy bien, al menos a nivel elemental. También debe saber cómo enseñar al alumno las dificultades del violín paso a paso, tener la mente abierta a nuevas ideas, buscar siempre nuevas formas de mejorar su enseñanza y utilizar siempre el reforzamiento positivo. Además, deben disfrutar de la clase en sí misma, independientemente del rendimiento del alumno. Flesch (2008), Galamian (1998), Hoppenot (2005) y Pascuali y Príncipe (2007) añaden que los profesores deben sentir una profunda devoción por la tarea que están haciendo.

Más atención han recibido las características a evitar por los profesores. Auer, Galamian, Flesch y Suzuki explican las cualidades que no debe tener un profesor de violín. Para Auer (1980), las cualidades indeseables del profesor son: 1) tocar al unísono con el alumno, ya que ninguno de los dos puede valorar lo que está pasando con lo que hace el alumno y 2) detenerlos constantemente. Estas características, según Auer, son debidas a la ignorancia o a la falta de práctica o experiencia. Galamian (1998) explica tres ideas erróneas de los profesores: 1) tener ideas fijas o reglas estrictas, ya que no sirve para beneficiar a los alumnos, sino que es una forma de ensalzar las propias reglas del profesor; 2) no pensar en la música de forma global, tratando de diseccionarla en partes; y 3) tener una excesiva dependencia del movimiento. Galamian recomienda un uso del cerebro para evitar movimientos innecesarios. Flesch (2008) hace una relación más exhaustiva de los tipos de malos profesores: 1) profesor egocéntrico, que impone su estilo a los alumnos; 2) profesor “chillón”, no puede controlar sus comentarios e interrumpe constantemente a los alumnos yendo a buscar cada detalle, haciendo perder la musicalidad y que la música fluya; 3) profesor solista, que siempre está haciendo demostraciones al alumno perdiendo mucho tiempo de clase; 4) profesor acompañante, que toca al unísono con el alumno y que se debe evitar de cualquier manera, siendo apropiado sólo en los primeros estadios de aprendizaje; 5) profesor negligente, que llega

tarde, permanece distraído por otras cuestiones y ofrece comentarios vagos; 6) profesor sin talento, que no pueden ofrecer ayuda a los alumnos porque no es conscientes de cómo se deben realizar las distintas técnicas; 7) profesor retórico, que ofrece gran cantidad de información (anécdotas o historias) que no ayudan al alumno a aprender a tocar el violín; y 8) profesor con alguna manía, que se distrae con su propia técnica o cómo solucionar sus problemas y olvida la perfecta entonación, el sonido perfecto y los *tempos* correctos. Starr (2000) indica que los profesores no deben expresar todos los errores de los alumnos, ya que éstos se pueden confundir recibiendo numerosas indicaciones y correcciones.

Independientemente de las características del profesor, éste debe tener un gran conocimiento sobre la música. No obstante, a diferencia de los intérpretes profesionales, debe tener otros tipos de conocimientos (Raiber y Teachout, 2014). Esto se debe a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a comportar una serie de factores como: intenciones y aproximaciones a la enseñanza, habilidades interpersonales y relacionales, retos en el proceso de enseñanza y autoevaluación (Kai-Wen Cheng y Durrant, 2007). Por esta razón, los profesores deben tener unos conocimientos para facilitar que los alumnos aprendan (Raiber y Teachout, 2014). Es responsabilidad del profesor presentar al estudiante información relevante, en una forma que facilite su aprendizaje. El profesor debe priorizar entre los distintos tipos de actividades, realizando aquellas que ayuden más al proceso de enseñanza-aprendizaje (Hamann, 2000).

Shulman (1987) definió un marco teórico sobre el tipo de conocimientos que deben tener los profesores. Millican (2008) lo adaptó (Fig. 2.1), conectando los conocimientos y relacionándolos entre sí. Los tipos de conocimiento que propuso son: 1) de contenidos, relacionados con el marco teórico de una disciplina (en enseñanza de violín serían: saber tocar el instrumento o conocer digitaciones); 2) pedagógico general, relacionados con la enseñanza y la presentación de destrezas (destrezas de comunicación, organizar una clase o establecer rutinas de clase y estudio); 3) del

currículum, relacionado con las técnicas y las escuelas de pensamiento ampliamente aceptadas (conocer libros o selección de literatura); 4) de los alumnos y sus características, relacionado con los niveles de desarrollo (estilos de aprendizaje o cómo tratar a los alumnos); 5) pedagógico sobre la materia, que sería lo que separa al músico profesional que enseña del educador profesional (entendimiento sobre cómo se aprende el instrumento o problemas habituales); 6) del contexto educativo, como las características especiales de una escuela o una comunidad (conocer los objetivos nacionales o trabajar con los padres); y 7) administrativo que, aunque no tiene que ver con el trabajo con los alumnos, sirve como nexo de unión entre el contexto educativo y el trabajo con estos (Millican, 2008). Los profesores efectivos deben tener estos conocimientos, pero además tener unas destrezas y una disposición (Raiber y Teachout, 2014).

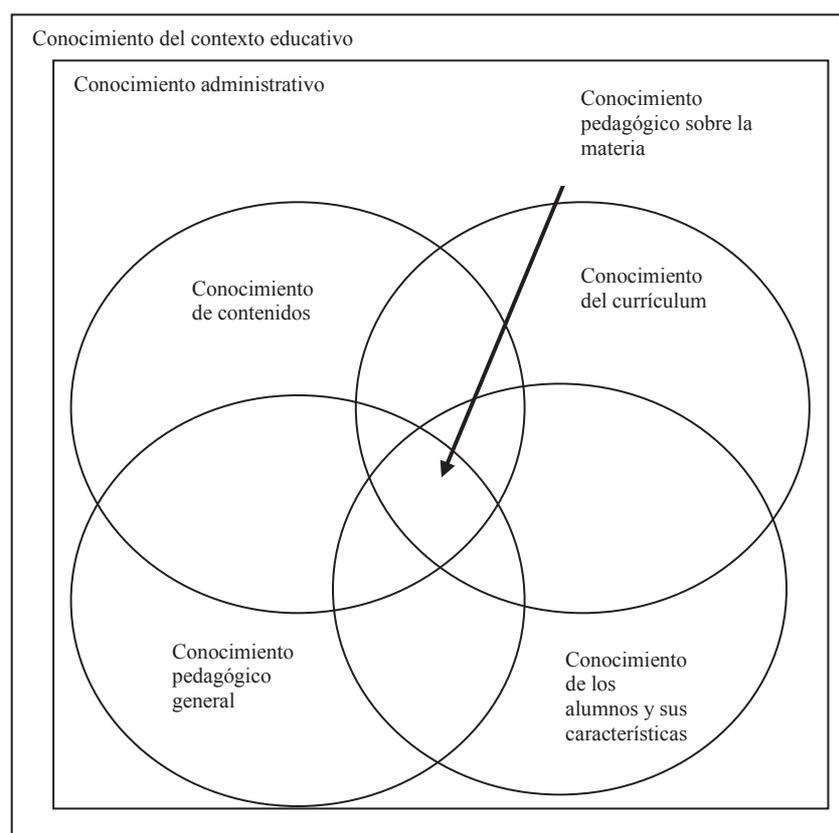


Fig. 2.1. Tipos de contenidos que debe controlar el profesor efectivo. Tomado de Millican (2008)

El tipo de conocimiento más importante, en relación con la pedagogía del instrumento, es el conocimiento pedagógico sobre la materia. Para Flesch (2008), un buen profesor debe ser un maestro en la práctica de su instrumento, manteniéndose preparado para dar las clases en cualquier momento. Además, debe haber recibido una formación en una “buena escuela”, no de forma intuitiva, sino mediante el razonamiento (León Ara, 1989). Nelson (2003) también cree que el buen profesor debe ser capaz de demostrar correctamente lo que el alumno debe hacer.

Millican (2013) encontró que, relacionado con la enseñanza de la música, las actuaciones del profesor más comunes con respecto a los contenidos pedagógicos son: 1) compara la interpretación del alumno respecto a una imagen o modelo; 2) comprende los resultados de la manipulación de variables sobre la interpretación del alumno; 3) maneja información para desglosar el trabajo del alumno; 4) desarrolla reglas, procedimientos y guías para ayudar al alumno a dominar la interpretación musical; 5) toma decisiones precisas sobre la secuencia didáctica, priorizando qué aspectos merecen atención en cada momento; 6) anticipa los problemas del alumno; 7) motiva al alumno, comparando sus interpretaciones con las del profesor u otros alumnos; 8) estimula al alumno con preguntas específicas sobre el proceso físico para tocar el instrumento; 9) usa representaciones para ayudar al alumno a entender los conceptos musicales; y 10) entiende los malentendidos y tergiversaciones del alumno.

Ha habido algunos estudios sobre las destrezas que deben tener los buenos profesores de música (Miksza, Roeder y Biggs, 2010; Rohwer y Henry, 2004; Welch, Purves, Hargreaves y Marshall, 2010). Algunas de estas destrezas son de tipo personal, otras pedagógicas, administrativas o musicales. Estas destrezas están directamente relacionadas con los conocimientos que debe tener el profesor. Además, cada profesor utiliza unas estrategias de enseñanza, que son: recursos en cuanto a selección y uso de vocabulario (Tait, 1992), varias formas de modelado (Bandura, 1987) y procedimientos de gestión y aplicación en el aula. Así, el estilo de enseñanza es el conjunto de diferentes estrategias, aunque no hay un mejor estilo para enseñar música. Los

profesores de música que tienen éxito en su labor desarrollan muchas estrategias y estilos diferentes, adecuándose a las diferentes necesidades de sus alumnos (Tait, 1992).

En cuanto a las estrategias verbales, los profesores deben tener capacidad de comunicación. Los alumnos responden mejor, por lo general, a los comentarios positivos y de aliento, pero se debe escoger el mejor papel para cada momento: “autoritario, simpático, divertido, discreto, humilde, represivo, arrogante, alentador” (Eales, 2008, p. 93). Se debe tener en cuenta que sólo el 7% de lo que se quiere transmitir lo dicen las palabras, el 35% el tono de voz y el 55% el lenguaje corporal. Por tanto, el uso del lenguaje es importante. Utilizar expresiones que tengan connotaciones positivas facilita la comunicación y predispone al alumno.

El estudio de los estilos de enseñanza puede clarificar cómo enseñan los grandes profesores de violín. Aunque se trata para alumnos avanzados y no es aplicable para alumnos preescolares, un caso de este tipo de estudios es el que realiza Golshon (1998) sobre la profesora Dorothy Delay²¹. Otros estudios encaminados a mejorar las estrategias y los estilos de enseñanza son los de McPhail (2010, 2013). En estos trabajos, su autor explica distintos tipos de estrategias que pueden favorecer la práctica del profesor de violín en la clase individual, permitiendo desarrollar la autonomía del alumno. Se trata de trabajos relacionados con las estrategias docentes desde un punto de vista más general, pero no relacionadas con la técnica del instrumento.

En los primeros años de aprendizaje, el profesor debe desarrollar la técnica básica sin perder de vista la musicalidad, pero con la técnica como foco principal (Galamian, 1998). Para ello, se debe crear un buen entorno de aprendizaje, donde la actitud del profesor es clave para conseguir que la enseñanza sea efectiva (Rolland, 1985). Los profesores no deben demandar de los alumnos la adquisición de demasiadas destrezas a la vez, practicando cada dificultad técnica (Starr, 2000). Esto se debe a que se necesita tiempo para asimilar los nuevos conocimientos en el esquema previo de los alumnos.

²¹ Dorothy Delay es una de las profesoras que más alumnos ilustres ha dado a finales del siglo XX: Itzhak Perlman, Gil Shaham, Midori o Sarah Chang entre muchos otros (Sand, 2005).

Además, los alumnos necesitan objetivos claros para facilitar la concentración y la motivación (Hallam, 2006). En este sentido, una de las tareas de los profesores es seleccionar el mejor método de enseñanza para sus alumnos. Aunque la selección del método más adecuado depende de muchos factores, la experiencia del profesor es fundamental para una elección correcta (Hall, 2013).

Otra de las tareas centrales del profesor de violín es la observación. Ésta debe comenzar cuando el alumno entra por la puerta y terminar cuando se marcha. Si es necesario, cambiando de posición para ver distintas perspectivas de la interpretación del alumno, pero también la cara o los gestos que revelen información sobre su estado anímico (Eales, 2008). Al fin y al cabo, algunas de las principales tareas de los profesores son obtener, retener y utilizar la información de los alumnos. En el caso de los buenos profesores, es tratar de buscar nuevas formas o mejorar las formas de utilizar la información obtenida (Beheshti, 2009). Algunas estrategias para conocer mejor a los estudiantes son: 1) observar a los alumnos y las interacciones entre estos, pues pueden dar pistas sobre cómo se pueden relacionar con el profesor; 2) aprender bien los nombres en las clases de gran grupo, ya sea con juegos, letreros en los atriles o cualquier forma para conseguirlo; 3) iniciar conversaciones para que los alumnos conversen, no limitándose a decir sí o no; 4) preocuparse por sus actividades fuera del ámbito musical, ya que puede ofrecer nuevas formas de comunicación o interacción con estos; 5) visitar a los tutores o psicopedagogos (cuando sea posible) para obtener información de necesidades particulares de cada alumno; y 6) realizar eventos sociales fuera del aula de música, para conocerlos en un contexto menos rígido y que ellos también conozcan al profesor en su faceta más informal (Raiber y Teachout, 2014). Mantener un registro, como una libreta por ejemplo, ayuda a la hora de visualizar el trabajo realizado y puede dar pistas sobre las necesidades de cada alumno. Este registro debe ser utilizado con regularidad para que tenga utilidad (Eales, 2008).

Los profesores tienden a corregir problemas audibles, en ocasiones problemas visibles, aunque no suelen corregir problemas sobre la forma de pensar en el violín. No

se debe olvidar que la interpretación musical se origina en el cerebro. Si la mente no está preparada para tocar, el cuerpo tampoco (Nelson, 2003). Los alumnos necesitan oportunidades de desarrollar sus ideas y reflejar un sentido crítico a medida que avanzan (Hallam, 2006). Por tanto, debe evitarse el exceso de demostración práctica, ya que el alumno puede tratar de imitar antes que esforzar su inteligencia y personalidad (León Ara, 1989). Para ello, Hallam (2006) propone:

- Modelar el proceso de aprendizaje mediante el empleo de distintas actividades.
- Discutir estrategias alternativas que el alumno pueda tener disponibles.
- Asistir a los estudiantes en la evaluación de sus fortalezas y dificultades.
- Apoyar en la evaluación su trabajo
- Permitir que se expliquen y se valoren entre ellos.
- Realizar demostraciones.
- Permitir las equivocaciones.
- Desarrollar la capacidad de resolver problemas.
- Permitir que aprendan por sí mismos.
- Promover la motivación mediante la posibilidad de elección.
- Proporcionar un tiempo para la reflexión y discusión sobre el trabajo y el proceso de aprendizaje, de forma habitual y rutinaria.

Para conseguirlo, los tiempos y la estructura de la clase son de vital importancia y deben adaptarse para cada edad y capacidad, considerando hacer clases cortas y muy variadas. Utilizar varias zonas de la clase para diferentes actividades puede ser una opción (Eales, 2008). El profesor debe efectuar preguntas que hagan reflexionar al alumno durante la semana y, cuando se introduzca nuevo material, debería utilizar los primeros minutos y los últimos para conseguir un mayor efecto. También debe tener flexibilidad con los alumnos jóvenes, ya que hasta los niños de seis años sólo pueden concentrarse unos diez minutos de media (Eales, 2008).

En el estadio inicial, se debe ser preciso en las instrucciones, exacto en qué se requiere y establecer unos estándares elevados de resultados. No obstante, no se debe dejar de lado el buen humor y el entretenimiento en clase, evitando las explicaciones demasiado largas. La imaginación es un recurso poderoso para la enseñanza de ritmos y golpes de arco (Eales, 2008). Hallam (1998) propone las siguientes recomendaciones al trabajar con alumnos en edad preescolar:

- Ofrecer explicaciones claras, utilizando un lenguaje sencillo.
- Introducir una única idea nueva cada semana.
- Valerse de que al alumno le gusta la repetición, asegurando que la música y las técnicas particulares están bien aprendidas.
- Dedicar tiempo al desarrollo de destrezas de escucha.
- Hacer el aprendizaje divertido.
- Ser paciente.
- Animar y no criticar.
- Trabajar con los padres.

El profesor debe tener presente que muchos de sus alumnos no van a seguir una carrera profesional, asistiendo a clases de instrumento como complemento a su formación u ocio. El verdadero éxito del profesor consiste en ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades de cada alumno. Para ello, el profesor debe: utilizar generosamente el reforzamiento, evitar las falsas expectativas, recompensar de forma inmediata la conducta, reforzar el esfuerzo tanto como el resultado, prestar atención a los momentos de desánimo y evitar castigos e ironía como desaprobación (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

2.3.2. La familia

Un soporte familiar continuado es un factor importante en los resultados musicales de los niños. Además de proveer a los alumnos con estímulos musicales

desde muy pequeños, los padres juegan un papel fundamental para mantener la motivación en el transcurso de la carrera musical, especialmente cuando los alumnos son más jóvenes (Hallam, 2006). También es necesario un soporte de tipo práctico, con la financiación de sus estudios, por ejemplo (Hallam, 1998). Nelson (2003), aunque está de acuerdo en que la supervisión paterna es inevitable con los alumnos más jóvenes, comenta que una excesiva presión por parte de los padres puede resultar peor que la falta total de supervisión. Además, el poder de decisión de los padres sobre las actividades musicales irá disminuyendo a medida que los hijos crezcan (Bellotti, 2009).

Los padres deberían mostrar interés, alentar y animar a sus hijos (Hallam, 1998). También se recomienda que disfruten del proceso de enseñanza-aprendizaje (Starr, 2000), ya que parece ser que los padres tienen un papel fundamental en los valores y expectativas iniciales de los niños (Hurley, 1995). Según Sloboda y Davidson (2003), los alumnos que mejores resultados tienen como instrumentistas son aquellos que tienen padres con un interés por la música a nivel aficionado. En estos padres, el interés por la música suele aumentar cuando sus hijos comienzan con el instrumento. También se sienten muy involucrados en las actividades musicales de sus hijos y las ven como algo admirable, difíciles de conseguir y que necesitan de un gran esfuerzo para conseguirse.

En la etapa preescolar, el papel de los padres es más importante todavía. Los padres juegan un papel crucial en el desarrollo de las habilidades musicales en esta etapa: a través de juegos, cantando y otras actividades lúdicas musicales. Para Szabo (1999), los padres y los cuidadores pueden hacer contribuciones muy significativas al desarrollo musical de los niños, cantándoles canciones como rutina diaria. Las respuestas emocionales positivas también pueden ser adquiridas en esta etapa, mediante la exploración de la música en casa. También suele ser productivo que los padres supervisen la práctica y asistan a las clases en los primeros estadios de aprendizaje. El éxito musical depende de la buena relación entre el entorno y las necesidades del niño (Hallam, 1998).

Después de realizar una investigación sobre la implicación de los padres en la

práctica en casa de 20 alumnos de violín, Doan (1973) recomienda que: 1) los padres escuchen la práctica de sus hijos en casa; 2) los alumnos tengan la oportunidad de usar reproductores de música, metrónomo, libros sobre música, grabadora y piano en el hogar; 3) los padres acompañen a los hijos a conciertos y recitales profesionales siempre que sea posible; 4) los padres acudan a las actuaciones de sus hijos; 5) los estudiantes practiquen lo máximo posible, ya que parece ser que los mejores instrumentistas son los que practican más; 6) los estudiantes toquen un segundo instrumento, ya que puede ser beneficioso para el alumno; y 7) los padres ayuden a los alumnos en la práctica en casa, con tareas como: organizando el tiempo de práctica, alentando al alumno, escuchándole y haciéndole comentarios positivos. En el caso de familias con otros miembros músicos, recomienda ayudar a resolver dudas en cuanto al texto musical. O'Neill (2003) también estudió la práctica en casa de alumnos de violín iniciados en el *Método Suzuki*. Una de sus conclusiones principales fue que los padres pueden realizar las tareas de profesor en casa, siempre que tengan una formación por parte del profesor. De hecho, el propio Suzuki (2004) recomienda que los padres aprendan a tocar el violín antes que los alumnos, ya que al verlos practicar en casa, sus hijos tendrán más ganas de tocar.

Kalverboer (2008) investigó las opiniones de los profesores sobre la implicación que debían tener los padres en las clases de violín. Uno de sus hallazgos fue que los profesores se sienten más cómodos cuando los padres siguen sus indicaciones en cuanto al papel que deben tener. No obstante, la realidad de las clases distaba mucho de una situación idílica. La mayoría de profesores a los que entrevistó estaban de acuerdo en que a los 5 años se necesita una fuerte implicación de los padres: de soporte, para la práctica en casa y como factor motivacional para el alumno. A pesar de esto, se puede dar aspectos negativos con la implicación de los padres: los alumnos se pueden resistir a recibir ayuda, puede haber tensiones familiares y, si se realizan comparaciones con otros alumnos o sus hermanos, puede provocar problemas de autoestima. El alumno suele perder interés si sus padres no dan importancia a la música. Rolland (1985) identifica cinco tipos de padres según su implicación en las clases de violín: 1) dominantes, que llevan toda la conversación; 2) suspicaces, que cuestionan constantemente las

habilidades y conocimientos del profesor; 3) ambiciosos; 4) totalmente desvinculados; y 5) reforzadores.

Los puntos principales que deben conocer los padres son: 1) asumir que el progreso es más fácil poniendo los medios físicos, económicos y temporales necesarios para la formación; 2) facilitar la toma de decisiones al alumno, ya que es muy importante que se responsabilice de éstas, valorando costes y beneficios, pero sin presionarlo ni tomando decisiones por ellos; 3) reforzar el compromiso con la actividad, al menos durante un cierto tiempo; 4) valorar el esfuerzo, el compromiso y la capacidad de sus hijos, independientemente del éxito que tengan.; y 5) atender a las demandas de afecto u otras cuestiones fuera de la interpretación, evitando centrarse en exceso en este campo y librándose del estrés (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

En cuanto a la práctica, Starr (2000) explica que el tiempo puede variar entre 5 y 90 minutos, dependiendo del momento en el que se encuentre el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, el tiempo de práctica en casa debe aumentar conforme el alumno va madurando. Cuando los padres se convierten en profesores en casa, deben evitar la crítica negativa y deben centrarse en un punto cada vez, adecuando la práctica a las características del alumno, ya que hay alumnos que no pueden repetir una y otra vez. En los días que parece imposible practicar, realizar un pequeño concierto familiar puede ser la solución. Al practicar en casa, se debe fomentar los buenos hábitos y seguir las directrices de los profesores.

Una implicación proactiva de los padres en numerosas áreas del proceso de aprendizaje puede resultar muy beneficioso para los alumnos (Bugeja, 2009) (Tabla 2.5). Las consecuencias positivas del aprendizaje musical son más fáciles de conseguir cuando los padres saben qué opinión tienen sus hijos sobre su involucración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se consiguen cuando los padres negocian con los hijos sobre la práctica, utilizando los parámetros proporcionados por el profesor. Los beneficios que se obtienen son: disfrutar de la música, estar motivado, tener autoestima, tener eficacia y tener satisfacción personal en las clases. También mejoran

cuando los padres proporcionan un entorno estructurado de aprendizaje, promueven que haya compenetración entre profesor y alumno, se comunican con el profesor sobre el progreso del alumno y se mantienen como una audiencia fiel (Creech, 2010).

Tabla 2.5. Principios para una implicación parental proactiva en la educación musical de los estudiantes de violín. Tomada de Bugeja (2009)

Área	Principios
Antecedentes musicales	No hace falta unos antecedentes musicales previos, pero el padre debe permanecer atento para aumentar su conocimiento e interés acerca del proceso de aprendizaje.
Entorno musical	Tratar de crear un entorno musical en casa, donde el alumno esté rodeado de música clásica, especialmente cuando es más joven.
	Proveer al alumno de oportunidades para tocar en conciertos organizados, tanto solo como en grupo. También en casa.
	Asistir a conciertos de músicos profesionales que puedan inspirar al niño.
	Crear una red de trabajo para apoyarse, tanto con otros alumnos como con padres.
	Alentar y animar al alumno en sus progresos, aunque la mejora sea pequeña.
Profesores y clases	Asistir a las clases, especialmente cuando empiezan, para saber qué esperar de la práctica en casa y cómo ayudarles. Quizá sea innecesario cuando los alumnos crecen, pero puede mantenerse informado mediante una comunicación regular con el profesor.
Iniciar la práctica en casa	No es infrecuente que los alumnos necesiten una llamada de atención para comenzar a practicar.
	Es importante mantener una regularidad durante la práctica, recordándoles de forma positiva que lo deben hacer si no se acuerdan.
	Establecer, desde el principio, que se practica a diario. Resulta útil mantener una estructura horaria.
	Puede ser útil practicar antes de ir a la escuela, cuando los niños suelen estar más despejados.
Supervisión de la práctica en casa	Cuando comienzan, especialmente en alumnos muy jóvenes, se debe prestar toda la atención mientras se supervisa su práctica, al menos hasta que el estudiante sepa trasladar el contenido de las lecciones a rutinas de estudio.
	A medida que el alumno madura, gradualmente se le debe dar más responsabilidad en sus sesiones de práctica.

2.3.3. Los alumnos

Cuando un alumno ha elegido el instrumento, no existe ningún método que pueda abarcar todas sus necesidades. Lo que un alumno pueda aprender siguiendo un determinado método, puede que no resulte para otro, ya que cada alumno posee unas condiciones físicas y diferentes formas de pensar, aprender y expresarse (Lee, 2003). Además, cada alumno tiene sus propias características demográficas particulares: raza, etnia, religión, orientación sexual o nivel económico (Raiber y Teachout, 2014). Estas características van a propiciar una situación de aprendizaje en el que se ven envueltos numerosos factores: conocimientos previos, habilidad, personalidad, estilo cognitivo y estilo de aprendizaje; además de tener en cuenta el género y la edad (Gaunt y Hallam, 2009; Hallam, 1998). Aprender todas estas características de cada alumno puede ayudar al profesor, actuando y respondiendo según las necesidades de cada individuo (Raiber y Teachout, 2014). Esta tarea de conocimiento es relativamente fácil en la clase de instrumento, ya que tradicionalmente es individual (Hallam, 1998).

Aunque esta investigación no se va a centrar en los procesos mentales asociados a la interpretación, se deben tratar sintéticamente algunos aspectos relacionados con las características individuales de los alumnos. De forma sucinta para ofrecer una visión de conjunto sobre los alumnos, se van a comentar los conceptos de: conocimientos previos, habilidad, personalidad, estilo cognitivo y estilo de aprendizaje. Para profundizar más en estas cuestiones, se puede acudir a los trabajos de Coricelli (2015) y Hiew (2012), en los que se abordan los aspectos psicológicos de la interpretación musical por parte de los violinistas.

Los alumnos difieren mucho en cuanto a sus experiencias musicales previas cuando comienzan a tocar un instrumento y la edad es un factor muy importante que tiene que ver con estas experiencias. Los alumnos en edad preescolar no están familiarizados con el contexto social de una “clase” y lo que se requiere de ellos. Tampoco son capaces de recordar que deben practicar en casa y los profesores requieren del soporte paterno para esta práctica (Hallam, 1998). Cuando existen pocas plazas para

alumnos a los que enseñar música, pueden utilizarse uno de los numerosos tipos de test de habilidades musicales para seleccionarlos (Hallam, 2006).

No existe una definición unánime sobre habilidad musical, pero en psicología puede englobar términos como musicalidad, aptitud musical, potencial musical y talento musical. Tampoco está claro si la habilidad musical es aprendida o innata, aunque parece que existen evidencias de que puede ser una mezcla entre aprender y ser (Hallam, 2006). Por tanto, a largo plazo, resulta mejor promocionar a los alumnos con una correcta motivación que a aquellos que disponen de conocimientos previos o que tengan cierta habilidad musical (Hallam, 2006).

La personalidad de cada individuo puede describirse según el *Modelo de los Cinco Factores* de Costa y McCrae (1992). Los cinco factores serían: 1) extraversión; 2) afabilidad; 3) constancia; 4) labilidad emocional; y 5) apertura a la experiencia. Estos factores son adjetivos con los que se define el comportamiento habitual de las personas, debiendo ser considerados como dimensiones, en las que cada factor tendría un polo opuesto y contrario (Tabla 2.6). La mayoría de las personas se situarían en el segmento central. Si bien como profesores no se debe pretender evaluar la personalidad de los alumnos, conocer estos factores puede resultar útil a la hora de trabajar con ellos y buscar formas más eficaces de enseñanza y trato con los alumnos. Conviene remarcar que estas características no se mantienen inmutables y suelen cambiar con la edad (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

El estilo cognitivo tiene que ver con cómo se procesa la información. Son las diferencias de cada individuo en cuanto a los procesos mentales para percibir el entorno y la forma de responder a los estímulos. Al igual que la personalidad, se trata de dos dimensiones que van de la Dependencia de campo a la Independencia de campo y de la Reflexividad a la Impulsividad. La Dependencia o Independencia se materializará en las necesidades de referencia que los individuos precisan del entorno (profesores, familiares, compañeros) (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006) y parece que se forma como dimensión individualizada sobre los cuatro años (García García, 1989). La

Impulsividad o Reflexividad también van a determinar el comportamiento y el rendimiento de los individuos. Al igual que la personalidad, no hay rasgos mejores ni peores. Sólo es necesario ser conscientes de las diferentes posibilidades para adecuar mejor el trabajo con los alumnos (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

Tabla 2.6. Cuadro utilizado como gráfico para medir la personalidad. Adaptado de López de la Llave y Pérez-Llantada (2006)

Extraversión	Afabilidad	Constancia	Labilidad emocional	Apertura a la experiencia
Introversión	Antagonismo	Negligencia	Estabilidad emocional	Cierre a la experiencia

Además de la personalidad, otro concepto útil para los profesores es el de estilos de aprendizaje. Este concepto se refiere a la forma en la que los individuos procesan la información. Existe controversia entre los que afirman que el concepto de estilos de aprendizaje es útil y válido y entre aquellos que opinan que no. No obstante, en una clase individual de instrumento, los estilos de aprendizaje toman una importancia sustancial. Así, identificando los diferentes rasgos de cada alumno, se puede planear y mejorar el currículum y cómo presentarlo, en función de las necesidades del alumno (Beheshti, 2009). Algunos estudios relacionados con los estilos de aprendizaje desde el punto de vista de los estudiantes de violín (o de instrumentos de la familia de cuerda) son los de Beheshti (2009), Calissendorff (2006), Colprit (2000) y Green (2010).

El modelo se centra en las capacidades sensoriales: visual, auditiva y táctil/cinestésica. El aprendiz visual retiene la información después de haberla visto.

Suelen tener una buena lectura a primera vista y les gusta leer música nueva. El aprendiz auditivo retiene la información después de haberla escuchado. Aprenden mejor mediante clases explicadas, discusiones o hablando. Suelen tener un buen sonido y les encanta escuchar música. Suelen tener una buena memoria musical y les gusta tocar las piezas más de una vez. El aprendiz táctil retiene la información moviéndose, tocando y explorando activamente el mundo que le rodea. Retienen la información por repetición gestual. Suelen tener un gran desarrollo técnico porque suelen saber que están haciendo en cada momento, por lo que dan la sensación de ser muy naturales con el instrumento (Beheshti, 2009). Aunque esta división anterior resulta bastante útil para entender las clases de violín, conviene saber que existen otras formas de entender las estrategias de aprendizaje (Green, 2010).

Además de las características anteriores, el género y la edad son factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hamann, 2000; Raiber y Teachout; 2014; Hallam; 1998). En cuanto al género, Zelig (1976) afirma que las niñas avanzan más rápidamente debido a su desarrollo más temprano. Además, el instrumento fascina más a las niñas que a los niños. Esto repercute en una mayor práctica por parte de éstas. Hallam, Varvarigou, Creech, Papageorgi, Gomes, Lanipekun y Rinta (2017) estudiaron las diferencias de género en cuanto a la práctica del instrumento en casa. De los resultados de su estudio, parece ser que las niñas son más sistemáticas en el estudio y corrigen de forma más inmediata los errores, mientras que los niños tienen mayores niveles de concentración. En otros aspectos como la organización de la práctica, el uso de grabaciones o metrónomo, el uso de estrategias analíticas y el empleo de estrategias de práctica inefectivas, no se encontraron diferencias estadísticas remarcables. Los resultados de este estudio sugieren que los profesores deben enseñar a los alumnos a practicar en casa, prestando atención a sus diferencias (Hallam et al., 2017; McPherson y Renwick, 2001).

No está claro el por qué, pero parece ser que los estereotipos son un factor fundamental para esta situación (Hallam, Rogers y Creech, 2008). Los profesores deben

tomar un papel proactivo para mejorar esta situación, especialmente en las sesiones en las que se muestra el instrumento a los alumnos que deben decidir qué instrumento tocar, dando ejemplos de intérpretes masculinos para que los alumnos tengan estas referencias. Una vez los niños comienzan a tocar, se debe tener especial cuidado en intentar mantener su interés. En cuanto si existen diferencias en el aprendizaje según el género, se sabe relativamente poco sobre el tema. No ha habido estudios sistemáticos sobre la cantidad o la calidad de práctica según el género o la relación entre profesores y alumnos según este factor (Hallam, 1998).

En cuanto a la edad, existen discrepancias sobre la edad a la que comenzar a tocar un instrumento. Hay quién afirma, de forma general, que la edad a la que comenzar a tocar un instrumento de tecla puede ser a partir de los dos años. A los instrumentistas de viento no les conviene comenzar antes de los seis años, hasta que los dientes y la musculatura de la boca no están bien formados (McPherson y Davidson, 2010). Para los profesores de violín ha sido un motivo de preocupación desde el siglo XVIII. Campagnoli, en un método de violín de 1797, recomendaba que los alumnos debían comenzar a los 7 o los 8 años, con un violín pequeño según el tamaño del estudiante (Garde, 2016). A finales del siglo XX, esta preocupación se mantenía vigente. Delzell y Doerksen (1998) pretendían ofrecer una serie de factores a tener en cuenta a la hora de reconsiderar la edad a la que comenzar la enseñanza instrumental en las escuelas. Entre otros factores, citan: las exigencias del currículum, la organización de las escuelas, los posibles logros y continuidad de los alumnos, tiempos de clase, desarrollo físico y preparación a recibir enseñanza musical y cuestiones prácticas de tipo económico y organizativo. En cualquier caso, los autores sólo exponían las distintas posibilidades. Las escuelas deben fijar la edad a la que permitir comenzar a tocar el violín, pero siendo conscientes de todas las cuestiones a tener en cuenta.

Hay autores que manifiestan que se puede comenzar desde los tres años (McPherson y Davidson, 2010). Para Zelig (1967), un candidato ideal para comenzar a estudiar violín tendría: tres años y medio, un ambiente familiar musical y una rápida

predisposición a aceptar un violín de tamaño 1/16 cuando se le ofrezca. Un niño de esta edad se beneficiará empezando con el violín de una manera más imaginativa y casi improvisatoria (Kendall, 1960; Zelig, 1967). Chantal (2007) sugiere que sería oportuno comenzar a los tres años, pero no a los cuatro ni a los cinco, fruto de los resultados de su estudio con alumnos de distintas edades y los niveles de destreza adquiridos por estos.

No todos los profesores de instrumentos de cuerda están de acuerdo en la edad idónea para comenzar. En dos entrevistas realizadas por la revista *The Strad* a varios profesores de instrumentos de cuerda frotada de reconocido prestigio, cada uno expuso una visión distinta de esta cuestión. Maria Kelemen (violín) comienza con alumnos entre los dos y los tres años. Según la profesora, comenzar a los siete años es demasiado tarde (Denton, 1996). Sheila Nelson (violín y viola) no comienza antes de los cuatro años con ningún alumno. Gerry Howard (cello) es partidario de comenzar cuando los alumnos tengan un cierto desarrollo mental, que en ocasiones puede darse a los tres años y medio. Para Jillian Leddra (violín Suzuki), algunas niñas pueden estar preparadas a los tres años. Por lo general, los niños deberían comenzar a los cuatro años. Gésa Szilvay (violín) prefiere comenzar a los cinco años, ya que rara vez a los cuatro los alumnos están preparados. Caroline Lumsden (violín) cree que la edad ideal son los seis años. No obstante, algunos de ellos argumentan que debe ser cuando el alumno esté preparado, según el grado de desarrollo que tenga (Homfray, 2009).

Schulte (2004), en su estudio sobre los factores que los profesores consideran importantes para tener buenos resultados enseñando iniciación al violín (véase sección 2.2), comenta que la edad de 3 a 5 años no sería recomendable en una organización de grupo, pero sería factible en clases individuales. Para Flesch (2008), la edad para comenzar depende de los objetivos de los alumnos: 1) para alumnos con intereses en una carrera musical, cuanto antes mejor; 2) para alumnos que sólo desean disfrutar de la música, pueden comenzar hasta en la pubertad; y 3) los alumnos que pueden ser buenos profesionales deberían comenzar a los siete años.

En cualquier caso, las razones por las que no se debería optar por la aproximación

tradicional de comenzar a los siete años son que puede llegar a producir un sonido chirriante y que el alumno se sienta desalentado. Esto es debido a que se le pide que lea música, encuentre la afinación correcta, cuente bien y sujete el violín y el arco correctamente, todo a la vez. Cuando un alumno en edad preescolar llega a los seis años tocando el instrumento, su posición, entonación y ritmo estarán bien desarrollados, llegando a leer música sin efectos adversos en el sonido producido (Zelig, 1967). En esta línea, Nelson (2003) explica que a los seis años ya se puede dominar gran parte de la técnica básica del instrumento si se ha comenzado a una edad temprana (incluyendo escalas mayores y menores, cambios de posición y golpes de arco). Además, se evitará toda una serie de problemas como tensiones musculares que pueden ser habituales si el alumno comienza más mayor.

Jørgensen (2001) indagó sobre la relación entre el nivel técnico y musical de un grupo de instrumentistas y la edad en la que se iniciaron en la práctica instrumental. De forma general, aquellos alumnos que presentaban un mayor nivel con el instrumento eran aquellos que comenzaron antes. Se debe considerar que, para considerarse experto, un alumno debe estar al menos diez años tocando un instrumento y, además de la edad con la que se empieza, la práctica y el profesor también juegan un papel fundamental.

Aunque anteriormente se ha tratado la cuestión de la habilidad musical de forma sucinta, se va a exponer algunas habilidades características de los alumnos en edad preescolar. Las habilidades musicales básicas, necesarias para poder participar en la cultura musical propia, son desarrolladas en los diez primeros años de vida. Es un proceso que no necesita ningún tipo de enseñanza, ocurre de forma natural y automática. No obstante, estas habilidades musicales se pueden mejorar mediante la enseñanza (Gembris, 2006). Cuanto mayor sea el tiempo de exposición a la música, mayor será el aprendizaje que los niños hagan de ésta. Por tanto, cuanto antes estén expuestos a las experiencias musicales, antes empezarán a mejorar su aprendizaje y desarrollo musical (Hallam, 2006). Conocer las capacidades respecto a la música de los alumnos puede facilitar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen numerosas recopilatorios donde poder encontrar trabajos e investigaciones sobre las características musicales de los alumnos en edad preescolar: Alvarez (1981); Gembris, (2006); Gooding y Standley (2011); Jordan-Decarbo y Nelson (2002); Loong y Lineburgh (2000); Miyamoto (2007); Pound y Harrison (2002); Scott-Kassner (1992); Simons (1978, 1986); Trehub (2010); Volchegorskaya y Nogina (2014); y Welch (1998, 2002). A continuación, se describen algunas conclusiones extraídas de trabajos de investigación relacionados con la enseñanza instrumental para alumnos en edad preescolar.

Uno de los campos más estudiados, en relación al desarrollo de las habilidades musicales, ha sido el del canto de los niños (Hargreaves, 2002). El aprendizaje de las canciones se produce siguiendo el orden: palabras, ritmos y entonación (Hargreaves y Zimmerman, 1992). Sobre los 3-4 años, los niños combinan fragmentos o canciones para hacer algún tipo de melodía (Gembris, 2006). Alrededor del 50% de los niños pueden cantar varios versos con errores mínimos, siendo los modelos vocales femeninos mejores en este estadio (Miyamoto, 2007). El dominio de la altura y contorno musical se perfeccionan en el transcurso de la etapa preescolar (Hargreaves, 2002). Además, en esta etapa, ya pueden encontrar diferencias en cuanto al sentido expresivo de la música, aunque no sepan explicar verbalmente esta cuestión (Gibson, 1986).

Los niños, de los 4 a los 5 años, desarrollan la capacidad de encontrar la entonación de forma consistente, aunque la tonalidad en ocasiones es inestable (Jarjisian, 1989). Además, los niños de 3 a 5 años responden mejor, en tareas relacionadas con la entonación, utilizando significados no verbales, como táctiles y visuales (Miyamoto, 2007). Así, parece ser que los niños necesitan un cierto tiempo para el aprendizaje de los patrones tonales de su cultura (Hallam, 2006).

La mayoría de niños se vuelven competentes moviéndose rítmicamente de los 3 a los 5 años (Reifinger, 2006). Los alumnos de estas edades tienen tendencia a moverse en *tempos* entre 120-176 pulsaciones por minuto (Huang, 2007) y prefieren los ritmos rápidos (Reifinger, 2006). De hecho, las semicorcheas son más sencillas para los

alumnos en edad preescolar con problemas rítmicos (Nelson, 1980). Del 40 al 60 % de los alumnos de 4 años pueden mantener una pulsación regular con palmas (Reifinger, 2006) y todos los alumnos de cinco años (Jarjisian, 1989), aunque es importante mantener actividades sencillas de movimiento mientras se palmea la pulsación (Miyamoto, 2007). Entre los 3 y los 4 años, comienzan a distinguir entre rápido y lento (Gembris, 2006) y, a los 3 años, empiezan a crear patrones rítmicos por repetición (Miyamoto, 2007), aunque los reproducen mejor vocalmente, siendo más precisos cantando (Gembris, 2006; Reifinger, 2006). También son capaces de mantener una pulsación tocando el instrumento, siempre y cuando los ritmos y los arcos no sean demasiado complicados (Nelson, 1980).

La mayoría de patrones motores fundamentales emergen antes de los 5 años (Loong y Lineburgh, 2000). Las niñas tienden a superar a los niños en coordinación de patrones motores y la coordinación ojo-mano (Miyamoto, 2007). La coordinación de movimientos con la música se incrementa hacia los 3 años y se vuelve más compleja sobre los 4 años, edad a la que son capaces de saltar, correr o deslizarse (Miyamoto, 2007; Loong y Lineburgh, 2000). Las actividades de movimientos amplios son más fáciles que aquellas actividades de motricidad más fina (Loong y Lineburgh, 2000).

Según la *Arts Education Partnership* (1998), los niños entre los 4 y los 5 años aprenden conceptos y estrategias, que adquieren mediante experiencias significativas vividas. La memoria se fortalece mediante la repetición. Tocar instrumentos musicales es una actividad importante en la vida de los alumnos en edad preescolar (Loong y Lineburgh, 2000). Dado que los alumnos varían mucho sus capacidades con una diferencia de un año en edad preescolar, las técnicas instrumentales se deben enseñar de forma adecuada para que los alumnos las puedan entender (Nelson, 1980). Algunos alumnos de violín tienen tendencia a comenzar arco arriba de forma instintiva y, las demostraciones de rápido-lento y mucho-poco arco, son más entendibles por imitación que por explicación (Nelson, 1980). De forma generalizada, los alumnos más jóvenes que aprecian un error en una ejecución/interpretación musical con un instrumento

tienden a comenzar otra vez desde el principio toda la pieza (Gordon, 2003). Además, aunque la tengan memorizada, puede ser que no se fijen en los errores que comenten, no llegando a corregir errores que suceden durante la interpretación. También tienden a practicar más veces aquello que les resulta más fácil, evitando practicar aquellas tareas que les cuestan más. Por esta razón, los profesores deben comentar los tiempos de estudio, el rendimiento y los aspectos a mejorar sobre la práctica con los padres (Nelson, 2003). También muestran preferencia por las canciones populares para niños, pero están abiertos a una gran variedad de estilos musicales (Miyamoto, 2007). Se puede llegar a grandes éxitos en interpretación instrumental con el violín con niños de 3 a 5 años, con una fuerte implicación de padres y profesores. El *Método Suzuki* es un ejemplo de ello (Miyamoto, 2007).

Suzuki (2004, p. 67) encuentra estas características en los niños de 4 y 5 años:

- No tienen ningún pensamiento de decepción consigo mismo.
- Confían en la gente y no dudan en absoluto.
- Sólo saben amar y no odiar.
- Aman la justicia y cumplen escrupulosamente las normas.
- Buscan el disfrute, viven alegremente y están llenos de vitalidad
- No conocen el miedo y viven con seguridad.

Con este abanico de posibilidades, los profesores de alumnos en edad preescolar pueden programar las clases de un modo más adecuado, sabiendo lo que los alumnos pueden y no pueden hacer.

El último factor a considerar en cuanto a los alumnos es la motivación. Ésta ha sido ampliamente estudiada y se ha tratado de explicar desde distintas perspectivas. En las teorías más modernas de motivación, se ven interrelacionados numerosos factores, determinados por la personalidad del individuo y los objetivos determinados a lo largo de toda una vida. Los objetivos, a su vez, están influenciados por la personalidad y el ideal de uno mismo, así como los factores ambientales. Además, los alumnos tendrán

muy en cuenta las expectativas que los padres y profesores tienen de ellos, lo que fomentará la motivación (Hallam, 2006). Desarrollar la motivación desde un principio requiere ser relativamente poco crítico, animar mucho a los alumnos y ser entusiasta (Hallam, 2006), no permitiendo que adopten una actitud pasiva (Hoppenot, 2005).

La motivación es “un proceso por el cual una actividad dirigida hacia un objetivo es instigada y mantenida” (Pintrich y Schunk, 1996, p. 4), siendo uno de los procesos fundamentales que afectan al aprendizaje de un instrumento (Tripliana, 2016). Austin, Renwick y McPherson (2010) definen la motivación como un proceso dinámico, que envuelve a la autoestima, el sistema social, las acciones y los resultados. Así, parece ser que la motivación de las personas responde a una mezcla compleja de factores: los provenientes del individuo y los provenientes del entorno (Fig. 2.2) (Hallam, 1998; Hallam, 2006; López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

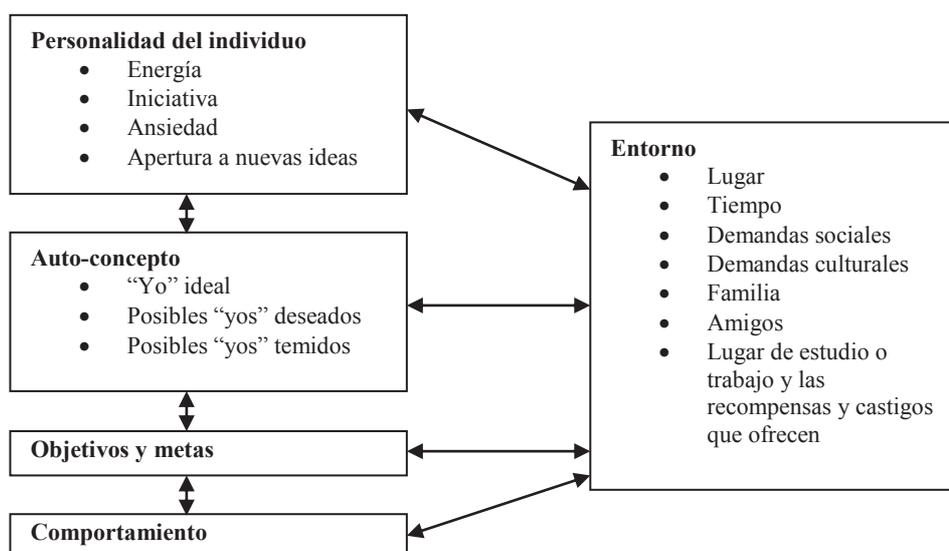


Fig. 2.2. Interacciones entre los factores individuales y del entorno que determinan la motivación.

Tomado de Hallam (1998)²²

La primera cuestión que debe abordar un alumno es la elección del instrumento que va a aprender a tocar. Esta elección puede fomentar la motivación o provocar el

²² La autora amplía este cuadro en un posterior trabajo (Hallam, 2006). Se ha decidido mantener éste más antiguo porque resulta más claro al estar más simplificado.

abandono del alumno y, según Hallam et al. (2008), vendrá determinada por numerosos factores, entre ellos: la propia individualidad del alumno, la influencia social que reciba el alumno o las propias características del instrumento (Fig. 2.3). Por esta razón, elegir un instrumento deseado por el alumno es mejor que la elección de un instrumento por ser adecuado a sus características físicas (Hallam, 2006).

Según el origen de la motivación se puede dividir en: 1) *motivación intrínseca*, que proviene de los propios intereses y 2) *motivación extrínseca*, que proviene de obtener recompensas o evitar castigos. La motivación intrínseca, en función de su permanencia a lo largo del tiempo, puede ser: 1) *motivación básica*, que se trataría de un interés general por la actividad y 2) *motivación cotidiana*, que sería la gratificación inmediata al realizar la actividad. Aunque estos dos tipos de motivación intrínseca se relacionan y se retroalimentan, se deben reforzar mediante medidas como premiar el esfuerzo o los logros. Algunas causas por las que se puede perder esta motivación son: 1) descenso en el interés por la actividad, lo que sería una disminución de la motivación cotidiana; 2) falta de confianza, en cuyo caso se debería mejorar la autoconfianza del alumno; 3) desánimo por malos resultados, para los que hay que buscar nuevos incentivos o tomarse un tiempo para aliviar las posibles causas; y 4) agotamiento psicológico, debido a un exceso de estrés (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

Los factores extrínsecos de motivación más importantes son la familia, el entorno y los factores sociales (Hurley, 1995; Vasil, 2013). Además, la economía familiar puede ser un factor condicionante en la motivación (Vasil, 2013). Estos factores son lo que se podría llamar *motivación social*, lo que otros individuos piensan de uno mismo (Hallam, 1998; Hurley, 1995). Este tipo de motivación puede llevar a fijarse en personas a las que se admira, como puede ser un profesor, llegando a producirse un modelado con respecto a este referente. Este tipo de motivación social es más probable que se convierta en motivación intrínseca (Hallam, 1998). Los alumnos cuyos padres están más involucrados y ayudan en las actividades musicales de sus hijos, además de tener un mejor autoconcepto como músicos, valoran más la música y están más interesados en

participar en las actividades musicales grupales. Por tanto, se sienten más motivados para participar en actividades musicales con el paso del tiempo (Sichivitsa, 2007).

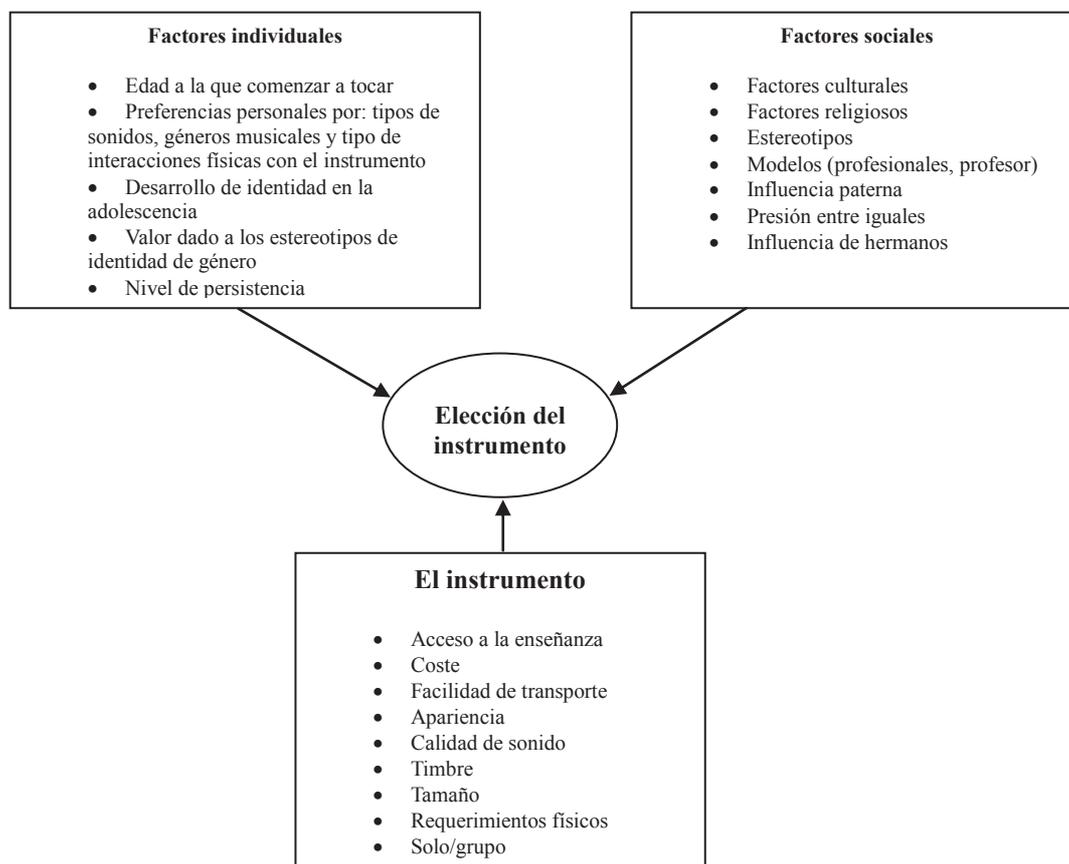


Fig. 2.3. Factores que afectan a la elección del instrumento. Tomado de Hallam et al. (2008)

La motivación genera una activación con el fin de alcanzar un objetivo. Esta activación puede ser positiva o negativa. La activación es positiva cuando se pretende conseguir algo atractivo, mientras que la activación es negativa cuando se quiere evitar algún sentimiento negativo. Ambos tipos de activación pueden resultar útiles en un momento determinado, pero la activación negativa tiene menos perdurabilidad en el tiempo (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). Cuando se trata de motivación en la iniciación a la interpretación musical por parte de niños, se dan unas motivaciones divididas en tres categorías (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006):

- Motivaciones relacionadas con la propia mejora.
- Motivaciones relacionadas con destacar o sobresalir de entre los demás compañeros.
- Motivaciones para obtener aprobación social.

Si se quiere evitar el abandono por parte de los alumnos que tocan un instrumento, se deberá fomentar que el alumno disfrute tocando, priorizándolo con respecto al aprendizaje de contenidos técnicos específicos (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). La observación directa es una buena técnica para observar comportamientos relacionados con la motivación. La mayoría de profesionales está de acuerdo en que se puede inferir motivación a partir de los indicadores de comportamiento según la Tabla 2.7 de Índices de Motivación (Pintrich y Schunk, 1996).

Tabla 2.7. Índices de motivación. Tomada de Pintrich y Schunk (1996).

Índice	Relación con la motivación
1. Elección de tareas	Selección de una tarea a libre elección indica motivación para ejecutar la tarea
2. Esfuerzo	Gran esfuerzo, especialmente con materiales difíciles, es indicativo de motivación
3. Persistencia	Trabajar durante más tiempo, especialmente cuando uno encuentra obstáculos, está asociado con mayor motivación
4. Logro	Elección, esfuerzo y persistencias aumentan el rendimiento

Estos índices, en tareas musicales, se podrían entender como: 1) elegir tocar el instrumento antes que ver la televisión, 2) mantener toda la atención en interpretar un pasaje difícil, 3) continuar practicando con el instrumento después de una clase o ensayo o 4) encontrar un pasaje complejo y practicarlo hasta conseguir superarlo (Linnenbrink-Garcia, Maehr y Pintrich, 2011).

Aunque parezca que los alumnos de un instrumento musical lo hacen por vocación, esto no garantiza la motivación. En ocasiones, los alumnos necesitan de un

refuerzo motivacional, más aún cuando los alumnos son muy jóvenes y, quizá, hayan iniciado la actividad de tocar el instrumento por iniciativa de los padres. Los estudiantes necesitan respuestas y objetivos para motivarse. Las respuestas que puede ofrecer el profesor son: el por qué realizar determinados ejercicios, para qué hacer un determinado trabajo o escuchar las propias reflexiones de los alumnos. Que el alumno tome consciencia de sus intereses, ayudándole a fijarse metas para intentar mejorar respecto a uno mismo, pueden ser un objetivo alcanzable en la clase de instrumento (Tripliana, 2016).

Resumiendo, la motivación para aprender música comprende numerosos factores que se pueden sintetizar de la siguiente forma: 1) factores externos de influencia en la motivación a largo plazo (el entorno cercano del alumno, los modelos que este tenga, las oportunidades para aprender o la secuenciación en la enseñanza); 2) factores internos a largo plazo (la personalidad, creencias sobre sí mismo o logros musicales previos); 3) factores situacionales que determinan la motivación a corto plazo (atributos del profesor, los métodos de enseñanza, las tareas, la evaluación que reciba y la retroalimentación por parte del profesor o la motivación social); y 4) factores internos del alumno que condicionan la motivación a corto plazo (el valor que le da a las tareas, los objetivos, la autoeficacia o el estado afectivo) (Smith, 2011).

Por tanto, los profesores deben ayudar a los alumnos a reconocer el valor de lo que están haciendo y ofrecerles expectativas razonables de éxito. Para mantener la motivación de los alumnos, se debe alentarlos favoreciendo una motivación intrínseca. En el caso de querer fomentar la motivación extrínseca que refuerce la intrínseca, los castigos son un aspecto poco deseable. Ignorar el problema tampoco suele ser suficiente para que desaparezca. La forma más efectiva de castigo es hablar con los alumnos y explicar las consecuencias negativas de sus acciones, como puede ser suspender un examen por falta de práctica (Hallam, 1998).

No se debe olvidar que la motivación intrínseca también tiene que ver con la dificultad de las tareas que se presentan a los alumnos. La motivación se favorece en los

casos en los que el alumno se sienta a medio camino entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo (Hallam, 1998) (Tabla 2.8).

Tabla 2.8. Relación entre las demandas en una tarea y la motivación intrínseca.

Adaptada de Hallam (1998)

Demandas	Tipo de contenidos	Nivel de motivación	Efectos en el aprendizaje
Mínimas	Contenidos familiares	Bajo	La tarea se ve como aburrida que ya se ha hecho antes
Apropiadas	Mezcla entre lo nuevo y lo bien conocido	Alto	La tarea se ve motivadora y como un reto
Muy altas	Material totalmente nuevo para aprender	Bajo	El estudiante se satura y no puede abarcarlo

Cuando se inician las actividades de aprendizaje instrumental, los profesores deben tomar en consideración varias estrategias: 1) atender el estado de los alumnos, ya que supondrá el punto de partida para trabajar con ellos; 2) mantener el optimismo, pues las expectativas del docente van a favorecer la motivación del alumno; 3) mantener la curiosidad de los alumnos, porque la curiosidad puede guiar al alumno hacia la superación de determinadas barreras en su formación; y 4) explicitar la importancia de los contenidos, ya que los alumnos pueden tener la sensación que es algo importante para ellos, afrontándolo de distinta forma a la que lo harían si no fuesen conscientes (Tripijana, 2016). Hallam (1998) añade que se puede generar el interés de los alumnos que ya se han iniciado propiciando situaciones de sorpresa, conflicto, contradicción, perplejidad o debate con respecto a ideas musicales, compositores o aspectos técnicos o de repertorio.

En este sentido, se debe tratar que el alumno se mantenga orientado hacia la propia motivación de adquisición de competencias y la propia mejora, tratando de evitar que la motivación provenga de la comparación con otros compañeros (motivación

social) o superar un curso concreto (motivación extrínseca). Para conseguirlo, se pueden utilizar ciertas estrategias durante la práctica instrumental en el aula: 1) variar y diversificar las tareas, manteniendo la curiosidad, la atención y el interés; 2) activar los conocimientos previos, encontrando una relación entre lo que se sabe y los nuevos conocimientos y evitando la desconexión; 3) seguir un ritmo adecuado y bien estructurado, donde la coherencia juega un papel muy importante para que los alumnos sigan bien el desarrollo de las tareas; 4) usar ilustraciones, especialmente para los instrumentistas jóvenes, pudiendo resultar indicado el uso de *musicogramas*, para no generar incompreensión y tener una imagen mental clara; 5) usar ejemplos, ya que los referentes ayudan a mantener la conexión con las tareas llevadas a cabo, favoreciendo mantenerse dentro del proceso de aprendizaje; 6) sugerir y fijar metas parciales, avanzando paulatinamente; 7) orientar al proceso más que a los resultados; y 8) planificar de forma precisa, evitando la improvisación y, por tanto, una posible desorganización de las actividades o de los contenidos (Tripliana, 2016).

Otras indicaciones para mejorar el trabajo con alumnos jóvenes son, según López de la Llave y Pérez-Llantada (2006) son: 1) utilizar ampliamente el reforzamiento; 2) generar expectativas realistas; 3) recompensar la conducta de forma inmediata; 4) reforzar el esfuerzo tanto como el resultado; 4) prestar atención a los momentos de desánimo; y 6) evitar castigos como la desaprobación o la ironía. Pintrich y Schunk (1996) añaden otras: 7) fomentar la idea de que la competencia o la habilidad son aspectos del desarrollo, controlables y que se puede cambiar; 8) proporcionar una retroalimentación bien medida en los momentos de fracaso; y 9) utilizar el modelado para conseguir mayor autoeficacia y mejorar la motivación (se pueden usar como modelos a alumnos que hayan pasado por las mismas situaciones, al profesor o profesionales de reconocido prestigio según las situaciones).

En ocasiones, se da el caso de que los alumnos no se sienten suficientemente motivados y, finalmente, deciden dejar de tocar el instrumento. Algunas de las casusas que sugieren Hallam (1998) y López de la Llave y Pérez-Llantada (2006) son: practicar

menos, haber conseguido menos, percibirse a sí mismos como menos capaces, recibir menos apoyo familiar, sentirse inadecuados para la práctica de la música, sentir que tienen más fortalezas en otras actividades recreativas, sentir que el esfuerzo de tocar un instrumento es mucho mayor que la recompensa, tener un peor estatus socioeconómico, tener una menor habilidad para entender las instrucciones, tener un autoconcepto pobre en relación con la lectura musical o tener un autoconcepto pobre en relación a las matemáticas, la lectura o la escuela en general. Entre las causas que propician esta situación, algunas dependen del profesor. Éste debe hacer sentir a los alumnos que pueden tener éxito en la práctica instrumental. En los casos en los que está claro que no se puede reconducir la situación, el profesor deberá tomar la situación de forma que haga sentir al alumno que no ha fallado (Hallam, 1998).

2.3.4. Interacciones padres-profesores-alumnos

La relación de los tres implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene numerosos matices. Por un lado, están las características que tiene cada sujeto (véase secciones 2.3.1 a 2.3.3). Por otro, están las relaciones entre dos de las partes: padre-alumno, padre-profesor, profesor-alumno. Finalmente, entran en juego las relaciones entre los tres sujetos como conjunto.

La relación entre padres e hijos es un tipo de relación compleja y existen numerosos modelos que tratan de explicarla: *Modelo Schaefer* (padres superprotectores, democráticos, negligentes o autoritarios), *Modelo Becker* (padres afectuosos, hostiles, permisivos, restrictivos, con actitud emocional ansiosa u objetiva), *Modelo Baumrind* (padres autoritarios, permisivos o con autoridad), *Modelo Maccoby-Martin* (padres indulgentes o permisivos, con autoridad o recíprocos, sin implicación o indiferentes y autoritarios o autocráticos) y *Modelo Lautrey* (medio familiar flexible, aleatorio o rígido) (Rodríguez, 2004). En cualquier caso, las relaciones son bidireccionales y tiene multitud de variables (Fig. 2.4). Los padres tienen sus objetivos con respecto a los logros de sus hijos, conformados por sus valores, creencias, aspiraciones y actitudes.

Estos objetivos se verán reflejados en un estilo de crianza, que es el afecto y el entendimiento del padre para comunicar actitudes, transmitir valores, crear un clima emocional y proporcionar experiencias al niño. Este estilo se verá expresado a través de sus prácticas, que son los comportamientos de los padres con respecto al niño. Los objetivos de los padres, los estilos de crianza y sus prácticas vendrán mediados por las características de sus hijos y el contexto. Las características del niño vendrán determinadas por su motivación, su autoconcepto en cuanto a habilidad musical, los valores que le aporta la música a largo plazo y en qué medida el aprendizaje musical le resulta interesante, útil i difícil. De la conjugación de todos estos factores vendrán determinados los logros del alumno, que pueden materializarse en sensaciones de éxito y superación de obstáculos, reforzando su identidad musical (McPherson, 2009).

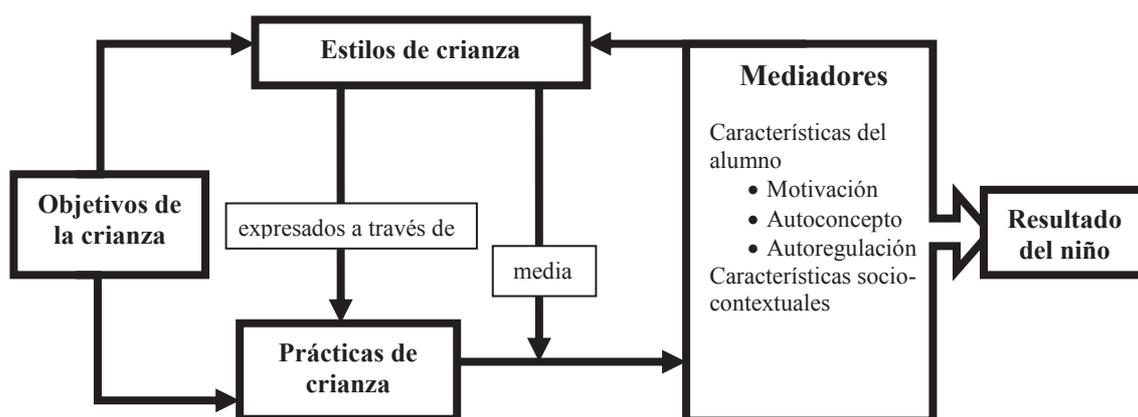


Fig. 2.4. Relaciones padres-alumnos en el aprendizaje musical. Adaptado de McPherson (2009).

Para Auer (1980), es un error que los padres fijen unas metas inalcanzables que puedan condicionar el futuro y los logros de sus hijos. Los padres deben conocer bien su papel, haciendo más fácil la relación entre ellos, los alumnos y el profesor (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006).

Los profesores deben buscar la implicación de los padres para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta búsqueda implicación, Moarcas y Bronzetti (2011) diseñaron una pequeña guía para que los profesores organizaran un curso introductorio a los padres que deseaban inscribir a sus hijos en clases de violín. Entre otros aspectos, los autores proponen enseñar a los padres: conceptos de mantenimiento del instrumento, cómo trabajar en casa, temas sobre psicología o cómo preparar un concierto. Cuando los padres se sienten más preparados para ayudar a los alumnos en casa, la tríada padres-profesores-alumnos se ve beneficiada, estando más en contacto y obteniendo los beneficios de las buenas relaciones mantenidas entre los tres. Rolland recomienda mantener un diálogo con los padres y tratar de buscar todo el refuerzo posible.

La última dualidad que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental es la relación profesor-alumno. Hay tres características que definen la relación de estos, que son: 1) la gran cantidad de horas de clase individual; 2) la relación suele comenzar a edades tempranas; y 3) la relación puede durar muchos años. Estas características ayudan a crear una relación de afecto en muchos casos y de forma bidireccional, donde la compenetración entre profesor y alumno es esencial (Flesch, 2008). Se debe trabajar un sentimiento de “compañerismo” donde el alumno experimente libertad, pueda elegir y sea responsable, para que a largo plazo pueda establecerse una relación de confianza mutua (Eales, 2008). El profesor es el encargado de distinguir entre el trato personal, casi de parentesco en ocasiones, del trato profesor-alumno. Para ello, se debe especificar el rol de cada uno desde el principio (Dalia, 2008). Algunos roles que puede adoptar el profesor en su relación con el alumno son: paternal, amistoso, paternal-amistoso, colaborador curioso o doctor-paciente. En cualquier caso, la relación profesor-alumno tiene una fuerza enorme y la confianza mutua debe ser la tónica general para llegar al éxito del alumno (Gaunt, 2008).

Los principios que deben regir las clases individuales de instrumento pueden ser aplicados a otras situaciones de enseñanza. No obstante, se debe evitar que los posibles

problemas que el profesor tuviera como alumno, no entorpezcan ni influyeran en la relación con su alumno (Hallam, 2006), ya que del proceso de aprendizaje debe surgir una satisfacción mutua, tanto del profesor como del alumno (Kai-Wen Cheng y Durrant, 2007). Cuanto mejor sea la relación profesor-alumno, será más fácil que el estudiante acepte las directrices del profesor y haga más caso a sus correcciones (Nelson, 2003). Se debe evitar las excesivas comparaciones entre compañeros y tomarse demasiado interés personal por el alumno. Interesarse por éste puede ser, simplemente, preguntarle por la vida fuera del terreno musical (Eales, 2008).

Facilitar la independencia musical es otra parte importante de los profesores, que en muchos casos requiere de un elevado coste de tiempo. A medida que los alumnos van ganando experiencia, los profesores deben ir proporcionando oportunidades para que los alumnos vayan mostrando su autonomía (Fig. 2.5) (Raiber y Teachout, 2014). En el caso en el que la relación establecida entre profesor y alumno sea de dependencia del niño, se producirá un efecto negativo en cuanto a la autosuficiencia y la expresión artística del estudiante (Gaunt, 2008).

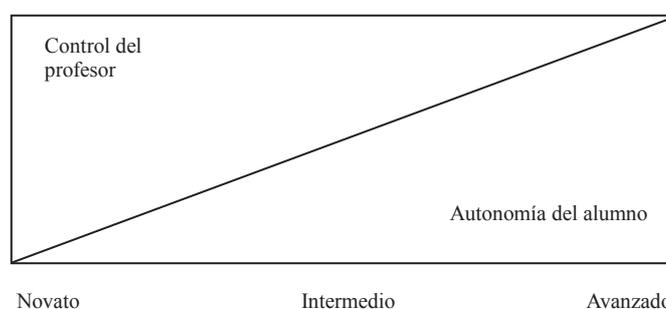


Fig. 2.5. Modelo de cambio de “Autonomía del alumno/Control del profesor” según el nivel del alumno.
Tomado de Raiber y Teachout (2014)

Encontrarse con un tipo de relaciones entre padres e hijos propiciará que los profesores deban adaptarse para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). Rolland (1985) ilustra la

relación entre los tres como equidistante (Fig. 2.6). Creech y Hallam (2003), aún estando de acuerdo en esta relación triangular, definen las relaciones como un sistema en el que los distintos implicados actúan en función de sus propias características (Fig. 2.7). Se trata de una relación de grupo compleja, donde se encuentran individuos de distinta edad y con posibles conflictos sobre creencias o sistemas de valores.

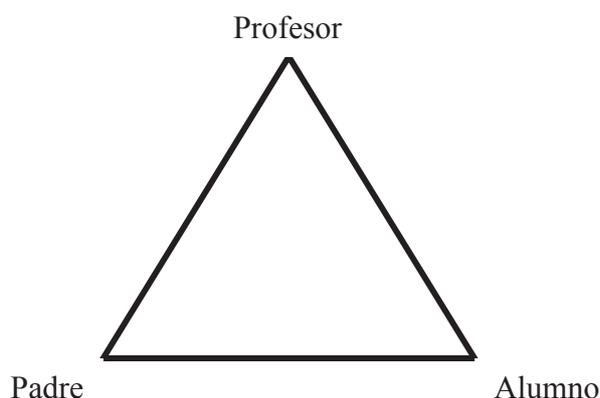


Fig. 2.6. Relaciones padres-profesores-alumnos. Tomada de Rolland (1985)

Estas relaciones van a marcar el desarrollo de la clase de aprendizaje instrumental, pues parece ser que los padres y profesores juegan un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades musicales de los niños (Calissendorff, 2006). Además, tienen un papel fundamental para generar y mantener el interés del alumno (Sloboda y Davidson, 2003). Creech y Hallam (2009, 2011) explican que los padres y profesores pueden adoptar medidas que ayuden a los alumnos a mejorar sus logros, ya que las relaciones padres-alumnos y profesores-alumnos pueden tener una enorme influencia sobre los estudiantes. Padres y profesores deben crear relaciones con el alumno donde se les ayude a desarrollar su autonomía, autorregulación y que se involucren completamente en su proceso de aprendizaje. Evidentemente, esto debe adaptarse a la edad de los alumnos.

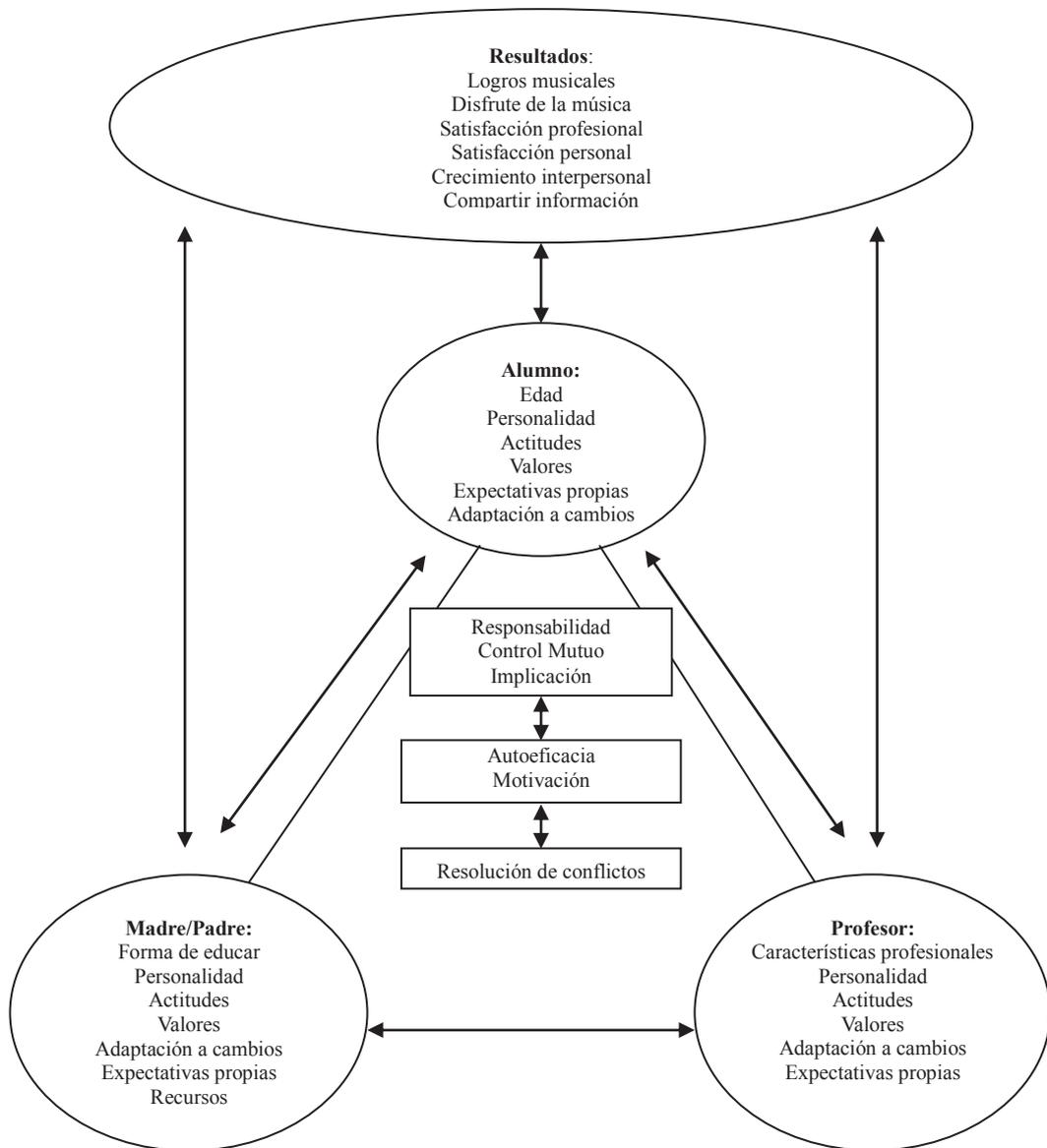


Fig. 2.7. Interacción de variables humanas en el contexto musical. Tomado de Creech y Hallam (2003)

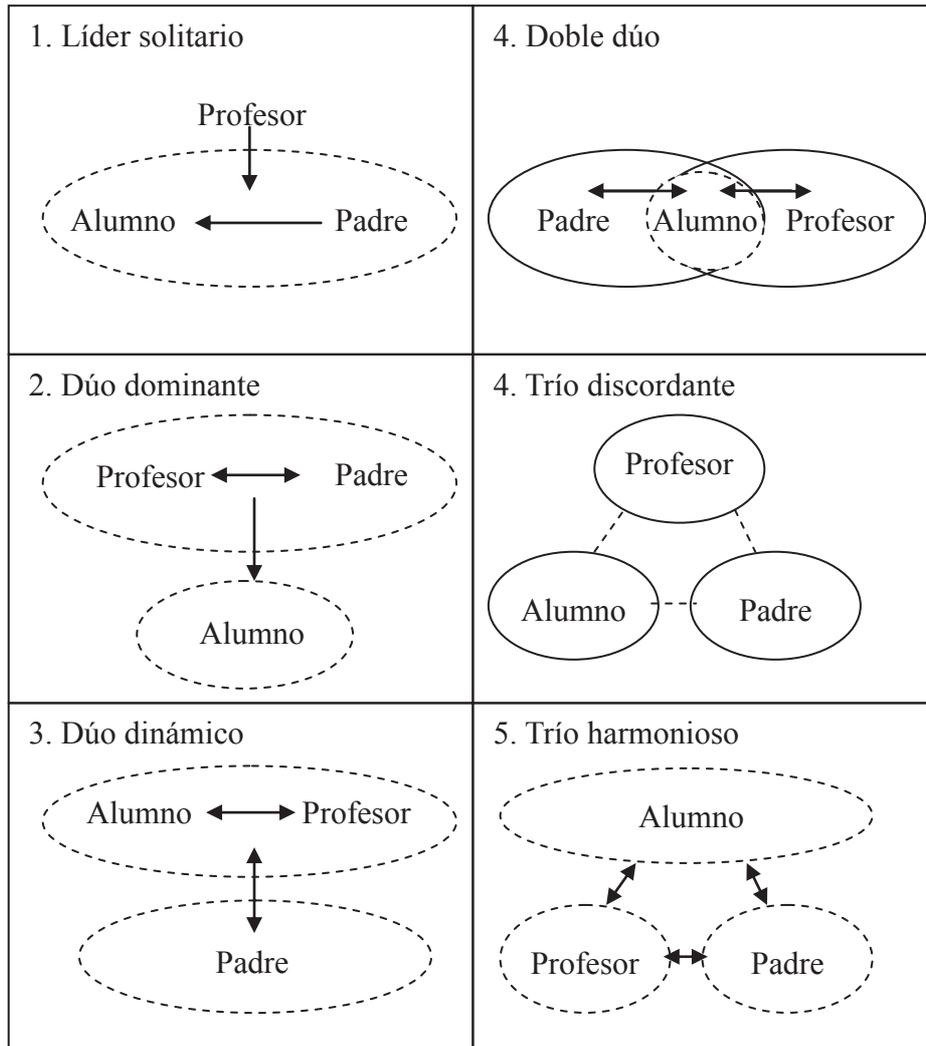
Rolland (1985) y López de la Llave y Pérez-Llantada (2006) también consideran muy importante la relación de los alumnos con padres y profesores. La familia debería ser un soporte fundamental para los alumnos más jóvenes al aprender a tocar un

instrumento, mientras que los profesores deberían mantenerlos interesados y con ganas en todas las facetas posibles, tanto en clase como en la práctica en casa. Parece ser que los niños más pequeños mejoran al alentarlos y al animarlos. Así, los profesores, la familia y los amigos pueden ser muy útiles para conseguir la motivación en el alumno (Hallam, 2006). En ocasiones, el profesor deberá mediar en las disputas entre padres y alumnos, aportando un punto de vista objetivo en aspectos sobre la práctica o tiempo de estudio (Nelson, 2003). Para Starr (2000), los padres y profesores deben disfrutar de los progresos del alumno. No obstante, resulta conveniente que discutan las cuestiones sobre la motivación del estudiante de manera regular, considerando maneras sobre las que influir positivamente sobre éste.

Creech (2009, 2012) indica que las relaciones entre los tres pueden ser de seis tipos, según el tipo de marco de colaboración que se fije entre padres-profesores-alumnos (Tabla 2.9). En el tipo 1, el alumno se deja guiar por los adultos y el padre se convierte en un aliado del profesor. Sin embargo, el profesor toma una posición de dominio de la situación, no teniendo en cuenta posibles dificultades de los padres ante la situación de enseñanza-aprendizaje. En el tipo 2, el profesor trata de alcanzar la expectación del padre, así como trata de conectar con el alumno. En este caso, el profesor es consciente del poder que tiene la acción de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin prestar demasiada atención hacia las preferencias del alumno. En el tipo 3, el profesor cree que los esfuerzos deben ser llevados a cabo por sí mismo y por el alumno. El padre no fija los tiempos de práctica y estudio, convirtiéndose en mero espectador. En el tipo 4, el profesor y los padres tienen una relación unilateral, no colaborativa. El nexo de unión entre ambos es el alumno, cuyos padres le ayudan a conseguir sus objetivos y cuyo profesor crea lazos fuertes con el alumno para guiarlo. El alumno lo acepta y está contento con ello. En el tipo 5, la dinámica es de miedo hacia el profesor y los padres dejan la actividad en manos de los hijos. Los profesores se contagian de esta situación y evitan también a los padres. El tipo 6 corresponde a una relación sana entre padres-profesores-alumnos, donde la confianza, autonomía e iniciativa del alumno se desarrollan gracias al apoyo de los otros

dos, mediante el contacto constante entre padres y profesores.

Tabla 2.9. Tipos de interacción padre-profesor-alumno en el aprendizaje instrumental.
Tomado de Creech (2009).



En los tipos de interacción 1, 2 y 4 existe un marco didáctico maestro-aprendiz (Creech, 2009). En los tipos 1, 2 y 3 se observa una dualidad dominante frente a una tercera parte, mientras que el tipo 4 representa a dos dualidades conectadas por una parte común. El tipo 5, el menos adecuado en términos de logros de enseñanza y

aprendizaje, está caracterizado por la poca comunicación entre dos de los tres participantes. El tipo 6 es el que mejores resultados ofrece. Representa una comunicación padres-profesores-alumnos recíproca, mutua y centrada en los alumnos (Creech, 2012). Estas relaciones no son inamovibles, se puede pasar de un tipo a otro si el profesor es consciente de las relaciones que tiene con padres y alumnos, haciendo un esfuerzo con técnicas adecuadas (Creech, 2009).

2.4. Diseño de materiales didácticos de iniciación al violín

En general, existe una cierta falta de fundamentación didáctica en cuanto a la selección de materiales de iniciación al instrumento. Parece ser que las decisiones en cuanto a materiales didácticos empleados por los profesores no están fundamentadas en investigación, sino que siguen algún tipo de preferencia personal (Botella y Fuster, 2015; Córdoba, 2015). Un ejemplo son los profesores de viola de nivel inicial de la Comunidad Valenciana, que siguen los contenidos de los libros de iniciación al instrumento de forma constante desde el inicio de la enseñanza, pero añadiendo sus propios ejercicios previos (Botella y Fuster, 2015). Existiendo la necesidad de añadir ejercicios propios, se puede pensar que los materiales didácticos que utilizan son insuficientes para cubrir las necesidades de su contexto particular. Esto puede ocurrir también con la enseñanza del violín. Por ello, según Ledesma (1997, p.3), los profesores deben “seleccionar, adaptar, crear y evaluar los materiales curriculares” que utilicen, aunque esto requiera un sobreesfuerzo por parte del profesorado. El problema no es usar los libros de texto, sino utilizarlos “mimética e irreflexivamente sin adaptar la práctica docente a las particularidades del hecho educativo concreto” (p.3).

Existe una serie de requisitos para la elaboración de materiales curriculares propios. Los pilares fundamentales son: ser coherente con el proyecto curricular del centro, adecuación al contexto, visión general de conjunto, rigor científico y diversidad de materiales (Parcerisa, 1999). Bautista (2001) añade que los materiales deben cumplir unos mínimos en cuanto a forma y calidad de presentación. Por esta razón, se deben

tener en cuenta todos estos aspectos a la hora de crear los mediadores didácticos para llevar a cabo una acción didáctica. En la enseñanza musical, Zubeldia y Díaz (2010) realizaron una comparación entre materiales de iniciación al violonchelo. Sus recomendaciones a la hora de seleccionar o elaborar métodos o materiales didácticos son: 1) que los métodos recojan melodías populares cercanas al alumno; 2) que ofrezcan una acertada representación mental de las piezas musicales; 3) que estén escritos en una época cercana al alumno para favorecer el aprendizaje significativo; y 4) la necesidad de la formación del profesorado en formas activas, creativas y contemporáneas de enseñanza.

Jorgensen (2008) cita siete principios a la hora de diseñar el proceso de enseñanza: 1) tener claro que los alumnos son la razón por los que se enseña y sus necesidades y motivaciones deberán guiar la labor docente; 2) descubrir qué se debe enseñar, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, destrezas e intereses; 3) tener presente que la intención y los resultados son dos cosas distintas, debiendo utilizar la imaginación para dar con la solución a problemas que puedan surgir ocasionalmente; 4) considerar esenciales los procedimientos, desarrollando un método para integrar herramientas que faciliten las actividades de enseñanza y tratando de ir de lo general a lo concreto y de lo conocido a lo desconocido; 5) adaptar el proceso al propio estilo de enseñanza, ya que para llegar a un mismo fin se pueden seguir caminos muy distintos; 6) enseñar artísticamente, disfrutando y tomando consciencia de que la enseñanza es un arte en sí mismo; y 7) ser fiel a la música, tratando de transmitir la tradición musical.

Aunque todos los principios expuestos se deben tener en cuenta, cuando se trata de crear acciones didácticas en actividades artísticas para alumnos en edad preescolar, la *Arts Education Partnership* (1998) recomienda:

1. Permitir que el alumno elija e inicie las actividades artísticas.
2. Orientar al alumno para reflejar su exploración de estas experiencias.
3. Enfatizar el proceso, no los resultados.
4. Fomentar la imaginación mediante el juego.

5. Iniciar al alumno de forma amistosa hacia las actividades en público, tanto activamente como de asistente.
6. Conectar con las experiencias de los niños y su conocimiento.
7. Mantener una continuidad en las actividades, para que el alumno tenga tiempo para conectar las actividades musicales con sus propias vivencias.
8. Motivar al alumno hacia una literatura (musical) infantil.
9. Reforzar el vocabulario (musical) del alumno y el desarrollo temprano de sus aptitudes para el lenguaje.

2.4.1. Audiencia a la que van dirigidos

En la introducción, se han citado tres métodos de reconocido prestigio internacional que difieren mucho en cuanto a sus concepciones filosóficas, pedagógicas y musicales. Además de estos aspectos, difieren en algo tan básico como es la audiencia a la que van dirigidos. El material de Suzuki (1978) está orientado a los profesores o los padres, con numerosas explicaciones escritas. El de Sassmannshaus (2006), por el contrario, está destinado a los niños, con sus dibujos y grandes pentagramas (Yu, 2011). *Colourstrings* también está dirigido a los niños, pero cuenta con un libro para profesores (Szilvay, 2005), al igual que otros métodos como el de Rolland (1985). Siendo así, se debe diferenciar bien para quién se van a realizar los materiales y con qué fines, ya que los recursos pedagógicos se deben adecuar a la edad del alumno (Garde, 2016).

Los métodos citados difieren, también, en otro aspecto básico: el idioma. Aunque dos de ellos disponen de traducción al castellano, ninguno de los tres está pensado para alumnos de habla hispana o catalana²³. Esto es realmente importante cuando se utilizan canciones populares para la enseñanza musical, ya que la gran mayoría de materiales didácticos de violín no están ni siquiera traducidos al castellano (Claudio, 1999). Botella y Fuster (2015) comentan que los idiomas más elegidos en los materiales

²³ Se hace referencia al catalán porque es el idioma de los participantes de la investigación.

didácticos de los profesores de viola²⁴ son el castellano, el alemán y el japonés. Aunque alguno de los métodos citados cuenta con traducción a otros idiomas, sus lenguas de origen son las propias de cada autor. Suzuki, de origen japonés, tiene traducción a más de cuarenta idiomas (Lee, 2003), incluido el castellano. Sassmannshaus, de origen alemán, dispone de un material descargable con la traducción de los textos al castellano. Por el contrario, *Colourstrings* no cuenta con materiales traducidos al castellano, pero sí cuenta con materiales en italiano, francés o inglés. Otro caso complicado para profesores de habla hispana es el método *Hegedü Iskola* (Dénes, Kállay, Lányi y Mező, 1966), que está escrito en húngaro y alemán. Realmente puede resultar muy complicado para alumnos que no hablen estos idiomas trabajar con ellos, puesto que cuentan con numerosas explicaciones y ejercicios. Por tanto, el idioma será una cuestión a tener en cuenta a la hora de diseñar los materiales didácticos, dependiendo del tipo de público al que se quieran dirigir.

En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de utilización de música popular (o próxima al alumno) en los primeros estadios de aprendizaje instrumental (Miyamoto, 2007; Loong, 2007; Zubeldia y Díaz, 2010). La música folclórica evoluciona a partir del lenguaje y rasgos distintivos de cada grupo étnico, como representación de su evolución artística y social, permitiendo una interacción entre niños y adultos. Las canciones de los niños, al integrar el lenguaje propio, sirven no sólo como base para desarrollar las habilidades musicales, sino también para desarrollar el lenguaje, la interacción social o las habilidades motrices si se acompañan de juegos (Chen-Hafteck y Mang, 2012). Por lo tanto, esta música es adecuada para enseñar a los alumnos más jóvenes. Además de las canciones del folclore propio, también es muy importante introducir “piezas maestras del arte musical” (Loong, 2007, p.7). Muchas de las canciones populares más sencillas aplicables al violín (como “Brilla, brilla, estrellita”), tienden a tener melodías descendentes que se encuadran mejor en las cuerdas RE y LA, enfatizando la colocación “A” de los dedos y dejando la “B”,

²⁴ Se hace referencia a la viola por su similitud con el violín y por utilizar algunas metodologías similares en iniciación.

aparentemente más complicada para los alumnos, para más adelante (Tasgal, 2004).

Lineburgh y Loong (2006) añaden que se pueden elegir materiales folclóricos o populares de otras culturas, pero el alumno necesitará mucho más tiempo para entender bien la nueva cultura musical. Si se decide utilizar música de este tipo, se deberá proporcionar a los alumnos materiales grabados para que puedan ser más fieles al resultado musical que se espera de esas piezas. No obstante, hay quién apunta que no se debe enseñar hasta que los niños no conozcan bien las canciones de su propia lengua (Loong, 2008). Enseñar música de los siglos XVIII y XIX, como es el caso del *Método Suzuki*, puede producir que los alumnos se acostumbren sólo a un tipo de patrones tonales o rítmicos (Bridges, 1989). Por esta razón, podría resultar beneficioso utilizar también otro tipo de géneros y estilos musicales. En el caso de decidir realizar canciones propias, Feierabend (1996) explica que deben tener letras que se fundan con el ritmo y con la melodía, además de invitar a volar la fantasía del niño. Si se consigue la unión entre los tres elementos, las canciones se podrán cantar (o tocar) una y otra vez sin cansarse.

Queda patente que el repertorio es una pieza fundamental en el éxito de la enseñanza. Las piezas demasiado difíciles complican muchos aspectos musicales y, en la medida de lo posible, el profesor debería poder acompañar al piano a sus alumnos (Eales, 2008). Las obras deben ser tan sencillas como para que se disfrute al tocar, sin saturarse, pero deben tener ciertas dificultades para mantener la motivación (Hoppenot, 2005). La duración de la música también será tomada en cuenta, ya que si se utilizan músicas demasiado largas, el alumno no podrá mantener la atención todo el tiempo (Lineburgh y Loong, 2006).

La organización de la clase también va a condicionar a quién van dirigidos los materiales, ya que hay muchas formas de organizar las clases. Entre los distintos tipos de organización, puede haber clases homogéneas y clases heterogéneas. Hay profesores que prefieren clases y materiales homogéneos. Éstos materiales están pensados para la enseñanza a un sólo instrumento, en este caso, el violín. Otros profesores prefieren

clases y materiales heterogéneos. Estos materiales están pensados para clases en las que, además del violín, hay otros instrumentos, como violas y violonchelos (*New York State Education Department*, 1971; Hamann y Gillespie, 2004; Iglesias-Mendez, 2011). Por tanto, existen diferentes opiniones sobre centrarse en: 1) problemas técnicos específicos de un instrumento concreto (clase homogénea) o 2) centrarse en la experiencia de grupo (clase heterogénea) (Mishra, 2000). Schulte (2004) recomienda un máximo de doce alumnos, en el caso de organizar clases grupales, aunque depende de la edad y la frecuencia de las clases. Además, los expertos a los que entrevistó, prefieren una clase homogénea en el primer año de aprendizaje del violín.

Wei (2013) realizó un estudio para ver los beneficios de realizar un aprendizaje colaborativo en la iniciación al violín. Según Wei, este aprendizaje con dos o más personas tiene unos beneficios que las clases individuales no pueden aportar. Aunque propuso un currículum con una planificación por sesiones para dos adultos, su método se puede extrapolar a niños, simplificando sus principios. Algunas ventajas que apunta son: las interacciones sociales entre los alumnos, la motivación entre ellos o la aplicación de técnicas para tocar en conjunto. No obstante, algunas de sus desventajas son: la diversidad de velocidades de aprendizaje, encontrar la medida justa en las críticas entre compañeros y, cuando se alcanzan niveles medios con el instrumento, se necesita mucho tiempo para cada individuo. Salinas (2012) también propuso una guía metodológica para la enseñanza del violín en grupo. Según su autor, este tipo de enseñanza presenta la ventaja de su bajo coste para los alumnos y, además, los beneficios de la socialización entre los alumnos.

El último aspecto a tener en cuenta, relacionando con la organización de las clases, es el número de clases o sesiones que reciben los alumnos. Alexander (2010) realizó un estudio para observar diferencias en cuanto a técnica de mano izquierda, utilizando el mismo material didáctico, pero con cuatro grupos de alumnos. Cada uno recibió un tipo de enseñanza: con una única clase o con dos clases a la semana. Encontró que los que recibían más tiempo de clase obtuvieron mejores resultados en

cuanto a colocación de la mano izquierda. Por tanto, se debe tener en cuenta este aspecto, pudiendo elegir entre trabajar los materiales didácticos durante más tiempo, aumentar las dificultades para que se necesiten más clases para dominarlos o añadir más materiales.

2.4.2. Proceso de memoria y representación

Existen diversos tipos de memoria (muscular y táctil, auditiva, visual, nominal, rítmica, analítica y emotiva). Las estrategias que utiliza cada individuo para memorizar no son las mismas y, aspectos como el cansancio o la propia capacidad del individuo, también intervienen (Barbacci, 1965). La memoria se convierte en la pieza clave para la aproximación a la enseñanza instrumental en edad preescolar (Huang, 2007), ya que al tocar de memoria y concentrarse en la ejecución instrumental librándose de la lectura, se propicia una mayor atención a los detalles y a la interpretación. (Barbacci, 1965; García Gallardo, 1997; Manresa, 2006). Durante la iniciación al instrumento, tocar de memoria permite que los alumnos avancen sin los frenos producidos por problemas de lectura. Normalmente, el nivel instrumental es superior al nivel lector en las primeras fases de aprendizaje del instrumento (García Gallardo, 1997). En esta línea, McPherson y Davidson (2010) argumentan que la forma más natural de aprendizaje, para los alumnos de hasta cinco años, es de memoria. Es decir, observar y repetir.

En la enseñanza del violín, algunos profesores están de acuerdo, abogando por el uso de la enseñanza de memoria al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de la edad de los alumnos. Estos argumentan que los alumnos pueden estar más atentos a los aspectos técnicos y a escuchar la música que producen (Barbakoff, 1954; Keene, 1964; Muñoz, 2005; Suzuki, 1978; Waller, 1953). Parece ser que los alumnos en edad preescolar son capaces de reconocer las melodías conocidas sujetas a numerosas transformaciones y, su recuerdo a largo plazo, no se limita a recordar una sucesión de notas (Hallam, 2006). Este hecho permite orientar la iniciación al violín con una aproximación de memoria para los alumnos en edad preescolar.

Teniendo esto en cuenta, un aspecto muy importante es que el nivel de dificultad de la pieza a memorizar sea adecuado para los alumnos. Según afirman Cuartero y Payri (2010), si los alumnos pretenden memorizar piezas de un nivel superior al que les corresponde, las dificultades de esta memorización se sumarán a los problemas de ejecución instrumental. García Gallardo (1997) recomienda las canciones populares, pues son especialmente adecuadas para facilitar la memorización. También son útiles los ejercicios de pocas notas sobre modelos sencillos de recordar, como por ejemplo las escalas. Este tipo de ejercicios repetitivos permite al alumno centrarse en aquellos elementos que se desee trabajar.

Sin embargo, no está claro cuánto tiempo se debe permanecer tocando de memoria antes de introducir a los alumnos en la notación, ya que ningún sistema se ha mostrado consistente para ayudar a los niños a aprender a leer música (Hallam, 2006). Keene (1964) explica que los alumnos deben tener la necesidad de leer música, permitiendo que sigan avanzando para tocar las canciones que deseen. Sin embargo, hay niños que pueden tardar dos años en poder tocar mientras leen la partitura (Kendall, 1960). Glenn (1999) investigó las diferencias entre aprender a tocar un instrumento de memoria o aprender a tocar leyendo partituras. Después de un año de clases con dos grupos de alumnos, uno aprendiendo de memoria y el otro leyendo partituras, no observó grandes diferencias en cuanto a interpretación con el instrumento ni en cuanto a lectura a primera vista. No obstante, hubo una mayor continuación por parte de los alumnos que había aprendido de memoria frente a los que había aprendido leyendo.

Con estas consideraciones, existe un cierto debate sobre la necesidad del aprendizaje del sistema de notación convencional, también llamado tradicional, según el contexto en el que se aprende (Jorquera, 2002). Este sistema de notación es el más extendido en la actualidad y determina los cuatro componentes de cualquier sonido musical: altura, duración, timbre e intensidad. Tres métodos de enseñanza del violín para alumnos en edad preescolar tienen una concepción totalmente distinta: 1) Suzuki comienza la lectura musical en su cuarto libro (Starr, 2000); 2) *Colourstrings* utiliza el

método Kodály para iniciarse con la práctica de la música y la lectura (Mitchell, 1994), con el uso de pre-grafías corto-largo, altura relativa de notas y utilizando el color (Szilvay, 2005); y 3) Sassmannshaus comienza con la notación tradicional desde la primera lección (Sassmannshaus, 2006).

Para poder leer cualquier notación musical, el músico debe interpretar el código simbólico para poder obtener la información que necesita. El músico compara la información extraída con sus esquemas previos de conocimiento. El tipo de información que se extrae depende directamente del tipo de procesamiento que realiza el músico y la manera en que extrae la información. Cuanto más complejo es el sistema de notación, será más difícil para el músico extraer la información y requerirá un mayor esfuerzo a nivel cognitivo (Galera y Tejada, 2012). Por estas razones, McPherson y Davidson (2010) sugieren que no se debe enseñar la nomenclatura convencional a los alumnos menores de seis años. Cuando los alumnos se encuentran en edad preescolar, los materiales deben adoptar una *representación o notación gráfica*²⁵.

El *Sistema Musical Aschero* es uno de estos modelos de notación no convencional aplicada a la educación. Este sistema, que utiliza “la relación científica entre números, colores, tamaños y volúmenes” (Aschero, 1995, p. 7), simplifica el proceso de lectoescritura, permitiendo su uso con alumnos desde los 3 años de edad. Además, pretende incentivar la creación e interpretación vocal e instrumental (p. 12) y es lúdico. Peñalver (2012a y 2012b) propone otro modelo, distinto del convencional, para el aprendizaje del ritmo con una notación simplificada. Este tipo de notaciones alternativas ejercen como facilitadoras del proceso de aprendizaje instrumental.

²⁵ Se trata de materiales visuales diferentes de la notación convencional (aunque a veces se combinan con ésta) (Gráfica, notación, 1999, p. 484; Notación, 1999, pp. 700-706). Estas representaciones surgen a partir de la década de 1950 como forma de expresión de algunos compositores, existiendo numerosos sistemas: notación aleatoria, mixta, polivalente y electrónica (Locatelli, 1973). Acudiendo a materiales como *Notations 21* (Sauer, 2009), se pueden encontrar numerosos ejemplos. No obstante, se debe distinguir aquellos sistemas pensados para músicos profesionales de aquellos ideados para la educación. Una de las propuestas surgidas con propósitos educativos es el sistema *shape-note*, utilizado para la notación de himnos en Estados Unidos. En este sistema, las diferentes cabezas de nota representarían las distintas sílabas de *solmisación* que se asocian a dicha nota (Notación, 1999, pp. 700-706).

Además de por Aschero, la mezcla de números y colores ha sido utilizada por otros profesores de instrumento. Cidoncha (2007), en una notación para el piano, utilizó números para cada una de los sonidos de la escala y un color para la altura de la octava. El resto de elementos musicales empleados por la autora son los que utiliza el sistema tradicional, a excepción que no utiliza pentagrama. También existe una aproximación de este sistema para flauta y para guitarra.

El tamaño del pentagrama o de la notación también es un factor a tener en cuenta (Anderson y Frost, 1985; Sassmannshaus, 2006). Sassmannshaus (2006) utiliza el tamaño del pentagrama muy grande para facilitar la lectura a los alumnos y, como comenta Yu (2012), está dirigido a los niños debido a su impresión de gran formato, a sus ilustraciones y a su letra adecuada para los niños.

Este tipo de inquietudes sobre la nomenclatura a utilizar ha sido abordado por muchos profesores de violín, proponiendo sus propios sistemas de notación. Rolland (1987) utiliza un sistema en el que el profesor tiene su partitura con notación convencional y el alumno tiene un sistema facilitado, justo encima del pentagrama del profesor. Para el alumno, utiliza: la *nomenclatura alfabética*²⁶ para identificar las cuerdas, una línea horizontal para alargar los sonidos y la separación por líneas divisorias en concordancia con el compás que lleva el profesor. Rolland sólo utiliza esta notación facilitada para las cuerdas al aire (Fig. 2.8).

²⁶Notación musical que utiliza las letras del alfabeto para designar las notas. Un ejemplo sería las letras utilizadas en inglés y alemán para designar las distintas notas musicales (Notación alfabética, 1999, p. 706).



Fig. 2.8. "Lightly row". Tomada de Rolland (1987, p.11)

Rolland inicia al alumno en el sistema de notación convencional antes de abordar el aprendizaje del manejo de la mano izquierda, aunque no lo utiliza totalmente. Cuando el alumno comienza a tocar con los dedos de la mano izquierda, utiliza otro sistema de notación facilitada (Fig. 2.9). Utiliza una línea horizontal para marcar la altura relativa entre dos cuerdas contiguas y, en este caso, utiliza los números que corresponden a cada dedo para distinguir los distintos sonidos. Sigue con líneas horizontales y verticales para facilitar la realización del ritmo y los valores de silencio se corresponden con la notación convencional.

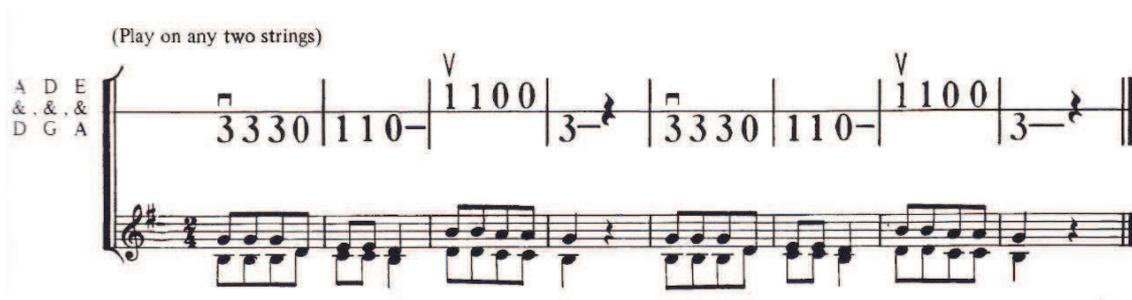


Fig. 2.9. "Old MacDonald had a farm". Tomada de Rolland (1987, p. 26)

Anderson y Frost (1985) utilizan la misma nomenclatura alfabética que Rolland, aunque la presentan sin la parte del profesor (Fig. 2.10). Cuando presentan un sonido nuevo, el tamaño de las letras es considerablemente más grande, disminuyendo cuando

ya se hacen varios ejercicios. Utiliza líneas divisorias para separa los sonidos y otros símbolos del sistema tradicional, como el signo de repetición.

35. MOVIN' UP



36. ROSIN BOW MARCH

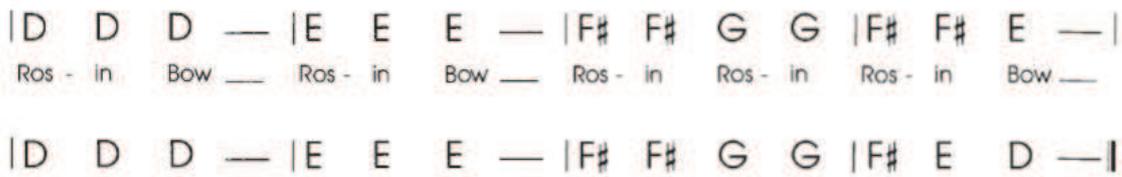


Fig. 2.10. “*Movin’ up*” y “*Rosin bow march*” (Anderson y Frost, 1985, p.11)

Blackwell and Blackwell (1998), al igual que Anderson y Frost (1985), mezclan elementos tradicionales con elementos facilitadores, utilizando la *nomenclatura alfabética*. En este caso, el ritmo se representa por el sistema tradicional y hay separación por líneas divisorias. La altura de las distintas cuerdas se representa por diferencia de altura, con una leyenda al inicio de cada canción (Fig. 2.11) y se añaden otros elementos tradicionales, como los sostenidos (Fig. 2.12).

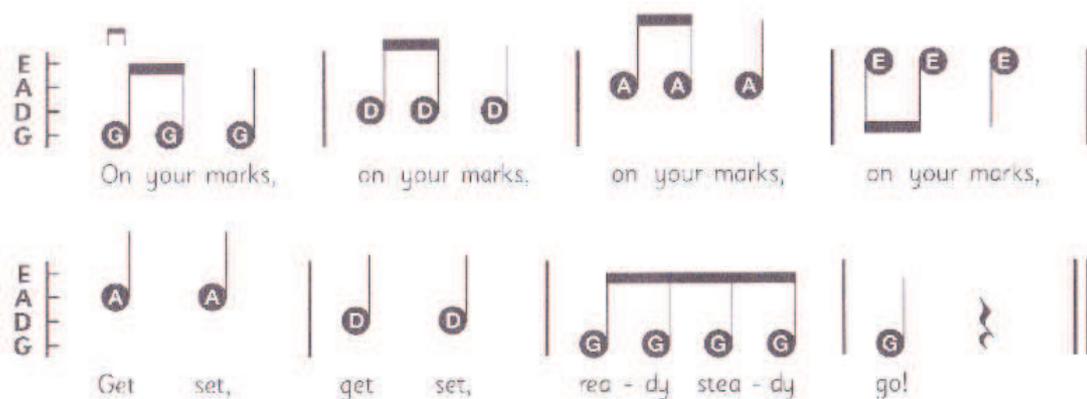


Fig. 2.11. “*On your marks!*” (Blackwell and Blackwell, 1998, p.8)

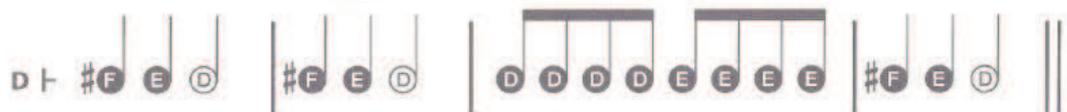


Fig. 2.12. “Hot cross buns” (Blackwell and Blackwell, 1998, p.11)

Otro método que utiliza este tipo de ayuda con las letras en la cabeza de las notas, aunque con el pentagrama convencional, es el sistema de notación propuesto por Allen, Gillespie y Tellejohn Haye (2004). Después de una serie de ejercicios, los nombres de las letras desaparecen hasta que sólo quedan las notas en el pentagrama

Nelson et al. (1999) utilizan los números de la digitación para indicar los distintos sonidos. Los números sin rellenar indican la cuerda superior de las dos en las que se toca la canción. En este caso, las líneas indican que se alarga el sonido al que acompañan (Fig. 2.13). Los silencios tienen la forma de la notación tradicional y los sonidos cortos tienen un tamaño más pequeño (Figura 2.14). El uso de los números, como forma de nomenclatura, no es nuevo en la enseñanza del violín. Ya se ha visto el caso de Rolland (1987), pero su uso se remonta décadas atrás. Yarborough (1968), en un estudio en el que proponía un método que concentraba la enseñanza de seis meses en tres semanas, ya utilizó una notación numérica para que los alumnos, de 6 a 10 años, pudiesen aprender muchas canciones en muy poco tiempo.

0	0	0	0			0	—	3	3	2	2			0	—
0	0	3	3	2	2		—	0	0	3	3	2	2		—
0	0	0	0			0	—	3	3	2	2			0	—

Fig. 2.13. “Campanitas”. (Nelson et al, 1999, p. 3 de actividades)

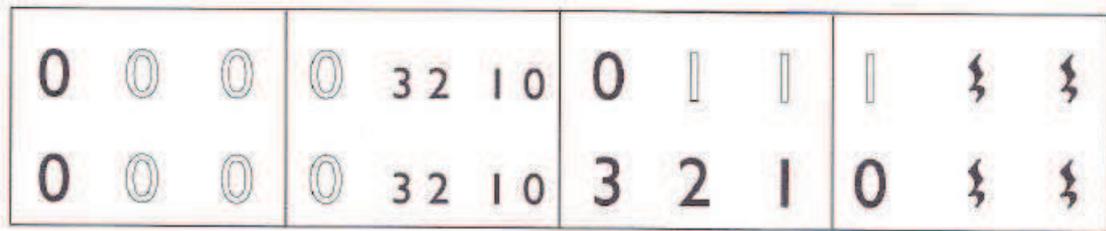


Fig. 2.14. "Azul lavanda". (Nelson et al., 1999, p. 3 de actividades)

La utilización del color como elemento facilitador de la lectura ha sido utilizado por Aschero (1995), Colla (2001) y Kuo y Chuang (2013) de formas distintas. Ubis (2008) utiliza la notación tradicional, pero introduce el uso del color como elemento facilitador. Utiliza un color diferente para cada cuerda (Fig. 2.15). En este caso, ella presenta los colores y, los ejercicios y canciones, ya vienen pintados.



Fig. 2.15. "Pizzicato". Ubis (2008, p. 12)

New Directions for Strings, de Erwin, Horvath, McCashin y Mitchell (2007), también presenta un sistema de color junto con las letras para el nombre en las cabezas de las notas. Cada cuerda tiene su propio color y el alumno asocia los sonidos con cada cuerda mediante estos colores: LA – azul, RE – amarillo, SOL – verde, MI – rosa y

DO²⁷ – naranja. Este código se utiliza durante mucho tiempo antes de desaparecer del todo (Iglesias-Mendez 2011).

Szilvay (2005) utiliza, como base para el aprendizaje de la notación musical, el método Kodály. Utiliza un color para cada cuerda y los números para indicar la digitación. De forma gradual, va introduciendo los elementos del ritmo según la notación tradicional (Fig. 2.16).



Fig. 2. 16. Varios ejemplos en la progresión de notación. Tomados de Szilvay (2005, pp. 6, 13, 28, 74)

²⁷ La nota DO se debe a que el método es de los llamados heterogéneos, comprendiendo violines, violas y violonchelos.

Además de hacer propuestas propias, ha habido estudios que han tratado de evaluar la pertinencia de este tipo de notaciones alternativas en el violín. Jansen (2016) lo hizo desde un punto teórico, comparando las propuestas de Suzuki (1978)²⁸ y Szilvay (2005) en cuanto a notación musical y cómo se pueden implementar las dos propuestas entre sí. Sin embargo, no se pronuncia sobre la más ventajosa, argumentando que las dos presentan ventajas y desventajas. Iglesias-Mendez (2011) lo hizo con un estudio en el aula, evaluando el dominio de destrezas de lectura a primera vista en alumnos de cuerda principiantes. Trataba de averiguar cuál es el efecto que tiene un método determinado en la lectura a primera vista y, hasta qué punto, ayudan los materiales didácticos a esta adquisición de técnicas de lectura a primera vista. Utilizó un material con notación convencional con el nombre de los sonidos escritos en la cabeza de la nota y otro material que, además, añadía colores para relacionarlos con cada cuerda. En su estudio, encontró que los alumnos que tenían una notación más convencional podían leer mejor a primera vista una vez retirada la ayuda, mientras que al retirar los colores, los alumnos tuvieron más problemas en la lectura a primera vista. Este estudio pone de manifiesto que el uso del color puede ayudar a los alumnos, pero su eliminación debe ser gradual, a medida que los alumnos vayan entendiendo la lectura musical.

2.4.3. Secuenciación didáctica de contenidos técnicos: el dilema de cómo comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el violín

A la concepción del triángulo padre-profesor-alumno (véase sección 2.3.4), Garde (2016) añade una nueva variable en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los métodos de enseñanza. Estos son los medios materiales por los que llegar a alcanzar los objetivos propuestos en la enseñanza del violín, a través de una secuencia didáctica fundamentada sobre estos objetivos. Según Díaz (2004), cuando se planifica la acción didáctica, se debe realizar una secuenciación que los alumnos puedan *percibir, comprender y reproducir*.

²⁸ La autora utiliza una reedición posterior.

La secuenciación de los contenidos técnicos en el aprendizaje del violín es una cuestión poco tratada en la literatura científica. En un análisis de contenido de 197 tesis entre los años 1936 y 1992, Kantorski (1995) encontró que las tesis relacionadas con los métodos, estudios, ejercicios y las secuencias didácticas representaban sólo el 26,14% de los trabajos. No obstante, muchos profesores eligen los libros para sus alumnos en función de la secuenciación de contenidos (Botella y Fuster, 2015). Algunos estudios relacionados con el análisis de los contenidos en la enseñanza-aprendizaje del violín en los primeros estadios de aprendizaje son los de Garde (2016), Hall (2013), Kahn (2000) y Lorenzo y Correa (2015).

Garde (2016) realizó una selección de materiales de iniciación al violín de entre los siglos XVIII y XXI, ofreciendo un análisis de las mismas para que los profesores pudiesen tomar decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, realizó una ficha de análisis con seis apartados: didáctico-metodológico (aspectos de organización, repertorio y herramientas didácticas), destrezas y habilidades motrices (colocación del instrumento y del arco), destrezas y habilidades auditivas (producción de sonido), refuerzo de lenguaje musical, cognición (memoria) y desarrollo emocional y afectivo (motivación, implicación personal). En total, la ficha se compuso por 57 ítems, abarcando las seis dimensiones expuestas. No trató la secuenciación propiamente dicha, pues su intención era conocer los contenidos presentes en cada método. A excepción de algunos apuntes cuando describe cada uno de los métodos analizados, en ningún caso la secuenciación de estos contenidos se trata como un eje principal de su estudio.

Hall (2013) realizó un estudio similar al anterior. En este caso, analizó el contenido de trece materiales didácticos para la enseñanza de los instrumentos de cuerda con materiales heterogéneos en relación con el currículum de la *American String Teachers Association* (ASTA). Para ello, elaboró una plantilla con los diferentes aspectos que contiene dicho currículum y la descripción de estos aspectos en cada uno de los materiales, relacionándolos con las páginas en las que aparecen en cada material. El estudio reveló que, aunque todos los materiales presentan unos puntos comunes,

ninguno de ellos ofrecía los 58 ítems propuestos por la ASTA, dejando de lado alrededor de 20 ítems el material más completo. Esto pone de manifiesto que: 1) existe una desconexión entre las preferencias de los profesores y el currículum “ideal” y 2) dependiendo de las características de los profesores y su forma de trabajar, un método funcionará mejor que otro. En esta misma línea, Greenhaw (1952) ya había seleccionado siete materiales didácticos y los había analizado, con el fin de ayudar a los profesores de instrumentos de cuerda a una mejor selección de materiales, según sus necesidades y la de sus alumnos.

Kahn (2000) hizo una revisión de los libros para los alumnos principiantes mediante la entrevista a 374 profesores de violín. Además de las características de los profesores, les preguntó sobre preferencias en cuanto a materiales didácticos, si había en el mercado algunos métodos que satisficiesen las necesidades del aula y cómo se podrían organizar los materiales. Con las respuestas de los profesores, Kahn realizó una guía para ayudar en la elección de materiales sobre la amplia oferta que existe.

Lorenzo y Correa (2015) realizaron un estudio comparativo de contenido, analizando cinco de los manuales de enseñanza-aprendizaje más utilizados a nivel internacional: Fischer, Galamian, Hoppenot, Mejía y Sassmannshaus. Estos métodos se analizaron desde las siguientes categorías: hábitos posturales, movimientos de la mano derecha e izquierda, respiración, concentración, memoria, afinación, ritmo y estudio en casa. No obstante, no hablan ni exponen la secuenciación didáctica. Este trabajo trata sobre la importancia de cada una de estas categorías dentro de cada método.

En cuanto a las distintas posibilidades de secuenciación técnica en iniciación al violín, ha habido dos referencias relevantes: Edmondson (2005) y Martín (2002). Martín (2002) explica que la secuenciación más habitual suele ser comenzar con el aprendizaje de la colocación del instrumento y la sujeción del arco. “Son muchos más los partidarios de empezar con el arco, aunque también se puede alternar, haciendo las dos cosas por separado. [...] El paso siguiente es estudiar los movimientos precisos del brazo derecho para que el arco vaya recto y perpendicular a las cuerdas” (p.77). A esta técnica le sigue

la colocación de los dedos de la mano izquierda según distintas opciones: 1) siguiendo el orden tradicional (1-2-3-4); 2) aprender dos dedos y luego los otros dos un tiempo después; 3) los cuatro dedos a la vez; o 4) comenzar con la colocación del cuarto dedo, para ayudar en la colocación de la mano y conseguir mejor afinación.

Edmondson (2005) entrevistó a un grupo de profesores de un estado norteamericano, preguntándoles sobre sus preferencias en cuanto a la secuenciación para comenzar con el aprendizaje del violín. Para la autora, existen tres formas de iniciarse en el instrumento: 1) comenzar tocando en *pizzicato* y la colocación de los dedos de mano izquierda; 2) comenzar a utilizar el arco en cuerdas al aire antes de comenzar a poner dedos de mano izquierda; y 3) incorporar tanto los *pizzicati* como ejercicios de arco de forma separada pero paralela. Edmondson propone la separación de aproximaciones didácticas: Mano Izquierda (MI), Mano Derecha (MD) y Ambas Manos (AM).

Para Edmondson (2005), cada una de las aproximaciones MI y MD presentan una serie de ventajas. MD permite buscar un sonido sostenido y amplio. Este resultado lo esperan los niños en base a sus imágenes mentales, tanto de violinistas como de la escucha en conciertos o audiciones. Además, utilizar el arco permite realizar movimientos amplios, mucho más sencillos que la motricidad fina necesaria para realizar los *pizzicati*. Al disponer del arco en casa, iniciarse en el manejo del arco facilita que el alumno coja correctamente el arco, impidiendo malas posiciones y vicios posturales mientras no sabe cómo hacerlo. La aproximación MI permite producir un sonido puro, como una campana, que se puede considerar como el verdadero sonido de una cuerda vibrante. Tocar a modo de guitarra, además, permite ver dónde caen los dedos. Esta aproximación es más indicada cuando los alumnos tocan de memoria, ya que mirar la mano no permite ver la partitura. Las canciones se aprenden más rápidamente en *pizzicato* y es más sencillo escuchar al metrónomo. Este tipo de música permite al alumno entender mejor la estructura tonal, sustentando la interpretación de una melodía con arco por parte de otro alumno.

Pese a haber comentado las ventajas que presentan MD y MI, Edmondson (2005) explica una serie de desventajas. La aproximación MD puede propiciar que el alumno no tenga una buena posición del violín y, por lo tanto, el paso del arco no será perpendicular a la cuerda. También puede propiciar que el alumno pase muy poco arco y que el cambio de cuerdas lo realice doblando el codo. Sujetar el violín con el hombro, concentrándose en la lectura y en las técnicas de arco, puede resultar demasiado complejo para los alumnos. Un exceso de estímulos puede hacer que el alumno se colapse y se desconcentre, con lo que puede haber problemas de conducta en la clase. La aproximación MI puede resultar demasiado compleja para los alumnos más jóvenes, ya que puede ser que las acciones de motricidad más fina les cuesten más. También se necesita más presión de los dedos de mano izquierda para que la cuerda suene bien al hacer *pizzicato*, hecho que puede hacer que los alumnos se quejen de dolor en esta mano, así como en el dedo que pellizca la cuerda. También puede ser que los alumnos desarrollen la necesidad de mirar la mano y no fijarse en la música. Los alumnos pueden llegar a quejarse de dolor en el cuello y la clavícula, por lo que el exceso de dolores puede hacer que los alumnos dejen de querer tocar el violín.

Garde (2016), refiriéndose a un método de iniciación al instrumento estructurado por cuerdas, añade que los alumnos pueden aprender mejor las notas que hay en cada cuerda, así como las características de cada una.

Todos estos factores, además del número de alumnos como del tiempo de clase, harán que se elija entre una u otra aproximación (Edmondson, 2005). No obstante, los trabajos de Edmondson y Martín no se basan en la aplicación práctica en clase. Son trabajos teóricos. Akutsu (2017) realizó un protocolo para enseñar violín en escuelas japonesas que no disponían de recursos temporales ni materiales. Para ello, comenzaba por enseñar a tocar con arco en cuerdas abiertas, seguía con los cambios de cuerda y finalmente cambiaba la afinación mediante los dedos de mano izquierda.

Acudiendo a las opiniones de algunos profesores, una de las primeras referencias a la secuenciación de contenidos es la de Cavallaro (1950), que recomienda comenzar

con el paso del arco en el centro del mismo o del centro a la punta (aproximación MD). Recomienda realizar también notas de una pulsación, evitando realizar movimientos del arco entero, ya que requieren de un mayor control muscular. Según el autor, lo primero que debe aprender un joven violinista es a “cuidar el sonido” (Cavallaro, 1950, pp. 53-54). Barbakoff (1954), por el contrario, ya proponía comenzar en *pizzicato* en posición transversal (aproximación MI).

Havas (2003) comienza con directrices para la sujeción del violín. No obstante, pasa a la sujeción de arco y su manejo antes de abordar la colocación de los dedos de mano izquierda. La autora pide que nunca se olvide que el centro de la interpretación del violín es un buen sonido, ya que sólo a través de la calidad de sonido se puede encontrar el verdadero sentido artístico del violín. Los mismos principios utiliza Galka (2011). Rolland (2000), aunque va en la misma línea, comenta que el primer objetivo que debe alcanzar un alumno es saber producir sonido. Para esto, la primera tarea es aprender a coger el arco. Garde (2016), como punto de partida en un ejemplo de unidades didácticas en iniciación, propone: la relajación, los *pizzicati* en cuerdas abiertas, la colocación del instrumento y la colocación del arco.

Siguiendo la línea de preferencia de la aproximación MD, Fischer (1997) indica que su método “*Basics*” puede utilizarse de varias formas. La primera forma es practicar una a una las distintas acciones que en su conjunto se denominan técnica. Por tanto, aunque indica que es un método que no está pensado para tocarse de inicio a fin, se puede seguir el orden su método como el modo lógico en el que iniciarse en el instrumento. Para aquellos que ya saben tocar el instrumento, su recomendación es seleccionar cada día unos aspectos distintos de cada apartado y practicarlos. Su secuencia de contenidos es: 1) mano y brazo derecho; 2) producción de sonido; 3) golpes de arco claves; 4) mano izquierda; 5) cambios de posición; 6) entonación y 7) *vibrato*. En otro manual que sigue una dinámica similar, Fischer (2013) comienza abordando directamente el problema de la producción de sonido.

Szilvay (2005) comienza con el trabajo del arco y el aprendizaje de ritmos a

distintas velocidades (MD). No obstante, Szilvay (2011) comenta que las dos manos deben estar ocupadas desde bien al principio de la primera lección, advirtiendo que el alumno debe centrarse en un único aspecto. El profesor ayudará al alumno para que la mano no involucrada en la intención educativa no suponga un obstáculo.

El *Método Joachim* se inicia con el aprendizaje de la mano izquierda. Con esta mano se debe ejercer más presión que con la mano del arco. Para conseguir esta fuerza al mismo tiempo que una libertad de movimientos, se debe preparar la posición del cuerpo, el brazo y la mano. En el *Método Joachim*, éste es el punto más importante para tocar el violín (Courvoisier, 2006). Pascuali y Príncipe (2007) también siguen esta línea y comienzan exponiendo la técnica de mano izquierda (aproximaciones MI).

Por el contrario, Hoppenot (2005) aborda sin sonido la técnica para niños, siguiendo una aproximación AM. Aunque indica que no existen fórmulas infalibles, los alumnos deben aprender a conducir el arco en una tabla y las colocaciones básicas de la mano izquierda con el uso de *pizzicati* sujetando el violín a modo de mandolina. Cuando por fin se practica con sonido, el alumno puede estar más pendiente de seguir los modelos del profesor.

En cuanto al orden de colocación de los dedos sobre las cuerdas, la mayoría de métodos comienzan con el orden 1-2-3-4. No obstante, Sassmannshaus (2006) comienza con el segundo dedo y sigue con el cuarto. Según el autor, favorece una mejor colocación de la mano izquierda desde el principio. Algunos autores comienzan simultáneamente con tres dedos (Rolland, 1987), otros empiezan con el tercer dedo (Nelson et al. 1999), mientras que otros sólo utilizan primer dedo (Lumsden y Wedgwood, 2002). Por el contrario, Martín (1997) no llega a colocar ninguno. Muñoz (2005) comenta que el método “Arco, violín y flechas” utiliza los cuatro dedos desde el principio, para que los cuatro tengan la misma fortaleza, velocidad y elasticidad. En este sentido, los expertos a los que entrevistó Schulte (2004) prefieren que el cuarto dedo se practique en el primer año de estudio, elemento didáctico ausente en muchos métodos actuales.

A la vista de los comentarios de los distintos autores sobre esta cuestión, cada una de las aproximaciones (MD, MI o AM) tiene que ver con los principios filosóficos que sustentan los distintos métodos. Los métodos MD están motivados por un interés en el manejo de arco y tienen como primer principio un buen sonido. Los métodos MI están preocupados por la entonación más precisa desde el inicio, así como la agilidad en la digitación. Los métodos AM permiten al alumno tocar melodías complejas desde el principio, un aspecto muy útil cuando se quiere practicar canciones populares con los alumnos, tal y como se recomienda ampliamente en la bibliografía.

2.4.4. Descripción de las secuencias didácticas de métodos para el estudio inicial del violín

Este trabajo no pretende realizar un estudio exhaustivo de los distintos métodos de iniciación al violín, pero resulta conveniente hacer una descripción general de cada uno de ellos en cuanto a la secuenciación de contenidos técnicos, facilitando la toma de decisiones en las que basar la acción didáctica realizada. Para lograr una metodología adecuada, se debe recoger información de métodos de iniciación y extraer aquella que resulte útil para aplicar a la enseñanza (Garde, 2016). Se debe señalar que algunos de los autores han escrito sus métodos en forma de varios volúmenes. No obstante, dado que esta investigación se centra en el primer año de estudio del violín, se van a describir exclusivamente los primeros volúmenes de estos. Además, en las descripciones se va a utilizar las diferentes nomenclaturas que haya utilizado cada autor.

Alfaras (2010) presenta “50 piezas originales de nivel elemental con técnica progresiva desde cuerdas al aire hasta 4ª dedo, utilizando el digitado (0-1-23-4)” (Alfaras, 2012, p. 3) y con materiales de ayuda en soporte CD. Divide la técnica en cuatro bloques temáticos: 1) cuerdas al aire (canciones nº 1 al 10). En este bloque, utiliza distintos patrones rítmicos para cada canción, casi siempre realizando los cambios de cuerda entre cuerdas contiguas. Aunque comienza en cuerdas MI-LA y SOL-RE (canciones nº 1 y 2), va alternando las cuerdas y los ritmos, añadiendo algunos

saltos de cuerdas. Los ritmos utilizados van desde la redonda hasta la corchea, incluyendo la blanca con puntillo; 2) primer dedo (canciones nº 11 al 20). Al igual que el bloque anterior, mezcla prácticamente todos los ritmos que ya ha trabajado. Comienza el bloque en cuerdas MI y LA (canción nº 11) y utiliza los pares de cuerdas (MI-LA, LA-RE y RE-SOL), aunque ya añade canciones en tres cuerdas y los ritmos de semicorchea; 3) segundo dedo (canciones nº 21 al 29). En este bloque, sigue con todos los ritmos practicados y las cuerdas con un tratamiento similar a los bloques anteriores. Añade las ligaduras como novedad en este bloque; y 4) tercer y cuarto dedo (canciones nº 30 al 49). Aunque este último bloque lo dedica a la práctica de los dos dedos conjuntamente, no indica expresamente el uso del cuarto dedo hasta la canción nº 42. Antes de añadirlo, introduce los ritmos de negra con puntillo. La última canción (nº 50) es *Concertino*²⁹, en la que combina toda la técnica trabajada

Allen et al. (2004) proponen 195 ejercicios y canciones, con materiales de ayuda en soporte CD y DVD. Comienzan explicando las dos posiciones para coger el instrumento: transversal o tradicional. A partir de ahí, se empieza con la producción de sonido en *pizzicato*: en la cuerda RE (ejercicio nº 1), en la cuerda LA (ejercicio nº 2) y en ambas cuerdas (ejercicios nº 3 al 9). Una vez practicados los ejercicios en estas cuerdas, se trabaja la colocación “A” de dedos (véase sección 2.2) en cuerda RE: con los tres dedos pisando la cuerda (ejercicio nº 10), con dos dedos (ejercicio nº 11) y se levanta y pisa con el tercer dedo (ejercicios nº 12 y 13). El dedo 1 es el último que se trabaja en la secuencia (ejercicio nº 14). Se aborda el agarre y el paso del arco sin instrumento y sin arco. Para ello, se utiliza un lápiz y sólo se atiende a la colocación. También se simulan los movimientos de paso de arco. Los autores comentan que los ejercicios preparatorios de arco se deben practicar a diario. A partir de ahí, se combinan los tres dedos (ejercicios nº 15 al 22) y se coloca el violín en su posición convencional (ejercicio nº 20). Se pasa a tocar con los tres dedos en cuerda LA, realizando ejercicios idénticos a los realizados en cuerda RE (ejercicios nº 23 al 25). Luego, se combinan las

²⁹ *Concertino* es (s. XIX y XX) una obra en el estilo de un concierto, pero con una forma más libre y de dimensiones más reducidas, a veces para uno o varios instrumentos sin orquesta y generalmente en un solo movimiento (*Concertino*, 1999, p. 273).

cuerdas RE y LA (ejercicios nº 26 al 46). En el transcurso de estos ejercicios, se pasa de una notación facilitada, con notas grandes y el nombre de las notas escrito en la cabeza de las mismas, a la notación convencional. También se permite coger el arco (antes del ejercicio nº 23) y pasarlo sobre la resina, simulando el paso de arco sobre el instrumento (ejercicios nº 37 al 39). Después de unos ejercicios en la tonalidad de Re Mayor, se aborda la ejecución musical con el arco en las cuerdas RE y LA abiertas³⁰ (ejercicios nº 47 al 53). Finalmente, se combina la técnica de los dedos de la mano izquierda con los cambios de cuerda (ejercicio nº 54 en adelante). Durante toda esta secuencia, los ritmos utilizados son negras y silencios. Sin embargo, cuando ya se toca con el arco, se añaden los ritmos de corchea (ejercicio 66 en adelante) y de blanca (ejercicio 77 en adelante). Se sigue con la inclusión de ejercicios para el cuarto dedo en la cuerda RE (ejercicios nº 83 al 87) y mezclando las cuerdas RE y LA (ejercicio nº 88 en adelante). Se pasa a trabajar en la cuerda SOL con tres dedos (ejercicio nº 93) y en las cuerdas SOL y RE (ejercicio nº 98 en adelante), añadiendo también el compás de 3/4 (ejercicio nº 103). Se trabajan las ligaduras (ejercicios nº 108 al 117) y, después de algunas canciones y ejercicios, se empieza a practicar la colocación “B” de dedos en la cuerda RE (ejercicios nº 126 al 129) y en la cuerda LA (ejercicios nº 130 al 134). Posteriormente, se combinan las colocaciones “A” y “B” en las tres cuerdas trabajadas. Antes de practicar en la cuerda MI, se añaden las figuras de redonda (ejercicio nº 150 en adelante). Los ejercicios en la cuerda MI se practican con tres dedos con la colocación “B” (ejercicios nº 156 al 163) y se añade el cuarto dedo posteriormente (ejercicio nº 164 en adelante). El resto de ejercicios combinan toda la técnica trabajada y se añade el *staccato* (ejercicio nº 174 en adelante). Según Edmondson (2005), este material compagina la enseñanza de MD y MI durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, visto el peso que adquieren unos ejercicios sobre los otros, tanto en cantidad como en dedicación, podría decirse que es un método que comienza con el aprendizaje con la aproximación MI.

³⁰ “Cuerdas abiertas” es un término equivalente “cuerdas al aire”, tocando sin poner los dedos sobre las cuerdas.

Anderson y Frost (1985) dividen su método en dos secciones. La primera sección se presenta en páginas de color amarillo y está destinada a la enseñanza de memoria. Consta de 50 ejercicios o canciones que comienzan con las cuerdas al aire hasta la pieza nº 20. Se inicia la progresión didáctica en las cuerdas RE y LA (ejercicios nº 1 al 6), tanto individualmente como con cambios de cuerda. Se añade la cuerda SOL y, en algunos ejercicios, se practica sólo esta cuerda. En otros, se combina con otras cuerdas (ejercicios nº 7 al 13), aunque siempre se practican los cambios de cuerda entre cuerdas contiguas. Se añade la cuerda MI (ejercicios nº 14 al 19) y se realizan ejercicios tanto en cuerdas contiguas como salteadas. Los dedos se colocan todos sobre la cuerda RE y siguiendo el orden: 1 (ejercicios nº 20 al 23), 2 (ejercicios y canciones nº 24 al 32) y 3 (ejercicios nº 33 al 38). Se realiza una progresión similar en la cuerda LA (ejercicios nº 39 al 48). El ejercicio nº 49 es una repetición de canciones (nº 36 al 38) pero en la cuerda LA. La última canción (nº 50) es la canción popular “*Twinkle, twinkle, little star*”³¹, en la que se combinan las cuerdas RE y LA con los tres dedos. La segunda sección se presenta en páginas de color blanco y está pensada para la enseñanza mediante la lectura. No se va a profundizar en este apartado ya que sigue la misma progresión didáctica, aunque consta de 184 ejercicios y se comienza de forma similar a la primera sección. La cuerda SOL se empieza a practicar en el ejercicio nº 112, mientras que la cuerda MI en el nº 167. También se intercalan las colocaciones “A” y “B” de dedos (ejercicios nº 141 al 166).

Blackwell y Blackwell escriben una serie de libros llamados *Fiddle Time*. En esta colección, se incluyen unos libros básicos para el aprendizaje del instrumento, algunos de escalas y otros de contenidos temáticos como cancioneros de Navidad. La serie básica está compuesta por: *Fiddle Time Starters*, *Fiddle Time Joggers*, *Fiddle Time Runners* y *Fiddle Time Sprinters*. El primero se subtitula “un libro para jóvenes violinistas principiantes” y el segundo “un primer libro con canciones muy fáciles”. Como se ha comentado al inicio del capítulo (véase sección 2.1.4), se van a describir los dos primeros. Aunque pudiese pensarse que se trata de libros correlativos, tienen una

³¹ Dependiendo del idioma se puede llamar “Brilla, brilla, estrellita” o “*Cada dia al de mati*”.

secuenciación didáctica distinta y abordan los mismos contenidos de dos maneras diferentes. La razón es que Blackwell y Blackwell no siguen una correlación entre sus dos primeros materiales. Se decidió comentar los dos a modo de ejemplo, ya que los mismos autores abordan el aprendizaje del instrumento de dos formas distintas.

En *Fiddle Time Starters*, Blackwell y Blackwell (1998) proponen 22 canciones. A modo de introducción, proponen 14 ritmos distintos. Los autores especifican que estos ritmos se pueden cantar y tocar (en *pizzicato* o con arco), siendo el alumno el que elige cuál tocar y cómo. Su secuencia didáctica la continúan con varias canciones en todas las cuerdas (canciones nº 1 al 4). Una vez conocidas las cuerdas, se colocan todos los dedos a la vez en la cuerda RE (excepto 4º, que no se utiliza en este método, en las canciones nº 5 al 7). Cuando la cuerda RE ya se ha practicado por separado, se pasa a la cuerda LA con los tres dedos (canciones nº 8 al 10). Posteriormente, se practica la cuerda MI (canciones nº 11 y 12), aunque también se tocan algunas notas en la cuerda LA en la canción nº 11. Se sigue con el trabajo de los tres dedos a la vez en las cuerdas RE y SOL (canciones nº 13 y 14), para centrarse en cuerda SOL a continuación (canción nº 15). Se pasa a tocar en pares de cuerdas contiguas (RE-LA o LA-MI) (canciones nº 16 al 18) y en tres cuerdas (RE-LA-MI) (canción nº 19). El resto de canciones se tocan en las cuerdas RE y LA (canciones nº 20 al 22). Antes de comenzar la práctica en cada cuerda nueva, se añaden más ritmos como al inicio del libro. En *Fiddle Time Joggers*, Blackwell y Blackwell (2001) proponen 47 canciones divididas en cuatro secciones, con materiales de ayuda en soporte CD. La primera sección corresponde al trabajo de cuerdas al aire (canciones nº 1 al 10). Se empieza con dos cuerdas para cada canción (SOL-RE o LA-MI) y se sigue con tres o las cuatro cuerdas. Se aborda el trabajo de notas largas, notas cortas, compases binarios y ternarios y la recuperación de arco. La segunda sección (canciones nº 11 a 20) corresponde al trabajo del primer dedo, practicándolo en varias cuerdas durante todas las canciones de esta sección. La tercera sección (canciones nº 21 al 31) corresponde al trabajo del segundo dedo, con un tratamiento similar al que se hizo con el primer dedo. La última sección (canciones nº 32 al 47) corresponde al trabajo del tercer y el cuarto dedo. No obstante, el cuarto dedo

se indica de forma expresa en la canción nº 45, sin ofrecer ninguna indicación hasta esta canción. También se añaden dobles cuerdas (canción nº 36) y ligaduras (canción nº 37 en adelante).

Claudio y Torés (1996) proponen un método “para adecuar la enseñanza del violín al nuevo sistema educativo de la LOGSE” (Claudio y Torés, 1996, p. 5). Dividen el método en 29 Unidades Didácticas (UDD) para el primer curso y lo acompañan de materiales de ayuda en soporte CD. Su método comienza con la presentación del instrumento y con ejercicios posturales con éste, pero sin producir sonidos (UDD nº 1 al 3). Se aborda el aprendizaje del nombre de las cuerdas mediante ritmos en *pizzicato* en la Unidad Didáctica (UD) nº 4, pero siempre con las cuerdas al aire. Posteriormente, se trabaja la sujeción del arco y el paso del arco por dentro de un tubo, pero nunca haciendo sonar el instrumento (UDD nº 5 a 10). La progresión didáctica sigue con la producción de sonidos con el arco en la cuerda RE al aire, tocando en distintas zonas del arco y con distintas longitudes (UDD nº 11 al 13). A partir de ahí, se empieza con el manejo del primer dedo en la cuerda RE (UD nº 14) y se aborda la práctica de este dedo en las distintas cuerdas (en orden RE, SOL, LA y MI) (UDD nº 16 al 21). Los ejercicios para los dedos están precedidos por ejercicios para practicar el paso del arco en la cuerda en cuestión. Estas UDD siguen una estructura idéntica en cuanto al número de ejercicios: las UDD pares presentan cuatro ejercicios y las impares tres ejercicios junto con un estudio. Además, en la UD nº 15 se añaden las ligaduras. El estudio del segundo y del tercer dedo (UDD nº 22 al 29) sigue una estructura similar al trabajo realizado para el primer dedo. Ahora, cada UD cuenta con 3 ejercicios y un estudio. Finalmente, separado de estas unidades y a modo de apéndice, se incluyen seis canciones para uno o dos violines (con y sin acompañamiento de piano) en las que se combinan todas las dificultades tratadas.

Cohen (1996) divide su método en 30 pasos y no indica “ninguna regla estricta sobre la velocidad a la que deben avanzar los alumnos, ya que la calidad es mejor que la cantidad” (Cohen, 1996 p. 2). Además, constantemente vuelve a practicar pasos

anteriores con los nuevos conocimientos adquiridos. La secuencia didáctica comienza en *pizzicato* en cuerda RE y el violín en posición transversal (paso nº 1). Se practican los dedos 1 y 2 (paso nº 2) y se comienza a practicar la posición convencional del violín (paso nº 3). La alternancia entre las dos formas de sostener el violín se mantendrá hasta el paso nº 10. La secuencia continúa con la práctica del tercer dedo en la cuerda RE (paso nº 4) y en las cuerdas RE y LA (paso nº 5). A partir de aquí, se empieza a trabajar la sujeción del arco (paso nº 6) y el paso de arco sin producir sonidos (paso nº 7). En lugar de utilizar un tubo como hacen otros profesores, la autora utiliza la mano izquierda como guía para pasarlo, formando un círculo con los dedos índice y pulgar. En el siguiente paso, se produce el primer contacto del arco con las cuerdas (paso nº 8), pero sólo haciéndolo sonar del medio a la punta en la cuerda RE. Se practican unas escalas en *pizzicato* en las cuerdas RE y LA y se realizan unos ejercicios con el arco en cuerda RE (paso nº 9), utilizando exclusivamente las figuras de blanca y sus silencios. En este punto (pasos nº 10 y 11), se permite volver a los primeros pasos para tocar con arco los ejercicios ya practicados en *pizzicato*. No obstante, la autora recomienda el uso de los *pizzicati* para aprender nuevos ejercicios, aunque no lo especifica en cada pieza. El método va introduciendo las siguientes dificultades técnicas: los cambios de cuerda entre las cuerdas trabajadas (paso nº 12), el paso de arco en el talón (paso nº 13), la distribución de arco (pasos nº 15 al 18), la práctica en cuerda MI (pasos nº 19 y 20) y las ligaduras y el cuarto dedo (paso nº 21). Aunque se remarca que es un poco temprano para este último dedo, puede ayudar a visualizar como queda puesta la mano correctamente. Se continúa con ejercicios de ligaduras y de ritmos con puntillo (pasos nº 22 al 24), comenzando a tocar en la cuerda SOL y las dobles cuerdas (paso nº 25). El resto de pasos están destinados a la práctica de toda la técnica tratada (pasos nº 26 al 30), añadiendo algún ritmo nuevo.

Cortés (2000) propone 148 ejercicios y canciones con materiales de ayuda en soporte CD. El método comienza con ejercicios para la sujeción del arco, pasando a abordar la colocación del violín y los pies. Estos procedimientos se explican ampliamente mediante representaciones gráficas y textos. La primera producción de

sonido se realiza en *pizzicato* con dos ejercicios en las cuerdas LA y RE. Los siguientes ejercicios y canciones se pueden cantar o tocar, tanto en *pizzicato* como con arco (hasta el ejercicio nº 78 y luego esporádicamente). En los primeros ejercicios (nº 1 al 4), se aborda el paso del arco en cada cuerda (LA, RE, SOL, MI) con ritmos distintos. Posteriormente, aunque se anuncia la práctica con los dedos 1 y 2 conjuntamente, se dedica unos ejercicios sólo al primer dedo en las cuerdas LA y RE (ejercicios nº 5A al 5D). Antes de comenzar con el segundo dedo en la cuerda LA (ejercicio nº 7), se practican los cambios de cuerda. Se siguen trabajando los cambios de cuerda y se empieza a practicar el paso del arco en la mitad inferior (ejercicios nº 8 al 15). Finalmente, se añade el paso del arco entero, junto con el *Portato* (véase sección 2.2) (ejercicios nº 16 al 24). Hecha la práctica con distintas distribuciones de arco, se vuelve a la colocación de dedos con ejercicios específicos para cada cuerda (LA, RE, MI, SOL) (ejercicios nº 29 al 32). Antes de trabajar los saltos de 3ª y de 4ª entre dos cuerdas (ejercicios nº 42 al 51), se presentan unos ejercicios de cuerdas abiertas para mejorar la distribución de arco. La secuencia continúa con la práctica del tercer dedo en las cuerdas RE y LA (ejercicios nº 52 al 65). Una vez se consigue tocar la escala de Re mayor (ejercicio nº 66), se aborda la práctica de las ligaduras (ejercicios nº 79 al 83). Antes de abordar la práctica del cuarto dedo en las cuerdas RE y LA (a partir del ejercicio nº 100), se realizan unos ejercicios para repasar los conocimientos adquiridos. La cuerda SOL es la siguiente en la secuencia didáctica, con un único ejercicio para el primer dedo (ejercicio nº 106). Se sigue con el compás de 3/4 (a partir del ejercicio nº 111) y se inicia el estudio de la escala de La mayor (ejercicio nº 115), comenzando a utilizar los dedos en cuerda MI. Sin embargo, se vuelve a practicar mayoritariamente en las cuerdas RE y LA y se añaden ritmos de negra con puntillo (ejercicio nº 126), con y sin ligaduras. Finalmente, se utiliza la escala de Sol mayor para incidir en el estudio de la cuerda SOL (ejercicios nº 142 al 148).

Dénes et al. (1966) dividen su método en tres secciones: 1) “Los sonidos del violín, llegando gradualmente a los sonidos ordinarios en primera posición” (p. 4); 2) “Guía de diseño del arco” (p. 9); y 3) “La combinación de parada y caída” (p. 12). La

primera sección comienza con la práctica del nombre de las cuerdas del violín y su notación, tocando exclusivamente en *pizzicato*. Estos ejercicios se compaginan con el estudio del lenguaje musical, mediante ejercicios escritos y cantados. En esta misma sección, proponen unos ejercicios para “dar forma al ataque de los dedos” (p. 6). Se trata de nueve ejercicios para practicar cómo deben pisar los dedos de la mano izquierda, ejerciendo la misma presión que al tocar armónicos naturales. En estos ejercicios se estudia la colocación “A”, pero sin conocer el sonido que se produce con el instrumento, ya que no se produce sonido alguno. Una vez practicado el movimiento y manejo de los dedos, se presenta una sección en *pizzicato* para practicar la producción de los distintos sonidos del violín. Consta de diez ejercicios en las cuerdas LA, RE y SOL, aunque la mayor importancia la recibe la cuerda LA. Se trata de ejercicios cortos y se utilizan todos los dedos, tanto por grados conjuntos y como por terceras. Para finalizar el aprendizaje de las notas, se proponen una serie de canciones para cantar, escribir y tocar. Algunas son para tocar en varias cuerdas, pero otras para copiarse, comenzando a practicar la transposición. Una vez se ha practicado la mano izquierda, se presentan unos ejercicios de arco en la segunda sección. Son un total de once ejercicios para el alumno, más seis ejercicios para tocarse bajo la supervisión del profesor. Todos están escritos en la cuerda LA, pero se indica que se practiquen en otras cuerdas. En estos diecisiete ejercicios, se trabaja la distribución del arco y las dobles cuerdas, utilizando el ritmo en negras. Sin embargo, en el último ejercicio se introducen las figuras de blanca. La tercera sección es una colección de 160 ejercicios y canciones. Los ejercicios vienen diferenciados de las canciones y las dificultades que se añade son: coordinar los movimientos de ambas manos, cambiar de cuerdas, tocar escalas pentatónicas, practicar el compás de 3/4, estudiar el *Legato*, practicar escalas y afinación, tocar con la colocación “B” de dedos, conocer la negra con puntillo y cambiar la colocación de los semitonos. Finalmente, se combinan todas las dificultades tratadas.

Fisher (2011) propone 45 canciones. Se empieza en las cuerdas abiertas RE y LA, tanto individualmente como conjuntamente (canciones nº 1 al 8). Se añade la cuerda MI para tocarla con las otras dos (canción nº 9) y se añade la cuerda SOL para tocar las

cuatro cuerdas combinadas (canción nº 10). La secuencia didáctica sigue de la siguiente forma: 1) la práctica del primer dedo, tanto en la cuerda LA (canción nº 12) como en las cuerdas RE y LA (canción nº 13); 2) el estudio del segundo dedo en la cuerda RE (canción nº 14); y 3) la práctica del tercer dedo, también en cuerda RE (canción nº 15). Habiendo tocado estas canciones, ya se practica siempre con los tres dedos en la cuerda LA (canción nº 16), en la cuerda RE (canción nº 17) y en la cuerda MI (canción nº 18). Se sigue con varias canciones en las cuerdas RE y LA (canciones nº 19 al 21), se añade el cuarto dedo (canción nº 22), se inicia la colocación “B” (canción nº 23) y se practican las ligaduras (canción nº 24). En el resto de canciones, se van introduciendo distintas dificultades pero las más importantes en cuanto a secuencia didáctica son: 1) la colocación “C” de dedos (canción nº 28) y 2) la colocación “D” (canción nº 34) (véase sección 2.2). El resto de canciones, incluidas las que no se han nombrado, trabajan todo tipo de dificultades rítmicas, golpes de arco y las posiciones de dedos mezcladas, pero sin seguir un orden claro.

Fortunatov (Ed.) (1986) divide su método en dos partes. La primera parte, titulada “Primeras clases”, está dividida en dos secciones: “Movimiento del arco sobre cuerdas abiertas” (p. 10) y “Configuración de los dedos de la mano izquierda” (p. 18). Según las explicaciones metodológicas para el profesor expuestas por el autor, estas dos secciones deben explicarse en paralelo, dedicando el mismo tiempo durante la clase a cada una de ellas. En la sección dedicada al arco, se practican cinco grupos de ejercicios: 1) ejercicios en una única cuerda (RE o LA) con distintos ritmos; 2) ejercicios de cambios de cuerda, tanto de notas sueltas como ligadas, introduciendo de forma muy escasa la cuerda MI; 3) ejercicios de distribución de arco, según la longitud de las notas a tocar; 4) ejercicios de cambios de cuerda y de dobles cuerdas, combinándolas todas; y 5) ejercicios para practicar las cuerdas graves, con cambios de cuerda en notas sueltas y ligadas de forma aleatoria. En la sección dedicada a la mano izquierda, se indica que se debe tocar en *pizzicato* cada uno de los ejercicios. Para ello, propone cuatro grupos de ejercicios muy similares y muy cortos, uno para cada cuerda. Se empieza practicando la cuerda RE, con un ejercicio para cada dedo siguiendo el orden 1-2-3-4. Finalmente, se

añade un ejercicio como síntesis del trabajo realizado. La secuencia continúa con una selección de ejercicios similar para cuerda LA, aunque se añade una melodía más larga y elaborada al final. Para cuerda SOL, propone sólo tres ejercicios en total, practicando más de un dedo en cada ejercicio. Lo mismo ocurre en el último grupo de ejercicios, pero en la cuerda MI. La segunda parte, titulada “Repertorio del primer año de estudio” (p. 21), corresponde al trabajo de la coordinación de las técnicas trabajadas en la primera parte. Este repertorio consta de 56 ejercicios, canciones o melodías en las que va tratando distintos aspectos de ritmo, compases nuevos, distribución de arco y ligaduras. Además de la colocación “A” de dedos, se añade la “B” (canción 17 en adelante), “E” (canción 29 en adelante) (véase sección 2.2), “C” (canción 39 en adelante) y “D” (canción 50 en adelante).

Garlej y Gonzales (1991) organizan su método en 10 capítulos. El primer capítulo consta de 15 ejercicios y está dedicado al trabajo de cuerdas abiertas (LA, MI, RE, SOL), utilizando sonidos de dos o más pulsaciones. Se practica el *Détaché* (véase sección 2.2), las dobles cuerdas y las ligaduras de dos, tres y cuatro notas. El segundo capítulo está dedicado al primer dedo y consta de 5 ejercicios, divididos para trabajar el primer dedo en cada cuerda (en todo el libro se sigue el orden LA, MI, RE y SOL). También se practican las ligaduras y las dobles cuerdas, tanto con cuerdas al aire como con primer dedo. Esta forma de practicar se mantendrá durante varios capítulos. El tercer capítulo consta de 6 ejercicios y está dedicado al segundo dedo con la colocación “A”. El cuarto capítulo consta de 5 ejercicios y está dedicado al tercer dedo. El quinto capítulo está centrado en el trabajo del cuarto dedo y consta de 7 ejercicios. El sexto capítulo está destinado al trabajo del *Staccato* y consta de 6 ejercicios. En el séptimo capítulo, se pasa a practicar la colocación “B” durante 8 ejercicios, mientras que en el octavo se mezclan las colocaciones “A” y “B” durante 5 ejercicios. El noveno capítulo comprende 7 ejercicios, abordando las colocaciones “C” y “D” y los cambios de posición. El décimo capítulo está conformado por 8 estudios que combinan toda la técnica trabajada. En todos los capítulos, se propone al menos una canción para tocar a dúo con el profesor.

Lumsden y Wedgwood (2002) proponen 14 canciones. Los ritmos que se utilizan en todo el método son muy complejos, abarcando todas las figuras desde la redonda hasta las semicorcheas, los puntillos y las síncopas. Hasta la canción nº 9, se toca en cuerdas al aire. En el resto, se practica el primer dedo. La secuencia didáctica empieza con las cuerdas RE y LA (canción nº 1) y se añade la cuerda SOL (canciones nº 2 al 4). En cada una de estas canciones, se introduce una novedad en cuanto a ritmo. Otras novedades provienen de: iniciar la técnica *Col legno* (véase sección 2.2) (canción nº 5), practicar los armónicos naturales con el cuarto dedo en cuerdas LA y MI (canción nº 6), abordar el trabajo en la mitad inferior del arco (canción nº 7) y practicar el *Glissando*³² (canción nº 8). Posteriormente, se trabaja las dobles cuerdas y los *pizzicati* de mano izquierda (canción nº 9). Las canciones en las que se practica el primer dedo también son muy complejas rítmicamente y combinan varias cuerdas a la vez (canción nº 10 en adelante). Entre algunas canciones (nº 5 y 6; nº 6 y 7; nº 9 y 10), añade un ejercicio para tocar dobles cuerdas.

Martín (1997) divide su método en dos partes: “A” (A.1 y A.2) y “B”. El autor propone comenzar la sección “A” tocando el instrumento sobre una mesa, sólo prestando atención a: la sujeción del arco, a su paso perpendicular sobre la cuerda y a la correcta producción del sonido. Martín lo llama “sistema visual, colocando el instrumento cerca del cuerpo pero sin ponerlo en el hombro” (Martín, 1997, p. 4). La subsección “A.1” consta de 8 lecciones que se inician con un ejercicio en cada cuerda (LA, RE, SOL y MI) en ritmo de blancas. Una vez practicados estos ejercicios, se pasa a tocar dobles cuerdas (RE-LA, LA-MI, SOL-RE). Esta subsección consta de varias canciones a dos violines, en las que el alumno toca blancas en una única cuerda y el profesor realiza la melodía. La subsección “A.2” consta de 10 lecciones. En éstas, ya se practican los cambios de cuerda, pero siguiendo con el instrumento sobre la mesa. También se trabajan notas de tres y cuatro pulsaciones. Los cambios de cuerda se realizan siempre por pares de cuerdas contiguas, tocando un único par para cada

³² *Glissando* es un movimiento continuo o deslizante de una nota a otra. [...] En instrumentos de cuerda como el violín, [...] el movimiento de deslizamiento puede producir una variación continua de la altura en lugar de una rápida sucesión de notas independientes (Glissando, 1999, p. 475).

ejercicio. La última lección incluye varias canciones a dos voces, donde el alumno toca siempre en dobles cuerdas y el profesor realiza la melodía. La sección “B” está pensada para tocar en *pizzicato* con el violín en su sitio. Consta de 11 lecciones en las que se practican los *pizzicati* en una única cuerda (SOL, RE, LA y MI) durante varios ejercicios. Se practica también los saltos de cuerdas entre cuerdas contiguas y se añaden acordes de tres y cuatro sonidos en *pizzicato* (en cuerdas al aire). También se van añadiendo ritmos nuevos como la negra o las corcheas y canciones para tocar a dúo, siguiendo los mismos procedimientos que en el resto del método.

Martín Martínez (2007) organiza su método en 50 clases, dividiéndolas en cuatro secciones. En la primera, se aborda la práctica de la colocación de los cuatro dedos en las cuerdas LA y MI (clases nº 1 al 6). La segunda sección consta de unos ejercicios rítmicos en las cuerdas LA y MI (clases nº 7 al 21), con unos ejercicios para estudiar las ligaduras (clases nº 19 al 21). Las figuras de ritmos que se utilizan son: redondas, blancas, negras, blancas con puntillo y corcheas. La tercera sección (clases nº 22 al 42) está formada por ejercicios similares a todos los anteriores, tanto en colocación de los dedos como en ritmo y ligaduras, siguiendo el mismo orden que las dos secciones anteriores. No obstante, esta sección está pensada para tocar en las cuerdas RE y SOL. Las clases restantes están formadas por ejercicios rítmicos en las cuerdas RE y LA (clases nº 43 al 50), añadiendo algunos ejercicios de golpes de arco y algunos de dobles cuerdas en las dos últimas sesiones (clases nº 49 y 50). Finalmente, se añade algunas escalas y arpeggios. Todas las clases tienen unos ejercicios muy similares, la estructura es muy parecida y siempre habla de ejercicios, nunca de canciones o melodías. Se mezclan las colocaciones “A” y “B” de dedos desde la tercera clase.

Martínez, Castiñeira y Molina (2004) dividen su método en 6 UUDD, con un Anexo de lecturas a primera vista, canciones optativas y ejercicios. Este método tiene como objetivo fomentar la “improvisación como sistema pedagógico” (p. 4), mediante la asimilación de todos los elementos musicales de una interpretación. Como comentan sus autores, “la asimilación de estos conocimientos por medio de la práctica puede

resultar un poco lenta al principio con respecto a otras metodologías” (p. 6). En esta metodología, los contenidos se organizan según las siguientes actividades: cantar una canción, análisis, ritmo, melodía, improvisación y audición e instrumentación. Refiriéndose exclusivamente a los aspectos técnicos del violín, el método se inicia en *pizzicato* de cuerdas abiertas (MI, LA, RE, SOL), pasando a combinarlas por pares de cuerdas en la Unidad Didáctica (UD) 1. En esta UD, se practica también el manejo del arco, aunque no se proponen demasiados ejercicios. A partir de ahí, se practica la colocación de los tres dedos de la mano izquierda en la cuerda LA (colocación “A” de dedos), pero cada dedo por separado (UD 2). Se practica también el golpe de arco *Martelé* (véase sección 2.2) y una serie de variaciones rítmicas en esta UD. En la siguiente UD, se aborda el trabajo de los tres dedos en la cuerda MI, pero también mezclando ambas cuerdas (UD 3). También se practican los arpeggios del acorde de tónica y los compases de tres pulsaciones. Iniciando la segunda mitad del método, se toca la escala de La Mayor con una serie de variaciones rítmicas para trabajarla (UD 4), aunque se continúa tocando en la cuerda MI. El cuarto dedo se practica en las cuerdas LA y MI en la siguiente UD (nº 5), mientras que se practican ejercicios de “terceras partidas”³³ y el compás de subdivisión ternaria en la última (UD6). En el Anexo se trabajan los mismos contenidos, divididos según las distintas Unidades Didácticas.

Nelson et al. (1999) organizan su método en 6 niveles, a los que añaden unas páginas de actividades, una página de notación en solfeo relativo³⁴ y unas páginas azules sobre la colocación del instrumento y la sujeción del arco. La secuencia de estos niveles es: 1) “las cuerda y sus nombres” (p. 3); 2) “usa el arco” (p. 6); 3) “canta y toca oscilando el codo” (p. 10); 4) “los dedos de la mano izquierda” (p. 13); 5) “pon los dedos a trabajar” (p. 17); y 6) “mueve los dedos” (p. 21). Aunque la secuencia didáctica

³³ “Terceras partidas” es la forma en la que los violinistas denominan un tipo de ejercicios típicos de la práctica del violín. Consiste en hacer progresiones ascendentes o descendentes por terceras alternas a partir de una nota dada. A partir de la nota DO, la serie de notas sería: DO, MI, RE, FA, MI, SOL, FA, LA, SOL, SI, LA, DO y, así, sucesivamente.

³⁴ Solfeo relativo o solfeo de “Do móvil es una práctica en la que la sílaba Do representa el primer grado de la escala mayor, independientemente de su transporte, pudiéndose desplazar a cualquier altura” (Do móvil, 1999, p. 348).

queda bien definida por los autores, conviene describir cada uno de los niveles. Nivel 1: se comienza en *pizzicato* o con arco (indistintamente) en las cuerdas RE, LA y SOL. Al principio, intercalando silencios entre las notas. Posteriormente, cambiando de cuerda sin pausa. Nivel 2: se amplían los ritmos utilizados con las figuras de corcheas y blancas. Esta vez, tocando con el arco en las cuerdas LA y MI. Se vuelve a trabajar los contenidos del Nivel 1, aplicando variaciones rítmicas. También se empiezan a practicar algunas canciones de las páginas de actividades. Estas páginas utilizan la notación simplificada explicada anteriormente (véase sección 2.4.2) y se remite a ellas al final de cada nivel. Nivel 3: se hace hincapié en el movimiento del codo derecho como elemento generador del cambio de cuerda. Se sigue con la mejora del paso de arco en las cuerdas al aire. Nivel 4: se empieza a practicar los movimientos de los dedos de la mano izquierda. En este caso, se utiliza el tercer dedo para hacer la octava de la cuerda RE. También se practica el salto 3-1 en la cuerda LA. Nivel 5: se comienza practicando el primer dedo en la cuerda MI, aunque también se practica en la cuerda LA. Además, se añade el segundo dedo en la cuerda LA. Nivel 6: se practican los tres dedos en la cuerda RE. Luego, se amplía a la cuerda LA. También se añaden tres canciones en dos y tres cuerdas. Esta metodología utiliza el solfeo relativo para practicar con el violín, cantar canciones e improvisar. Las páginas de actividades ofrecen algunas canciones para trabajar los aspectos de cada nivel, aunque se añaden nuevos procedimientos en estas páginas. Estos nuevos conocimientos son: los *pizzicati* de mano izquierda, los armónicos naturales y ligaduras de notas en distingas cuerdas al aire.

Roig y Costa (1994) proponen 29 canciones, con una introducción de cinco ejercicios rítmicos para cada cuerda (MI, LA, RE, SOL). Los ritmos utilizados en estos ejercicios son idénticos y comprenden las figuras de negra, corchea, semicorchea y su combinación. En la primera canción, se practica el uso del primer dedo en la cuerda LA. Después de esta canción, se sigue en la cuerda MI con: la práctica del segundo dedo (canciones nº 2 y 3), el estudio del segundo y el tercer dedo (canciones nº 4 y 5) y con el salto 0-3 (canción nº 6). Posteriormente, se vuelve a cuerda LA con los tres dedos (canción nº 7). A partir de aquí, se trabajan los cambios de cuerda entre pares de

cuerdas: LA-MI (canción nº 8) o RE-LA (canciones nº 9, 10, 12 y 13). También se practican ritmos nuevos en la cuerda LA (canción nº 11) y se estudian los cambios de arco en la cuerda RE (canción nº 14). Las siguientes canciones proponen el uso del cuarto dedo en cuerda LA (canción nº 15) y en las cuerdas LA y MI (canción nº 16). Otras novedades son la colocación “B” de dedos (canción nº 17) y el *Portato* (canción nº 19). Se hace hincapié en la cuerda RE (canciones nº 20 y 21) y en las cuerdas RE y LA (canciones nº 22 y 23). Se añade la colocación “D” de dedos en la cuerda MI (canción nº 23) y se complica el ritmo (canciones nº 24 y 25). Finalmente, se estudia la cuerda SOL, combinándola con RE y LA (canción nº 26). En las dos últimas canciones, se mezclan las colocaciones “A” y “B” de dedos.

Rolland (1987)³⁵ divide su método en 18 acciones y, dependiendo del momento de la secuencia de enseñanza-aprendizaje, se utiliza notación facilitada o notación convencional. Se empieza estableciendo la correcta colocación del instrumento (acción nº 1) y se sigue con la lanzadera entre registros (acción nº 2). Esta lanzadera consiste en el movimiento de la mano a lo largo del batidor, cambiando su posición entre los registros bajo, medio y alto del instrumento. También se realizan ejercicios en *pizzicato* con el meñique de la mano izquierda para conocer el nombre de las cuerdas. En estas acciones, la nomenclatura que se utiliza es alfabética (véase sección 2.4.2). Se sigue con la práctica de los *pizzicati* del cuarto dedo de la mano izquierda para realizar acompañamientos a una melodía interpretada por el profesor (acción nº 3). Se continúa con el estudio de la sujeción del arco (acción nº 4), la práctica del movimiento del arco por dentro de un tubo (acción nº 5), la sujeción conjunta del arco y del violín sin hacerlos sonar (acción nº 6), la utilización de la posición de tocar sentado (acción nº 7) y la relajación del hombro del arco (acción nº 8). En esta última acción, se practican los cambios de cuerda con el arco reposando en el instrumento, pero sin hacerlo sonar. Conocidos estos aspectos, se continúa con el aprendizaje de los golpes de arco cortos en el medio del arco (acción nº 9). En esta acción, no se utiliza notación convencional, sólo

³⁵ Este método que propone Rolland es derivado de los materiales desarrollados en la investigación que coordinó (Rolland et al., 1971).

unos símbolos para indicar longitudes de notas y los signos de arco arriba y arco abajo. Una vez dominados estos golpes de arco, se proponen varias piezas, donde el alumno acompaña en cuerdas abiertas al profesor (acción nº 10). Antes de acabar esta acción, se cambia a la notación convencional, proponiéndose canciones similares a las anteriores para que el alumno siga acompañando al profesor. También se propone unos ejercicios en dobles cuerdas. Hasta el final de la acción nº 10, se han propuesto un total de treinta ejercicios o canciones. Una vez dominado el arco, se comienza con la colocación de la mano izquierda en primera posición (acción nº 11). En este momento de la secuencia didáctica, se vuelve a utilizar un tipo de notación facilitada mediante números, distinta a la utilizada en cuerdas abiertas (véase sección 2.4.2). En un único ejercicio, se practica la colocación de los tres dedos, incluyendo las colocaciones “A” y “B”. Durante trece ejercicios se practica la colocación de los dedos y se va tocando en pares de cuerdas. Se utilizan las mismas canciones para tocar en cada cuerda o en los pares (SOL-RE, RE-LA o LA-MI). Cuando se ha practicado cómo se colocan los dedos, se vuelve a la nomenclatura tradicional, para tocar sólo con primer dedo en cada cuerda (un ejercicio para cada cuerda) y luego por pares. Justo antes de comenzar la siguiente acción, se empieza con las ligaduras. La siguiente dificultad consiste en el cambio de cuerda mediante ligaduras (acción nº 12). También se practica la octava con cuerda al aire y tercer dedo en la cuerda contigua (acción nº 13). En esta acción propone veintidós ejercicios donde también se comienza con el compás de 3/4. En este punto, se empieza con la ampliación de la pasada de arco (acción nº 14) y se refina la pasada para dividir el arco en secciones (acción nº 15). Se continúa mejorando el manejo del arco practicando movimientos naturales y la recuperación de arco (acciones nº 16 y 17). Se termina con ligaduras de tres y cuatro notas (acción nº 18). Aunque durante su secuencia didáctica se practican muchos ejercicios, constantemente recurre a las mismas melodías populares para practicar los nuevos conocimientos.

Sassmannshaus (2006) organiza su método en 15 apartados, entre los que el primero es de contenido teórico de lenguaje musical. El resto de apartados son de práctica con el instrumento. Normalmente, sigue la misma estructura para cada

apartado: 1) introduce contenidos nuevos (ritmos o sonidos) que los repite en varias cuerdas, sobre todo en las cuerdas RE, LA y MI; y 2) a modo de recapitulación, propone alguna canción más larga que tiene una estructura más compleja. La secuencia didáctica comienza con el trabajo de las cuerdas al aire, tocando los mismos ejercicios en cada cuerda (MI, LA, RE, SOL) (apartado nº 2). Una vez conocidas las cuerdas, se pasa a los cambios de cuerda entre pares de cuerdas contiguas, siempre con los mismos ritmos en cada par (MI-LA, LA-RE, RE-SOL) (apartado nº 3). La digitación se inicia con el uso del segundo dedo (apartado nº 4), realizando “La tercera del cuco” (p. 15) en las cuerdas LA y RE. Después de practicar con el segundo dedo, se comienza con el trabajo del cuarto dedo (apartado nº 5). El autor indica que se deben tocar cuerdas al aire en el primer compás de cada ejercicio y el cuarto dedo en el segundo, escuchando la entonación por comparación. Se continúa con el trabajo de la tríada, mediante los dedos 0-2-4 (apartado nº 6) y el trabajo del primer dedo (apartado nº 7). Posteriormente, se estudian los cambios de cuerda y digitaciones sobre diferentes cuerdas (apartado nº 8). Además, se combinan todas las dificultades tratadas hasta el momento. El tercer dedo (apartado nº 9) se estudia mediante ejercicios idénticos en varias cuerdas, añadiendo algunas canciones de recapitulación. Aunque no añade contenidos nuevos en dos apartados (apartados nº 10 y 11), se refuerza el significado de las alteraciones (sostenido en el segundo dedo) y las escalas en dos cuerdas. Ambas secciones refuerzan la colocación “A” de dedos. Finalmente, se añaden otros ejercicios, canciones y golpes de arco (apartado nº 12), las corcheas (apartado nº 13), notas ligadas (apartado nº 14) y el *Portato* (apartado nº 15).

Suzuki (1978) propone 17 canciones con unos ejercicios previos. Existe un material de ayuda en soporte CD que se puede adquirir aparte, aunque ya es posible escuchar los acompañamientos mediante una aplicación para dispositivos móviles (APP) de descarga gratuita. Los ejercicios previos son de tres tipos: 1) un ejercicio con un ritmo repetitivo para aprender la correcta posición del arco en cuerda MI; 2) un ejercicio para preparar el cambio de la cuerda MI a LA; y 3) una serie de cinco ejercicios cortos que el autor titula “Ejercicios para colocación rápida de dedos” (p. 13),

donde se aborda el trabajo de los tres dedos, según la colocación “A”. A partir de ahí, se comienza con la primera canción en las cuerdas LA y MI con los tres dedos. Se trata de un *Tema con variaciones* sobre la melodía *Twinkle, twinkle, little star*. En cada una de las variaciones, utiliza figuras rítmicas diferentes: blancas, negras, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios. Se mantiene el trabajo en las cuerdas LA y MI con ritmos similares a los estudiados en la primera lección (canciones nº 2 al 6, 8 y 9), aunque se añade la negra con puntillo (canción nº 6). También se empieza con la práctica en la cuerda RE (canciones nº 7 y 9). El cuarto dedo se estudia con un ejercicio previo a la canción nº 10. Esta canción se toca en cuerdas RE y LA, aunque añadiendo dos notas en la cuerda SOL. A partir de ahí, se aborda el trabajo en tres cuerdas (RE, LA y MI) (canción nº 11) y en todas las cuerdas (canción nº 12 en adelante). Además de utilizar los cuatro dedos en todas las cuerdas, se practican gran cantidad de ritmos y ligaduras. También se empieza a combinar las colocaciones “A” y “B” de dedos desde la canción nº 12. Durante el transcurso de la progresión didáctica, se intercalan unos ejercicios que el autor llama de “Tonalización” (p. 6). Se trata de ejercicios en figuras de blanca para buscar un buen sonido. También añade las escalas de Re mayor y Sol Mayor y un par de ejercicios para practicar algún problema técnico específico que aparece en las canciones. Pese a ser aceptado y utilizado en todo el mundo, el Método Suzuki presenta una serie de carencias derivadas de la estructura de su primer volumen. Según Yu (2011) se necesita reforzar: el trabajo de cuerdas graves y los cambios de cuerda, las digitaciones, los golpes de arco y la división de éste.

Szilvay (2005) divide su método en cuatro secciones y utiliza una notación simplificada que va transformando en la notación convencional. La primera sección corresponde a la adquisición de destrezas básicas: coger el instrumento, realizar movimientos básicos y mostrar habilidades rítmicas básicas. El método comienza con ritmos iguales en cada cuerda, que se van complicando según avanza la sección. Esta primera sección está pensada para realizarse en *pizzicato* (con una u otra mano) pero el profesor puede ayudar al alumno con el manejo del arco si lo considera oportuno (Voima, 2009). El uso de los *pizzicati* de la mano izquierda puede realizarse en los

registros bajo, medio y alto. Es decir, se pueden hacer en tres zonas distintas de la cuerda. La segunda sección corresponde a la conexión entre los movimientos de las dos manos, puesto que ya se habrá introducido el manejo del arco de forma regular, al igual que los armónicos naturales en los tres registros (bajo, medio y alto). Se sigue practicando en *pizzicato* de mano izquierda, pero en cada cuerda los realiza con un dedo distinto, favoreciendo la independencia de dedos (Björkman, 2016). La segunda sección es introductoria a los cambios de posición y *vibrato*. Aunque se trata de técnicas más avanzadas, el uso previo de los armónicos en los tres registros facilita su posterior aprendizaje (Voima, 2009). En la tercera sección, se abordan los armónicos naturales en primera posición, evitando los problemas de afinación al pisar con los dedos de forma convencional (Voima, 2009) y consiguiendo la correcta colocación del instrumento y la sujeción de arco (Björkman, 2016). En la cuarta sección, se realiza una introducción al sistema de líneas del pentagrama. El aprendizaje de los ritmos, las notas y el sistema de notación está basado en el método Kodály (Voima, 2009; Björkman, 2016).

Torrescasana (1996) subtitula su método como “Iniciación. Cuerdas abiertas”. Consta de 18 canciones en las que únicamente se realizan notas al aire con varios tipos de ritmos. Al final del libro, se añaden dos páginas como guía para el profesor, en las que se da libertad para tocar las canciones en “*pizzicato* guitarra, *pizzicato* violín o con arco” (p. 30). No se utiliza una estructura clara sobre la secuencia en la que se practican las cuerdas, ya que alterna canciones en una única cuerda con otras en las que se tocan varias. La primera toma de contacto se realiza en la cuerda SOL, aunque se da una gran relevancia a las cuerdas RE y LA a lo largo del método. Se practican también saltos entre cuerdas contiguas y saltos entre cuerdas separadas. Los ritmos que utiliza van desde figuras de redonda hasta semicorcheas y figuras con puntillo.

Ubis (2008) propone un método con 39 ejercicios/canciones, con unos materiales de ayuda en soporte CD. Se comienza con unas notas en *pizzicato* para conocer las cuerdas mediante notación con colores (véase sección 2.4.2) (ejercicio nº 1). Se continúa con cuatro ejercicios idénticos en cuerdas abiertas, cada uno en una cuerda (LA, RE,

SOL, MI) y con una duración de ocho compases. En estos ejercicios, se practican los ritmos con figuras de blanca y sus silencios (ejercicios nº 2 al 5). La primera toma de contacto con la digitación se realiza en la cuerda LA, con la colocación del primer dedo (ejercicio nº 6), la colocación del segundo (ejercicio nº 7) y la colocación del tercero (ejercicio nº 8). Se continúa combinando dos cuerdas contiguas (LA y MI) (ejercicio nº 9), pasando a la cuerda MI con los tres dedos (ejercicio nº 10). A continuación, se practican ejercicios en las cuerdas LA y MI (ejercicios nº 11 al 20), añadiendo nuevas dificultades: ligaduras de dos notas (ejercicio nº 13), ligaduras de cuatro notas (ejercicio nº 14), el cuarto dedo (ejercicios nº 15 y 16) y nuevos ritmos (ejercicios nº 18 y 19). Después, se inicia el trabajo de distribución de arco, pasando a trabajar en las cuerdas RE y LA (ejercicios nº 20 al 22 y 25 al 28) y en las cuerdas RE, LA y MI (ejercicios nº 23 y 24). El trabajo en la cuerda SOL con distintos tipos de articulaciones (ejercicios nº 29 al 34) precede a dos ejercicios en tres cuerdas (SOL, RE y LA) (ejercicios nº 35 y 36). El método termina con la práctica de dobles cuerdas (ejercicios nº 37 al 39).

Van de Velde (2011) propone un método con numerosos ejercicios, estudios y melodías o canciones. Lo divide en 17 secciones para trabajar los distintos aspectos técnicos. Algunas secciones se subdividen y no hay un número concreto de ejercicios para cada sección, ya que muchas cuentan con más de 10 ejercicios y algunos estudios o melodías. Se empieza con el manejo del arco con sonidos de una pulsación (*Grand Détaché*), sonidos largos (*Détaché Large*) o mezcla de ambos (sección nº 1). También se introduce el trabajo de dobles cuerdas. Una vez consolidado el arco, se dedican varias secciones a trabajar cada dedo. El uso del primer dedo se practica en todas las cuerdas (sección nº 2). Se inicia con ejercicios rítmicos idénticos en cada cuerda (SOL, RE, LA, MI) y luego se combinan todas las cuerdas. El trabajo del segundo dedo se aborda como estudio del semitono (corresponde a la colocación “B”) (sección nº 3A). En este caso, se comienza el trabajo en el orden inverso de cuerdas utilizado en la sección anterior (MI, LA, RE, SOL). Se sigue con el trabajo del segundo dedo a distancia de tono del primero (corresponde con la colocación “A”) (sección nº 3B), siguiendo el mismo orden de cuerdas que en la sección nº 3A. Al trabajo del segundo dedo, le sigue la práctica con el

tercer dedo a distancia de semitono del segundo (corresponde con la colocación “A”) (sección nº 4A). Antes de cambiar de sección, se añaden unos ejercicios en dobles cuerdas con primer dedo y cuerdas al aire. En la siguiente sección, se sigue con el tercer dedo, pero con la distancia de semitono entre el primer dedo y el segundo (posición “B”) (sección nº 4B). También se añaden ejercicios para practicar dobles cuerdas, con primer dedo, segundo y cuerdas al aire. Antes de abordar el trabajo del cuarto dedo, se empieza con el trabajo del arco para notas de longitud desigual en cuerdas al aire (sección nº 5). Se añade la práctica con el cuarto dedo para terminar de conformar las colocaciones (colocación “B” en la sección nº 6A y colocación “A” en la sección nº 6B). A partir de ahí, se desarrollan una serie de secciones de ejercicios diarios con: ligaduras, intervalos, golpes de arco y melodías (secciones nº 7 al 12). Se añade la colocación “E” (sección nº 13) y se termina el método con más ejercicios, estudios, melodías y escalas, trabajando nuevos aspectos de ligaduras, manejo de arco o intervalos (secciones nº 14 al 17).

Villarreal (2002) presenta 190 ejercicios/canciones y los organiza según los intervalos. Se empieza con el trabajo de las cuerdas al aire (ejercicios nº 1 al 46), casi siempre con un acompañamiento del profesor. Se inicia en una sola cuerda (LA, SOL, MI, RE) y se sigue con cambios de cuerda, tanto entre cuerdas contiguas como con saltos de cuerda. Una vez dominadas las cuerdas al aire, se pasa a la colocación de los 4 dedos con la posición “A” (ejercicio nº 47). No obstante, se centra en la colocación de dos dedos consecutivos (0-1-2) (ejercicios nº 48 al 60). De ahí, se pasa a trabajar los intervalos de 3ª (el salto 0-2) (ejercicios nº 61 al 66) y los intervalos de 3ª, 4ª, 5ª y 6ª con cambios de cuerda utilizando el segundo dedo (ejercicios nº 67 al 82). Se hace una pequeña preparación a las dobles cuerdas y a la interpretación de memoria, siguiendo con la colocación de los cuatro dedos. Estos se trabajan correlativos en cuerdas RE y LA (ejercicios nº 87 al 92) y en cuerdas SOL y MI (ejercicios nº 93 al 103). Se sigue con: los intervalos de 3ª en una cuerda (con saltos: 0-2; 2-4; 1-3) (ejercicios nº 104 al 114), los intervalos de 4ª y 5ª en una cuerda (con los saltos: 0-3; 1-4; 0-4) (ejercicios nº 115 al 137), las ligaduras (ejercicios nº 138 al 143) y las corcheas (ejercicio nº 144).

También se dedican unos ejercicios a la articulación (ejercicios nº 154 al 159) y se trabaja los intervalos de 2ª sobre dos cuerdas contiguas (ejercicios nº 159 al 172). Se termina combinando todos los contenidos y mezclando todos los intervalos en dos cuerdas (intervalos de 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª y 8ª) (ejercicios nº 173 al 190).

La Tabla 2.10. muestra un cuadro resumen con las tendencias en cuanto a secuenciación de contenidos técnicos de iniciación al violín.

TABLA 2.10. SECUENCIAS DIDÁCTICAS SEGÚN LAS DIFICULTADES TÉCNICAS DEL VIOLÍN TRATADAS EN LOS PRIMEROS ESTADIOS DE APRENDIZAJE

Métodos de Mano izquierda (MI)	Métodos de Ambas Manos (AM)	Métodos de Mano derecha (MD)	Descripción de la técnica	Referencias
Empiezan estrictamente con ejercicios de mano izquierda, dejando el arco para tiempo después	Comienzan con algún ejercicio previo de arco, pasando inmediatamente a la colocación de los dedos de la mano izquierda	Buen manejo del arco como base para comenzar a poner los dedos en el instrumento	En cada cuerda	Cohen (1996) Allen et al. (2004)
Unico trabajo rítmico	Distintos ejercicios rítmicos	Para cada cuerda distintos patrones rítmicos	Varios o todos los dedos a la vez	Dénes et al. (1966)
Distintos ritmos	Unico trabajo rítmico	Para cada cuerda los mismos patrones rítmicos	Cada dedo por separado	Ubis (2008)
Distintos ritmos	Distintos ritmos	Compañan el estudio técnico de ambas manos por separado	Varios o todos los dedos a la vez	Martin Martinez (2007)
No ponen dedos	Muchos ritmos y dificultades de arco. Distribución, recuperación y ligaduras	Pasen de arco con violín apoyado sobre mesa. Luego pizz con violín convencional	En una cuerda	Suzuki (1978)
Hasta 4º dedo	Cuerdas al aire. Arco. 3 dedos LA, 3 dedos MI, 4º	Cuerdas al aire. Arco. 3 dedos LA, 3 dedos MI, 4º	En varias cuerdas	Fotunatov (Ed.) (1986)
Hasta 3º dedo	Cada cuerda los 3 dedos siempre. (RE, LA, MI, SOL). Luego por pares contiguos "A, B" en partes cuerdas contiguas. Mucho arco	Cada cuerda los 3 dedos siempre. (RE, LA, MI, SOL). Luego por pares contiguos "A, B, C, D"	En una cuerda	Torrescasana (1996)
Hasta 4º dedo	Por intervalos. 1 y 2 dedos, luego todos. "A"	Por intervalos. 1 y 2 dedos, luego todos. "A"	En una cuerda	Martin (1997)
Hasta 1º dedo	Despacio al principio, muy rápido "A, B, C, D"	Despacio al principio, muy rápido "A, B, C, D"	En una cuerda	Martinez et al. (2004)
Hasta 3º dedo	Pizz. mano izq. y armónicos buscando afinación	Pizz. mano izq. y armónicos buscando afinación	En una cuerda	Blackwell y Blackwell (1998)
Hasta 4º dedo	1. Muchos ritmos antes de cambiar a otro dedo 2. Con todos los dedos vuelve a mejorar arco 3. Todas cuerdas al aire, 1r dedo todas cuerdas, 2º en todas y 3º-4º en todas	1. Muchos ritmos antes de cambiar a otro dedo 2. Con todos los dedos vuelve a mejorar arco 3. Todas cuerdas al aire, 1r dedo todas cuerdas, 2º en todas y 3º-4º en todas	En una cuerda	Rolland (1987)
Hasta 1º dedo	Ritmo complejo, armónicos y pizz mano izq.	Ritmo complejo, armónicos y pizz mano izq.	En una cuerda	Villarreal (2002)
Hasta 3º dedo	Pocos ejercicios con el violín. Mucho RE y LA	Pocos ejercicios con el violín. Mucho RE y LA	En una cuerda	Fisher (2011)
Hasta 4º dedo	1. Memoria: RE y LA. Hasta 3º dedo en RE, luego hasta 3º dedo en LA. Mezcla RE y LA 2. Cada dedo en cada cuerda: mismo orden de cuerdas, estructura y nº de ejercicios 3. Orden dedos: 2, 4, 1, 3. Posición A. 4. Muchas dificultades de arco. Añade dedos por semitonos. Posiciones A, B y E mezcladas 5. Ligaduras y dobles cuerda. Posiciones A, B, C. Añade dedo por canción. Luego pares de cuerdas	1. Memoria: RE y LA. Hasta 3º dedo en RE, luego hasta 3º dedo en LA. Mezcla RE y LA 2. Cada dedo en cada cuerda: mismo orden de cuerdas, estructura y nº de ejercicios 3. Orden dedos: 2, 4, 1, 3. Posición A. 4. Muchas dificultades de arco. Añade dedos por semitonos. Posiciones A, B y E mezcladas 5. Ligaduras y dobles cuerda. Posiciones A, B, C. Añade dedo por canción. Luego pares de cuerdas	En una cuerda	Szilvay (2005)
Poco tiempo cada dedo	Bastante o mucho tiempo con cada dedo	Bastante o mucho tiempo con cada dedo	En una cuerda	1. Alfaras (2010) 2. Cortés (2000) 3. Blackwell y Blackwell (2001)
Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	En una cuerda	Lumsden et al. (2002)
Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	En una cuerda	Nelson et al. (1992)
Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	En una cuerda	1. Anderson y Frost. (1987) 2. Claudio y Torés (1996)
Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	En una cuerda	1. Sassmannshaus (2006) 2. Van de Velde (2011) 3. Garlej y Gonzales (1991)
Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	Poco tiempo cada dedo	En una cuerda	Roig y Costa (1994)

En mayúsculas se indica el nombre de las cuerdas. Pizz = pizzicato. Gliss = glissando. Izq. = izquierda. "Lumsden et al. corresponde a Lumsden y Wegwood; se ha abreviado por cuestiones de espacio.

3. Método

3.1. Diseño de investigación

La investigación se llevó a cabo mediante Investigación-Acción (I-A, en adelante), “un proceso en el cual los profesionales (incluyendo los docentes) examinan un aspecto de su propio trabajo para mejorarlo” (Cain, 2013, p. 58). Entre las posibles personas que pueden realizar estudios de I-A se encuentran los profesores que trabajan con niños en edad preescolar en el aula (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014).

Se adoptó este método por ser el más apropiado para resolver el problema a investigar. Tres fueron las razones fundamentales: 1) con la I-A se puede mejorar la pedagogía (Cain, 2013), mejorar la eficacia profesional o generar conocimiento teórico (Cohen y Manion, 2002); 2) con la I-A no se pretende probar hipótesis o hacer generalizaciones (Cohen y Manion, 2002), pero se llega a una mayor comprensión del objeto de estudio debido a la variedad de conocimiento que genera (Cain, 2013); y 3) se tuvieron en cuenta aspectos de tipo práctico (recursos, tiempo y espacios), además de su adaptabilidad y flexibilidad (Cohen y Manion, 2002; Barba, 2013).

Este trabajo tomó la forma de I-A no sólo por realizar una reflexión sobre la acción docente de forma recurrente, sino por basarse en la interpretación de los datos obtenidos en el aula (Cain, 2013). Dado que se puede encontrar diversos modelos de I-A, se optó por la recolección de datos con técnicas cuantitativas y cualitativas (Bisquerra, 2000). Aplicar técnicas de los dos paradigmas de investigación aporta ciertas ventajas: triangulación, complementación, visión holística, compensación, claridad y credibilidad. La interpretación combinada de ambos tipos de datos refuerza los resultados y las conclusiones (Sánchez, 2015).

Los investigadores que usan paradigmas tradicionales critican la IA por su posible

falta de credibilidad y dependencia, no reconociéndolas como verdaderas investigaciones (Cain, 2013). Sin embargo, la realidad de clase puede comportar situaciones que no se pueden simplificar. La I-A se realiza en “el mundo “real”, en el que las variables no pueden ser apartadas de la situación estudiada” (Cain, 2013, p. 61). En este caso, el profesor es también un investigador (Cain, 2013; Bisquerra, 2000).

Se partió del modelo de Lewin (1946) sobre el proceso de I-A, que se concreta en el siguiente plan:

1. Tener una idea general en relación a un/os objetivo/s concreto/s.
2. Examinar los conocimientos disponibles sobre esta idea.
3. Formular un plan general en relación al/los objetivo/s y toma de decisiones sobre el primer paso de la acción de este plan general.
4. Poner en práctica el primer paso del plan general y evaluar los resultados.
5. Rectificación de la idea general y/o replantear el plan de general acción y puesta en marcha del siguiente paso del plan general.

Este modelo ha sido utilizado y adaptado por otros autores (Cain, 2014; Elliott, 1989; Kemmis y McTaggart, 1992; Kemmis et al., 2014). Durante la I-A pueden surgir problemas que no se pueden solucionar por tratarse de un modelo cerrado (Elliott, 1998) o el plan queda obsoleto muy pronto (Kemmis et al., 2014). Por estas razones, una concepción más flexible del proceso de I-A corresponde a una *espiral de ciclos auto-reflexivos* (Kemmis et al., 2014). Estos autores proponen los siguientes pasos para la espiral de ciclos en I-A (Fig. 3.1):

- planificar un cambio,
- actuar y observar el proceso y las consecuencias del cambio,
- reflexionar sobre estos procesos y consecuencias,
- replanificar
- actuar y observar
- reflexionar, y sigue así...

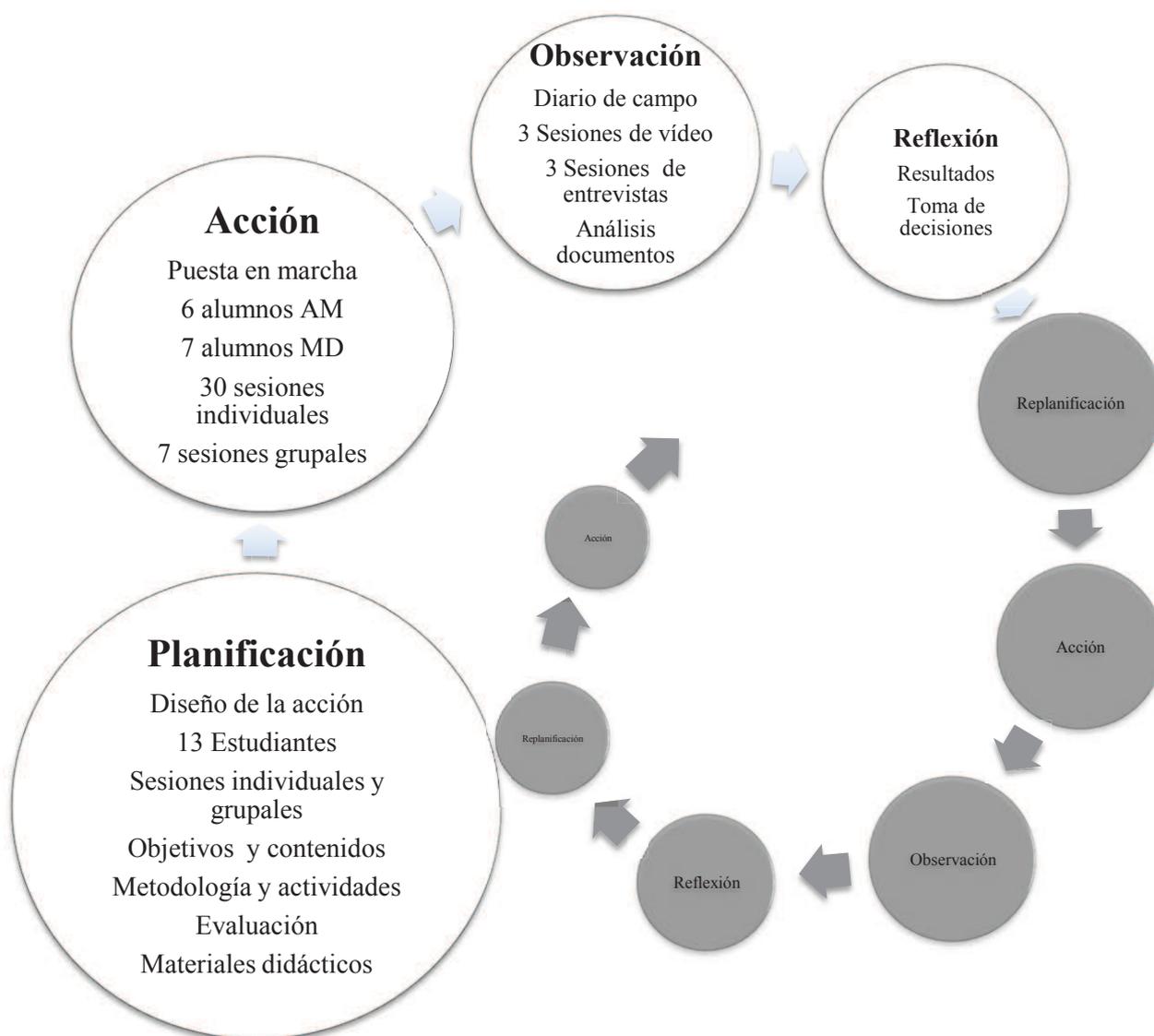


Fig. 3.1. Diseño de investigación. Espiral de I-A, adaptada de Kemmis et al. (2014).

Los ciclos pueden repetirse hasta tres o cuatro veces (Elliott, 1989) pero en muchas ocasiones estas fases se solapan, siendo difícil encontrarlas por separado (Kemmis et al., 2014). No obstante, en esta investigación, se realizó un único ciclo de un año de duración, a partir del cual se propone iniciar otro ciclo con una replanificación, acción, observación y reflexión y, así, sucesivamente. La I-A parte de una “preocupación temática” (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 14), como puede ser una

situación educativa problemática, puesta en marcha a través de una fase de preparación o diagnóstico reflexiva (Yuni y Urbano, 2005). Aunque Kemmis y McTaggart (1992) hacen hincapié en la necesidad de grupos de colaboradores para realizar la I-A, ésta “empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona” (p. 33).

Como se ha comentado, los términos de *credibilidad* y *dependencia*³⁶ pueden ser problemáticos en I-A. La credibilidad está relacionada con la veracidad y ésta, a su vez, tiene que ver con las personas. Además, el hecho de realizarse la investigación con el profesor como investigador puede conllevar que éste no se distancie debidamente del objeto de la investigación. La dependencia es problemática porque en educación existen numerosos factores únicos e irrepetibles de cada situación, por lo que no se pueden replicar las investigaciones (Cain, 2013). Además, la generalización de los resultados tampoco es posible por no haber trabajado con muestras representativas (N=13), pues los participantes fueron los propios alumnos del profesor/investigador.

Para poder contrarrestar los posibles problemas de credibilidad, en esta investigación, se adoptaron las siguientes estrategias: recogida de material referencial y triangulación de datos obtenidos en las observaciones mediante la comprobación con los participantes. En cuanto a la dependencia, se procedió a la recogida de abundantes datos y a la explicitación del método de análisis (Lincoln y Guba, 1985). Por estas razones, este estudio pretende servir de un modo diferente al de una investigación más tradicional, generando una narrativa donde se incluyan aspectos que puedan inspirar a otros, ya sean profesores o investigadores, identificando sus situaciones propias con las de esta investigación (Cain, 2013).

³⁶ Para estudios cuantitativos se utilizarían los términos de *validez* y *fiabilidad* (Lincoln y Guba, 1985).

3.2. Participantes

En el estudio, se recogieron datos de un total de 13 estudiantes. Se comenzó el curso con doce niños y niñas, ocho de 4 años y cuatro de 5 años (Fig. 3.2), todos ellos escolarizados en centros de la población o poblaciones cercanas, comprendiendo un total de siete centros distintos. Hubo un alumno que decidió abandonar las clases la primera semana de enero de 2013, alegando cuestiones personales ajenas a éstas. Este participante, de cuatro años, asistió al primer trimestre completo. Debido a que el profesor tenía tiempo disponible y, previa petición del centro al docente, se aceptó la matrícula de otra estudiante que entró como sustituta del alumno que había cursado la baja. Los alumnos que comenzaron el curso fueron seis niños y seis niñas. En febrero de 2013 se produjo finalmente la nueva incorporación, una niña que también tenía cuatro años de edad. Los datos de los alumnos que no asistieron al curso completo no fueron tenidos en cuenta en el análisis de datos cuantitativos. Sin embargo, pudieron obtenerse datos cualitativos que fueron pertinentes para el objeto de la investigación.

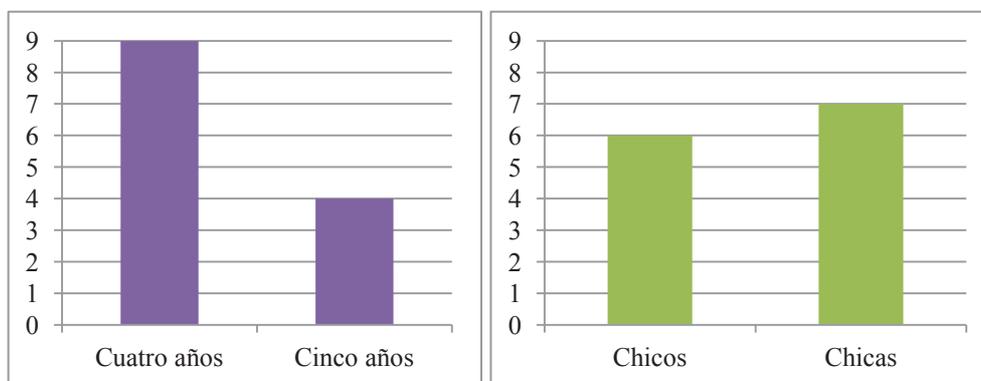


Fig. 3.2. Distribución de los alumnos por edades (izquierda) y sexos (derecha)

La intervención docente para la obtención de datos en relación al objeto de estudio de esta investigación se llevó a cabo durante el curso escolar 2012-2013 con alumnos de una Escuela Municipal de Música de la comarca del Vallés Oriental (Barcelona). Este centro educativo presenta unos rasgos culturales distintivos, diferentes de otras zonas geográficas, entre los que se encuentra una tradición y folclore musical propio. Se trata

de un centro de titularidad pública que comparte dependencia tanto con el Ayuntamiento de la población como con la Generalitat de Cataluña, contando con una fuerte implicación económica y organizativa de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

A finales del curso 2011-2012 se propuso al equipo directivo ofrecer clases de violín dirigidas a niños de 4 y 5 años. El programa de estudios del centro no incluía esta posibilidad y el equipo directivo accedió y apoyó la puesta en marcha del proyecto. Se realizó la publicidad correspondiente y se ofreció una charla informativa en el auditorio del centro antes de finalizar el curso. En dicha charla, se informó a las familias que se realizaría la investigación, haciéndoles firmar un consentimiento informado (Anexo 1) al formalizar la matrícula. Este consentimiento recoge toda la información necesaria para permitir a los participantes, en este caso a sus apoderados³⁷ dada la corta edad de los niños, decidir sobre su participación en la investigación (Dane, 1997). Aunque a la charla acudieron algunos interesados, finalmente no se matricularon demasiados estudiantes de las familias asistentes. La mayoría de los familiares de los estudiantes que finalmente accedieron a recibir clases fueron conocedores del proyecto a través de otros canales de información, como los profesores de Sensibilización Musical. Algunas familias pidieron una entrevista personal con el profesor para conocer los detalles de la investigación antes de inscribirse en las clases y, la mayoría, aceptó los términos.

Por la propia naturaleza del centro, todos los alumnos tenían unas condiciones familiares, sociales y culturales similares. Para asegurar que los alumnos tuviesen unos conocimientos previos parecidos, debían haber sido alumnos del centro el año anterior al de la investigación y también mientras se realizaba la misma. En el centro, la materia aludida a la que asistieron los alumnos de 4 y 5 años se denomina Sensibilización Musical. Consiste en una clase semanal de cuarenta y cinco minutos para los alumnos de 4 años y dos clases semanales de cuarenta y cinco minutos para los de 5 años. En

³⁷ En adelante, se utilizará el término apoderado/s, ya que en algunos casos no eran los padres de los alumnos los que asistían a las explicaciones, las clases o las entrevistas. Por tanto, este término engloba a padres, hermanos, abuelos o tíos.

estas clases se desarrollaron todo tipo de actividades musicales, con unos objetivos a alcanzar al finalizar estos cursos de Sensibilización Musical (Anexo 2).

Una vez que los candidatos cumplían este requisito, la selección de participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico basado en voluntarios (Bisquerra, 2000; Dane, 1997). Es decir, por el propio interés de los participantes y/o de sus apoderados en asistir a clases para aprender a tocar el violín. Al tratarse de un muestreo casual con voluntarios, no se realizaron pruebas previas de aptitud, por lo que cada alumno podía tener unas capacidades y conocimientos distintos a los de los otros. Lo importante era tener acceso a un cierto número de participantes para poder llevar a cabo la investigación (Angulo y Vázquez, 2003).

Se bloquearon grupos de acuerdo con la edad y la mitad de cada grupo de edad se inició con una aproximación didáctica. Según Chantal (2007), la edad es un factor a tener en cuenta en la destreza de los alumnos que comienzan a tocar el violín. La aproximación didáctica por la que cada alumno comenzaría a tocar el violín se asignó al azar: AM o MD (Fig. 3.3.). La participante que se incorporó en el segundo trimestre comenzó con la misma aproximación didáctica que había utilizado el alumno al que sustituía.

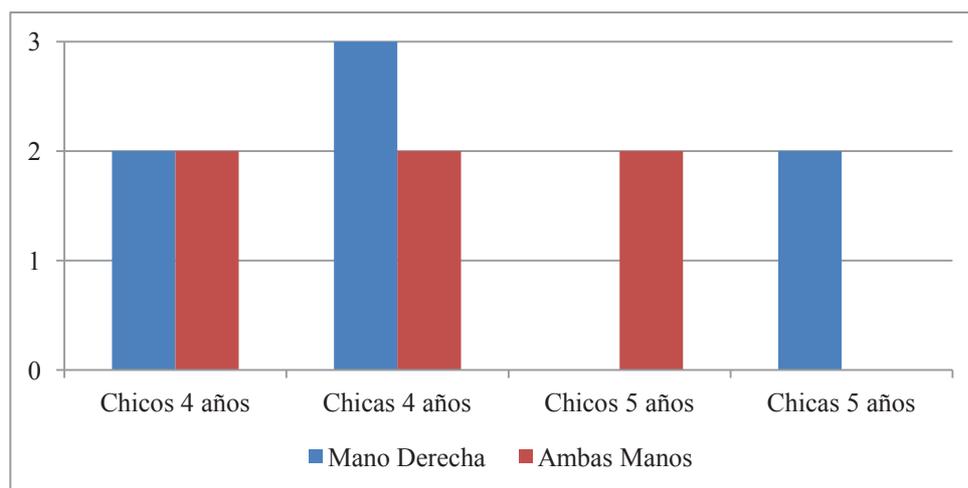


Fig. 3.3. Distribución de los alumnos según la edad, el sexo y la aproximación didáctica

Durante el transcurso de la investigación hubo dos problemas en cuanto a la asistencia a las clases de Sensibilización Musical. Uno de los alumnos, por cuestiones de comportamiento, tuvo que abandonar las clases antes de terminar el primer trimestre. La alumna que se incorporó en febrero tampoco asistió a estas clases, en este caso por incompatibilidad horaria. Ciertas investigaciones necesitan modificarse durante su transcurso (Barba, 2013). Por ello, el investigador decidió permitir a estos alumnos continuar con las clases de violín y la investigación. Esto permitió tomar la falta de asistencia a las clases de Sensibilización Musical como un aspecto emergente relevante. Conviene matizar que esta investigación se realizó con las personas, colaborando con los alumnos y sus familias, respetando unos principios éticos y deontológicos (Cain, 2013).

3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas utilizadas en este estudio fueron la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos oficiales del centro. El instrumento principal utilizado como soporte a estas técnicas fue el diario de campo (Elliott, 1989).

3.3.1. Observación participante

En esta investigación, se utilizó la observación participante activa (Anguera, 1989), realizada por el profesor como investigador (Bisquerra, 2000; Cain, 2013). Se ha evidenciado su utilidad cuando se trata de estudiar a los niños en el desarrollo de las clases (Anguera, 1989). Con la observación participante, se atendió a dos objetivos: 1) obtener una descripción exhaustiva del contexto en el que se realizó la investigación mediante la recogida abundante de datos y 2) la obtención de material referencial (vídeos, grabaciones y documentos oficiales), material objetivo e independiente del investigador para poder consultarlo en cualquier momento. Al cumplirse éstos, se atendió a los criterios de credibilidad y dependencia (Del Rincón, 1995).

Además, en el proceso de observación, el resto de participantes consideraban al investigador como un miembro más y no como un observador externo, permitiendo unas relaciones más naturales entre los participantes y el investigador (Anguera, 1989). También se adoptó la observación participante como técnica ideal para registrar comportamientos no verbales cuando no se disponía de registros audiovisuales. Dos ventajas que ofreció la observación fueron: 1) permitió tomar notas sobre los acontecimientos relevantes y cómo habían transcurrido esos acontecimientos y 2) al tratarse de un estudio de larga duración, el investigador pudo relacionarse más y mejor con los participantes (Bailey, 1991).

En total, se realizaron observaciones en 33 sesiones de media hora de duración, a razón de una por semana. La observación fue abierta, informando a los apoderados del propósito de la misma, tal y como recomiendan los criterios éticos que debe tener una investigación (Angulo y Vázquez, 2003; Dane, 1997; Del Rincón, 1995).

3.3.2. Entrevistas con apoderados y alumnos

Se planificaron tres entrevistas con los apoderados de los alumnos, coincidiendo con la última clase de cada trimestre. Los apoderados fueron convocados entre cinco y diez minutos al inicio o al final de la clase para valorar determinados aspectos de la marcha del curso, contexto musical familiar y comportamientos de los alumnos. La semana anterior a las mismas se les recordó la cita mediante una carta entregada en mano, recordando la importancia de asistir a estas entrevistas.

Las entrevistas fueron de tipo *semiestructurada* o de manera *menos formal*. El investigador disponía de un esquema previo con los temas a tratar, pero en el que se podía hacer puntualizaciones o matizaciones según las respuestas de los entrevistados y dejarles plantear sus propios temas (Bisquerra, 2000; Elliott, 1989). En la formulación y redacción de las preguntas para las entrevistas, se tuvo en cuenta el orden de las mismas y la forma de presentación, evitando dar claves sobre las respuestas o, incluso, se pidió

aclaraciones cuando fue necesario (Bisquerra, 2000). Estas entrevistas pretendían comprobar con los participantes ciertos aspectos observados en el transcurso de la investigación, atendiendo así al criterio de credibilidad mediante triangulación de datos (Del Rincón, 1995). También se pretendió que las respuestas y datos obtenidos en estas encuestas completasen informaciones que no se podían obtener por otros medios: 1) conocer las percepciones de los apoderados sobre las actitudes, intereses y motivación de los alumnos respecto al violín y 2) sus opiniones sobre las clases y la marcha del curso. Se pretendía que surgiesen temas sobre las vivencias de los alumnos y cómo las percibían los apoderados.

Se planificó una única entrevista con los alumnos coincidiendo con el último día del curso. En este caso, fue mucho más estructurada que con los apoderados, debido a la posible falta de lógica narrativa en niños de cuatro y cinco años. Se formularon cuatro preguntas sencillas que ofrecían varias posibilidades (Cameron, 2005). Dado que existía una relación desde el comienzo de curso, ya se habían sentado las bases para poder realizar la entrevista. Se tuvo en cuenta realizarla en el aula habitual para cuidar al máximo que profesor y alumnos se sintiesen cómodos y familiarizados con la situación, lo que permitía al profesor iniciar las conversaciones con naturalidad. Además, las preguntas fueron introducidas de forma agradable en el transcurso de una conversación sobre los planes para el verano, para facilitar las respuestas y la naturalidad de éstas (Cameron, 2005; Danby, Ewing y Thorpe, 2011).

Los guiones para las entrevistas (Anexo 3) se escribieron en un cuaderno que se llevó a las mismas. Se realizaron tres guiones para los apoderados y uno para los alumnos. Para los apoderados, se formularon un total de 11 preguntas en la primera entrevista, 9 en la segunda y 11 en la tercera. Para los alumnos, se formularon cuatro preguntas con diferentes opciones de respuesta. Dada la corta edad de los alumnos, se buscó que fuesen lo más sencillas y comprensibles para ellos.

El idioma de las entrevistas fue el natural de cada familia aunque, en general, todos los entrevistados hablaban catalán. Así pues, los cuatro guiones se prepararon en

catalán y traducidos al castellano para los casos requeridos.

3.3.3. Análisis de documentos

Se contó con la información obtenida de documentos oficiales del centro. Aunque se trataba de documentos generados por otras personas y podía haber sesgos en la información, al proceder de fuentes ajenas al investigador, se trataba de información menos sujeta a interpretación (Angulo y Vázquez, 2003). Además, dado que la experiencia y capacidad del observador pueden condicionar el contenido y la forma en que se registran los datos en el diario de campo (Del Rincón, 1995), los documentos oficiales aportan credibilidad a la investigación. Estos documentos, públicos y disponibles, eran de dos tipos: 1) los informes de evaluación de los alumnos y 2) las programaciones del centro correspondientes a los cursos que realizaban los alumnos.

Los informes de evaluación contenían unas categorías prefijadas en relación al aprendizaje musical y comentarios generales sobre las actitudes de los alumnos. Las categorías recogían aspectos relacionados con las vivencias musicales de los alumnos: oído, canción, ritmo-pulsación y movimiento-danza. Las programaciones didácticas del centro ofrecieron información sobre los objetivos y contenidos que los alumnos debían trabajar en el ciclo de Sensibilización Musical³⁸. La información de estas dos fuentes documentales se trató simultáneamente para dar sentido a los datos: las observaciones realizadas en los informes respecto a las enseñanzas programadas. Dado que no se había podido evaluar las capacidades previas de los alumnos, estos documentos sirvieron para realizar una evaluación del nivel de los alumnos.

No se tuvo acceso a los informes de evaluación de algunos participantes por extravío de los mismos en el sistema de archivo. Antes de entregar los informes con las calificaciones de los alumnos, cada profesor del centro debía proporcionar una copia para el archivo. No obstante, al acudir a éste y revisarlo, hubo varias carpetas en las que

³⁸ La programación didáctica del centro abarca tres cursos de duración para los cursos de Sensibilización Musical, desde los 3 hasta los 6 años.

no encontraron todos los informes. El personal de administración confirmó que estos hechos se daban con relativa frecuencia, por lo que no se siguió buscando los informes faltantes. Según explicaron, las posibles causas para no encontrar algunos informes fueron: no se había guardado en la carpeta adecuada, no se había hecho la copia pertinente o no se había entregado al personal administrativo.

3.3.4. Diario de campo

Para conseguir los objetivos de investigación, se utilizó un diario de campo para recoger las observaciones de cada alumno (Del Rincón, 1995). Se trataba de un instrumento de registro “no sistematizado de carácter personal”, con anotaciones que iban desde las impresiones e interpretaciones del investigador hasta el comportamiento o comentarios de los participantes (Jiménez, 2012, p. 149). Además, no se partió de categorías prefijadas, observando los hechos desde que comenzaban hasta que acababan (Del Rincón, 1995). Las informaciones recogidas fueron: el día de clase, el momento cuando se recogieron las observaciones, los asistentes, los horarios de inicio y de final de las clases, comentarios de los asistentes, reflexiones personales, aspectos relacionados con el desarrollo de las clases y/o aspectos técnicos y musicales de los alumnos. Dado que la metodología de la observación participante depende de la observación directa como estrategia básica para la recolección de datos (Jorgensen, 1989), el diario fue una de las herramientas básicas de registro de datos.

El soporte elegido fue un cuaderno de papel y bolígrafo, ya que permitía realizar el diario en cualquier momento sin depender de ninguna restricción. El uso de este cuaderno ofrecía, además, el orden cronológico de las observaciones. Una vez terminado el período de clases, se transcribieron las observaciones en un programa editor de textos con el fin de poder analizar los datos con el programa informático de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti. Las anotaciones del diario de campo se recogieron, en la medida de las posibilidades, al finalizar las sesiones. En muchas ocasiones, las clases se sucedían sin descansos, por lo que no se pudo escribir el diario

inmediatamente después de realizar las observaciones. Así, cuando las jornadas terminaron muy tarde, se tomaron algunas notas y el registro completo se realizó a la mañana siguiente. Aunque podía conllevar la pérdida de información, tomar algunas breves anotaciones para luego completarlas podía resultar útil para centrarse en los temas relevantes (Del Rincón, 1995).

Durante el primer trimestre, el diario fue totalmente abierto, recogiendo aspectos generales de las clases tal y como habían ido ocurriendo (Del Rincón, 1995). A partir de este primer diario, se decidió diseñar y cumplimentar una lista de control para facilitar la organización de algunas informaciones. También se facilitó el análisis de las mismas (Elliott, 1989). Esta lista recogió aspectos como la fecha, el momento en que se realizaban las anotaciones, la puntualidad de los alumnos, la asistencia de familiares, si los alumnos traían su libro y su instrumento y aspectos técnicos generales relacionados con la técnica del violín. Estas listas servían para completar de forma más rápida algunos aspectos del diario (Elliott, 1989). Se realizó con un programa editor de textos, permitiendo también el análisis de las observaciones mediante el programa informático de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti.

3.3.5. Grabaciones en vídeo

Se utilizó el vídeo como soporte para la recolección de datos para el análisis de observación participante y las entrevistas (Bisquerra, 2000). Aunque no existe ningún tipo de registro completo, las dos principales ventajas de los registros audiovisuales son la densidad y la permanencia (Grimshaw, 1982). En este sentido, el diario de campo necesita de otros instrumentos para completar la información de las observaciones y el vídeo permite captar mucha información de forma que puede ser consultada cuantas veces sea necesario. Las limitaciones que presenta pueden ser completadas mediante otros tipos de registros, como las entrevistas o la observación (Bottorff, 2005).

Se utilizó una cámara de vídeo *Canon MiniDVD DC10* sobre un trípode de una

altura aproximada de un metro y cinco centímetros. Este sistema de grabación generó una serie de 35 discos, con una duración aproximada de 30 minutos cada uno. Estos discos, a su vez, se pasaron a formato de archivo *MPG*, cumpliendo con los requisitos de claridad de audio y vídeo recomendados por Bottorff (2005). Tenerlos en este formato permitió, además, utilizarlos con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti. El número de grabaciones fue suficiente para obtener abundantes datos, pero sin que un exceso de los mismos pudiese dificultar su manejo para el análisis (Elliott, 1989).

Las grabaciones se realizaron en el aula habitual, situando la cámara fija en el hueco entre la silla y la mesa del profesor, de forma que pasase lo más desapercibida posible. La ubicación permitió un ángulo de visión bastante grande de la situación y con una perspectiva suficientemente amplia, captando la mayor cantidad de detalles posibles de la interpretación del alumno. No obstante, ambos lados de la clase quedaban fuera del plano, incluida la superficie de la mesa del profesor. En algunos casos se pudo mover la cámara, mediante la rotación del eje del trípode, con el fin de captar las actividades y comentarios en la mesa del profesor. En otros casos, los alumnos mostraban su disconformidad o se distraían, por lo que las conversaciones y acciones quedaban recogidas únicamente por el sistema de sonido de la cámara.

Se realizaron tres sesiones de grabación, tanto para las interpretaciones como para las entrevistas, coincidiendo con la última clase de cada trimestre. Hubo dos problemas con las grabaciones de las interpretaciones de los alumnos. El primero fue que no todos los alumnos habían recibido las mismas clases al realizar cada una de las tres sesiones de grabación (véase Tabla 3.5). En la medida de las posibilidades, se trató de recuperar las clases conforme faltaban los alumnos. En ocasiones, debido a la imposibilidad de cuadrar horarios, se tardó un tiempo en poder recuperarlas. Esto hizo que las clases se recuperasen en otro trimestre o, incluso, que alguna clase se quedase sin recuperar. Esto supuso que algunos alumnos recibieron más clases que otros en el momento de la grabación. La última grabación se realizó a final de curso, cuando la mayoría de

alumnos habían recibido las mismas clases. Hubo tres casos en los que no fue así: dos alumnas que se quedaron con una clase menos y una alumna con dos clases menos.

El segundo problema fue de tipo técnico. Aunque tal y como recomienda Bottorff (2005) se revisaron las condiciones y el funcionamiento del equipo con anterioridad al comienzo de las grabaciones, en varias ocasiones la cámara no se encendió para grabar por haber entrado en “modo de espera”. Esto ocurrió dos veces en el primer trimestre (Tabla 3.1), lo que obligó a realizar las grabaciones en la primera semana del segundo trimestre, después de dos semanas sin que los alumnos asistiesen a clase. En el segundo trimestre, ocurrió lo mismo en una ocasión, lo que hizo que la grabación se retrasase también dos semanas, habiendo una semana de vacaciones y otra en la que hubo un cambio de clases. En el tercer trimestre, no hubo problemas con la cámara, pero hubo un alumno que faltó a la grabación y se realizó la siguiente semana.

Tabla. 3.1. Distribución de las grabaciones durante la investigación.

Alumnos	Semanas										
	[...]	12		13	[...]	23		24	25	[...]	33
A1		■	■			■	■				■
A2				■		■	■				■
A3		■	■			■	■				■
A4		■	■			■	■				■
A5		■	■			■	■				■
A6		■	■			■	■				■
A7		■	■			■	■				■
A8		■	■			■	■				■
A9		■	■			■	■				■
A10		■	■			■	■				■
A11		■	■			■	■				■
A12				■					■		■
A13						■	■				■

En cuanto a las entrevistas, hubo otros problemas. En la mayoría de casos, a las entrevistas sólo asistió un apoderado, por lo que podía haber sesgos en la información obtenida. Hubo dos casos en el que ningún apoderado asistió hasta la última sesión de grabación, con lo que la entrevista fue un poco más larga de lo habitual, intentando abarcar todas las informaciones recogidas en el resto de entrevistas (Tabla 3.2). Hubo algunas entrevistas que no se grabaron en vídeo por diferentes motivos: algunos

apoderados no pudieron asistir a las entrevistas, otros asistieron en una semana no planificada, hubo problemas técnicos con la cámara o se realizó la entrevista en un aula distinta a la habitual. En los casos de entrevistas sin cámara de vídeo, se anotó el contenido de las mismas en una libreta tal y como aconseja Bisquerra (2000).

Tabla. 3.2. Asistencia de los apoderados (AP) y los alumnos (A) a las entrevistas
(En las entrevistas con los apoderados se indica en número de interlocutores)

Sesión		1ª		2ª		3ª		Única
Semana	[...]	12	[...]	23	[...]	33		33
AP1		2		1		1		A1
AP2		1		1		1		A2
AP3		1		1			1	A3
AP4		1		1		1		A4
AP5		1						A5
AP6						1		A6
AP7		1		1				A7
AP8		2		1		1		A8
AP9		1		1		1		A9
AP10		1		1		1		A10
AP11		1		1				A11
AP12						1		A12
AP13				1		1		A13

Aunque la información contenida en las grabaciones pueda ser tan interpretable como las propias observaciones del investigador, pueden ser empleadas como un observador externo si se utilizan correctamente (Hull, 1989). Junto con el diario y las entrevistas, las grabaciones permitieron obtener una gran cantidad de datos que, tratados de forma relacional, posibilitaron la triangulación de los mismos.

3.4. Categorías de análisis

La mayor parte de los datos recogidos durante la investigación fueron cualitativos. No obstante, se tomaron algunos datos de tipo cuantitativo como refuerzo o consecuencia de los datos cualitativos. Los datos analizados abarcaron dos áreas: 1) aspectos relacionados con la técnica instrumental y la práctica musical (categorías 2 a 6) y 2) aspectos de influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (categorías 1 y 6 a 9). Los ítems utilizados en el análisis de datos fueron:

1. Características individuales

2. Higiene postural del cuerpo en relación al instrumento

Tensión-relajación corporal

Relación cabeza, cuello, tronco, piernas y pies

Relación de altura y angulación de la voluta respecto al eje del cuerpo

Puntos de contacto del violín y el cuerpo

3. Mano izquierda

3.1. Colocación

Tensión-relajación de hombro, brazo y mano

Colocación del brazo en relación al cuerpo y al instrumento

Colocación de muñeca respecto al antebrazo

Puntos de contacto de la mano con el instrumento

Pisada del dedo sobre la cuerda

3.2. Acciones

Digitación

Economía de movimientos

Ruidos

4. Mano derecha

4.1. Colocación

Tensión-relajación de hombro, brazo y mano

Agarre del arco

Colocación de la muñeca respecto al antebrazo

Altura del codo

4.2. Acciones

Fluidez de paso de arco

Paso de arco en relación a la perpendicular de la cuerda

Relación velocidad-presión-punto de contacto

Ruidos

5. Relación de ambas manos

Independencia de movimientos

Correlación entre movimientos de arco y dedos de mano izquierda

6. Aspectos técnicos del discurso musical

Fraseo

Ritmo y pulsación

Feedback sobre entonación

7. Motivación

8. Desarrollo de las clases

Puntualidad

Asistencia y papel de los apoderados

Olvido del violín y de los materiales didácticos en casa

Rendimiento

Autonomía

Tocar de memoria

Clases colectivas

9. Práctica en casa

Aunque existen diversas escalas de medida de las interpretaciones musicales para instrumentistas de cuerda (Ciorba y Smith, 2009; Wrigley y Emmerson, 2013; Zdzinski y Barnes, 2002), éstas están pensadas para valorar las interpretaciones de músicos con un nivel medio o avanzado y para ser utilizadas en concursos, exámenes o pruebas de acceso, por lo que no resultan apropiadas para los alumnos que se inician en el instrumento. El sistema que utiliza Chantal (2007) para valorar las destrezas adquiridas por los alumnos en edad preescolar resulta poco exhaustivo en la definición de sus ítems, por lo que es necesario concretarlos más. Para poder valorar la ejecución instrumental de los alumnos más pequeños, se tuvo en cuenta la propuesta de Chantal (2007) y los trabajos relacionados con la pedagogía para alumnos principiantes. Por

ello, las categorías y subcategorías de análisis de las grabaciones relacionadas con la ejecución instrumental (categorías nº 2 al 5) se obtuvieron de las aportaciones y recomendaciones técnicas de Hamann y Gillespie (2004), Lee (2003) y Schlosberg (1987) (véase sección 3.5.8 donde se especifican los criterios violinísticos sobre los que se fundamentó la técnica instrumental utilizada en la investigación). Este grupo de categorías es lo suficientemente concreto para poder valorar si existe una diferencia relacionada con la ejecución técnica en el instrumento, contemplando todos los aspectos relacionados con la técnica del violín en el nivel inicial. Dada la corta edad de los alumnos, los aspectos técnicos del discurso musical (categoría nº 6) se simplificaron para poder dar un criterio de interpretación según los contenidos enseñados en las clases.

Como se ha comentado, la motivación comprende varios factores observables que pueden hacer pensar a un observador la presencia de motivación cuando un alumno se comporta de cierta manera (véase sección 2.3.3). Dado que en el diario de campo se hicieron anotaciones de comportamientos de la observación directa, esta categoría (nº 7) permaneció abierta a los posibles comportamientos de los alumnos, sin necesidad de subcategorizarla ni definir descriptores. Además, dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hizo necesario tomar en consideración las individualidades de los alumnos (categoría nº 1). Esto permitió valorar posibles comportamientos, valorar algunas actitudes de los alumnos y explicar algunos datos.

La categoría sobre desarrollo de las clases (nº 8) englobó una serie de subcategorías, algunas de las cuales fueron susceptibles de cuantificar. No obstante, los números sólo apoyaron las posibles explicaciones de los hechos observados. Por esta razón, aunque las subcategorías pudiesen generar datos cuantitativos, se incluyen en esta sección. Éstas engloban toda una serie de aspectos que permiten explicar ciertos comportamientos y actitudes de los alumnos, así como los resultados de la práctica instrumental de los alumnos.

La práctica en casa (categoría nº 9) es un componente fundamental en el proceso

de enseñanza-aprendizaje del instrumento. Conocer los hábitos y formas de trabajar en casa permite valorar ciertos aspectos del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incluyó esta categoría para tratar de dar coherencia a los datos.

3.5. Diseño de la acción docente

La fase de diseño de la acción didáctica tuvo en cuenta todos los elementos necesarios para llevarla a cabo. Además de los objetivos, los contenidos, las actividades o la evaluación (Tabla 3.6), resultó fundamental conocer la distribución espacial y temporal a la hora de planificar las clases (Campá, 2012).

3.5.1. El centro y el aula

La escuela de música donde se llevó a cabo la investigación es un edificio con tres plantas. En la planta baja están ubicados los espacios de administración y dirección y en la primera planta la sala de profesores. Las clases de las dos primeras plantas están destinadas, por cuestiones de dimensión y de distribución, para clases grupales y disponen de sillas y atriles. En la última planta, se dispone de un total de ocho aulas para la enseñanza instrumental y un baño. Estas tres plantas se comunican con una escalera y un ascensor al que no se tiene libre acceso. Las puertas de entrada a las aulas disponen de una ventana por la que se puede ver el interior y los muebles están dispuestos en el perímetro, lo que deja el centro de las mismas para poder realizar las actividades que requieran movimiento.

El aula (Fig. 3.4) que se utilizó para las clases de violín mide unos 4 m², con una mesa y dos sillas situadas en una esquina y un armario donde guardar los distintos elementos utilizados en las clases (una caja con colores, un violín, libretas, globos, un tubo de plástico utilizado en las estrategias didácticas y los materiales didácticos) en otra. La mesa se utilizó para descansar, trabajar sobre papel o montar y desmontar el instrumento. Además, otra silla para los apoderados solía estar bajo el corcho del aula.

Junto al armario, hay un espejo de cuerpo entero, un tablero de corcho y un perchero. En el centro del aula, una alfombra de 1,5 m² aproximadamente y, sobre ella, se solía situar el atril. En el techo, una serie de esponjas estaban dispuestas en forma de “X” desde las esquinas. Estos elementos absorbían el sonido considerablemente, favoreciendo un sonido con poca reverberación. La distribución de los distintos elementos dejaba espacio suficiente para poder tocar el instrumento, permitía caminar un poco y hacer los ejercicios de concienciación corporal, pero limitaba mucho las opciones en cuanto a movimiento. Algunos elementos del aula, como las sillas y el atril, estuvieron sujetos a cambios constantes.

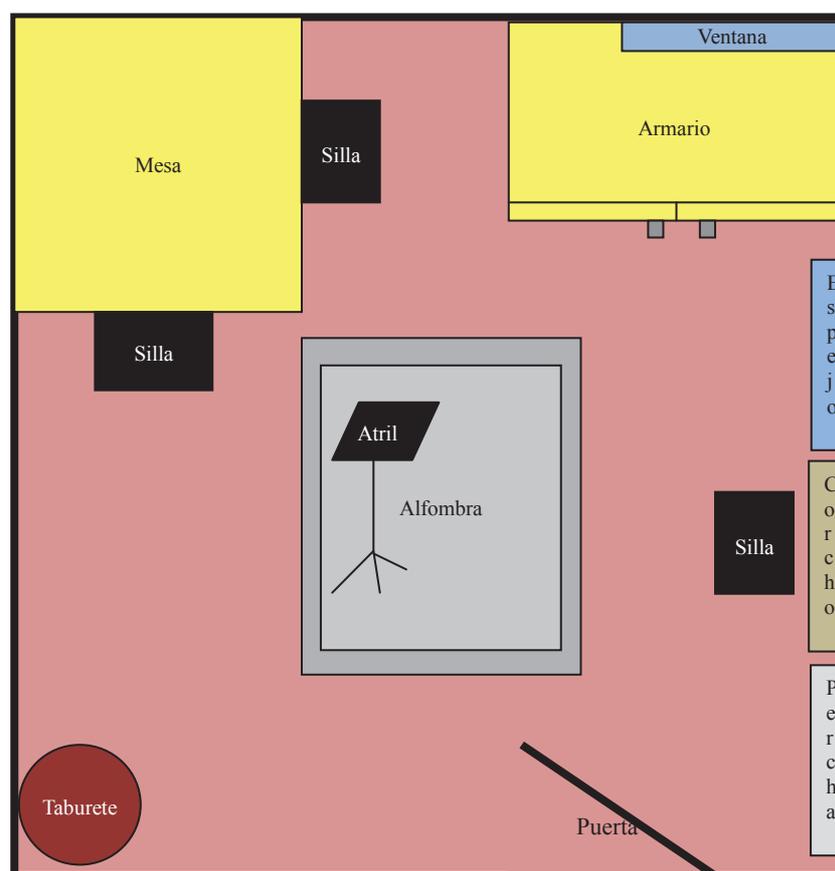


Fig. 3.4. Planta del aula.

3.5.2. Clases individuales y grupales

Se decidió realizar clases individuales de treinta minutos de duración por tres motivos: 1) la realización de clases individuales permitía llegar a un alto grado de conocimiento de los alumnos y manejar bien la situación de observación participante; 2) esta duración, utilizada por otros profesores para alumnos de cuatro años, favorece la productividad de los alumnos (Chantal, 2007); y 3) la posibilidad de organización, tanto a nivel del profesor como del centro.

Aunque Chantal (2007) propone realizar clases de cuarenta minutos para alumnos de cinco años, la organización resultaba demasiado complicada. Por esta razón, se mantuvieron también los treinta minutos de clase para los alumnos de cinco años.

Además de las clases individuales, se realizaron siete sesiones grupales. Éstas tuvieron una duración de cuarenta y cinco minutos, ya que es la duración más adecuada para clases grupales en todas las franjas de edad (Thompson, 1983; Schulte, 2004). Cada estudiante podía asistir a tres de estas sesiones grupales. El profesor hizo grupos según sus posibilidades horarias de la siguiente forma: tres alumnos en cada jornada de la primera sesión, seis alumnos en cada jornada de la segunda sesión y todos los alumnos la última sesión (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Planificación de la distribución de los alumnos en las sesiones grupales.
A la tercera sesión fueron citados todos los alumnos

Sesión 1				Sesión 2	
Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo A	Grupo B
Alumna 1	Alumno 3	Alumna 9	Alumna 6	Alumna 1	Alumna 4
Alumna 2	Alumna 4	Alumna 10	Alumno 7	Alumna 2	Alumno 8
Alumno 12	Alumno 11	Alumna 13	Alumno 8	Alumno 3	Alumna 9
				Alumna 6	Alumna 10
				Alumno 7	Alumno 12
				Alumno 11	Alumna 13

Los alumnos fueron a las clases del primer trimestre sin instrumento y sólo

tocaban el que había en la clase. Con ello se pretendía, por un lado, que los alumnos no adoptaran “vicios posturales” (*New York State Education Department, 1971*) y, por otro, que estuviesen seguros de querer estudiar el violín, para no realizar un gasto innecesario comprando un instrumento. Los otros trimestres ofrecieron novedades a los alumnos para mantener la motivación. La novedad del segundo trimestre fue que se les proporcionó unos materiales para trabajar en casa en forma de libro autoconfeccionado por el profesor. Durante el segundo trimestre, los alumnos también dispusieron de su propio instrumento y este libro se usó como mediador en el aprendizaje, ayudando a recordar las canciones y poder tocar de memoria o para tocar como una partitura con notación facilitada (Anderson y Frost, 1985; McPherson y Davidson, 2010; Suzuki, 1978). Finalmente, durante el tercer trimestre se realizaron las clases colectivas con el fin de preparar la audición de final de curso y fomentar la motivación (Thompson, 1983). En estas sesiones grupales no se añadieron nuevos materiales didácticos.

Las clases individuales estuvieron sujetas a recuperación (Tabla 3.5), bien por faltas de asistencia de los alumnos, bien por festividades o cambios del profesor. Las clases grupales no se pudieron recuperar, pero se dio la oportunidad de cambiar de grupo en el caso de no poder asistir (Tabla 3.4).

Tabla 3.4. Distribución real de clases grupales según la asistencia de los alumnos.
A la tercera sesión no asistió la Alumna 1

Sesión 1				Sesión 2	
Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo A	Grupo B
Alumna 1	Alumno 3	Alumna 9	Alumno 7	Alumna 1	Alumna 6
Alumna 2	Alumno 11	Alumna 10	Alumno 8	Alumna 2	Alumno 8
Alumno 12		Alumna 13		Alumno 3	Alumna 9
		Alumna 4		Alumna 4	Alumno 12
				Alumno 7	
				Alumno 11	
				Alumna 13	

3.5.3. Asistencia de los apoderados a las clases

Para la asistencia de apoderados se tomó la opción “tradicional” (Bugeja, 2009). A diferencia del *Método Suzuki* en el que el papel de los apoderados está fuertemente marcado (Yu, 2012), se dejó a estos que regulasen su presencia en las clases, dependiendo de sus posibilidades o de las preferencias de los alumnos. Con alumnos jóvenes, lo más importante es que los apoderados estén implicados en el progreso del estudiante y que hagan su vivencia con el instrumento algo “especial”. Además, si se puede, que ayuden un poco en la práctica en casa, aunque sea a modo de acompañante (no musical) en el ensayo (McPherson y Davidson, 2010). Estos aspectos se pusieron en conocimiento de los apoderados, pues los había que, por cuestiones organizativas familiares o profesionales, no podían asistir a las clases. En unos casos, los alumnos se sentían más cómodos con la presencia de los apoderados y, en otros, estando únicamente con el profesor.

Los apoderados pudieron asistir a las clases de modo voluntario, en cualquier momento y sin cita previa. Dado que en el primer trimestre los alumnos no disponían de instrumento para trabajar en casa, los apoderados asistieron para ver cómo se realizaban las clases, qué tipo de actividades se hacían y qué progreso tenían los alumnos. Cuando los alumnos dispusieron de instrumento, se les pidió que asistiesen con más frecuencia para ver aspectos a trabajar en casa: a nivel postural, técnico, conocer las canciones, tratar de optimizar el tiempo de práctica en casa y cualquier aspecto a tener en cuenta para un buen desarrollo violinístico de los alumnos. Esta asistencia se pidió también en el tercer trimestre, con el fin de preparar las canciones lo mejor posible para una audición en público que se realizaría con posterioridad a la investigación. Una vez en el aula, el apoderado se sentaba en una silla y observaba sin tomar notas. En ocasiones, grabaron con el teléfono algún aspecto de la clase, bien focalizando en un punto concreto, bien para tener una idea de cómo debían sonar las canciones.

Normalmente, si el apoderado preguntaba, se explicaba la práctica de ese momento y las cosas a tener en cuenta si repetían la práctica en casa. En ocasiones, los familiares no intervenían, por lo que sólo se hacía un resumen al final de la clase para indicar el trabajo a realizar. Si debían trabajar algún aspecto concreto y, los familiares no habían asistido a la clase, se anotaba en la libreta que cada alumno llevaba a las clases, permitiendo ayudarles un poco más en casa tal y como recomiendan McPherson y Davidson (2010).

3.5.4. Objetivos

Los objetivos en enseñanza son las metas que el alumno debe alcanzar (conocer, saber hacer o saber ser), sea por imperativo de un currículo o de un docente. Sirven para dirigir los esfuerzos de los estudiantes y como una base excelente para ser eficaces en la enseñanza (Mager, 1997). Por esta razón, planificar los objetivos no fue una tarea fácil. En Cataluña, donde se llevó a cabo la investigación, la norma aplicable es el *Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i dansa* (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 1993). Al tratarse de estudios no reglados, no ofrece ningún tipo de currículo, sólo unos objetivos generales que deben alcanzar dichas escuelas.

Existen diferentes propuestas de objetivos para alumnos de instrumentos de cuerda, algunas para el primer año de práctica y otras para más de un año. Entre las distintas opciones (véase sección 2.2), se seleccionaron los objetivos comunes a los distintos autores, además de los propuestos por el *Decret* antes mencionado.

Así, los objetivos fijados para los alumnos durante el curso fueron:

1. Fomentar el interés por la música.
2. Disfrutar de la práctica con el instrumento, tanto a nivel individual como grupal.

3. Conocer los aspectos básicos de montaje, desmontaje y mantenimiento del instrumento.
4. Tener una posición cómoda y movimientos fluidos con el instrumento.
5. Adquirir una buena posición del cuerpo y balance del instrumento.
6. Aprender la colocación correcta de la mano derecha y la mano izquierda.
7. Establecer la colocación tipo “A” de los dedos de la mano izquierda (véase sección 2.2).
8. Adquirir destrezas en el manejo del instrumento a través de ejercicios técnicos y composiciones secuenciadas.
9. Aprender a interpretar patrones rítmicos de la música popular propia de los alumnos.
10. Aprender a interpretar los patrones melódicos de la música popular propia.

3.5.5. Contenidos

Los contenidos pueden ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Parcerisa, 1999). Aunque a continuación se ofrecen los contenidos agrupados, los contenidos conceptuales se secuenciaron y se trabajaron mediante las canciones según las dos aproximaciones, AM o MD (Anexo 4). Los contenidos procedimentales se fueron introduciendo a medida que se necesitaban y los contenidos actitudinales se trataban de incluir a diario.

Contenidos conceptuales

- Partes del violín y del arco.
- Contenidos melódicos: Comprendiendo todo el rango de la escala por grados conjuntos desde el Sol 2 al La 4 según el *Índice Algebraico* (Chailley y Challan, 1964) y saltos interválicos de 2ª Mayor (M), 2ª menor (m), 3ªM, 3ª m, 4ª Justa (J), 5ª J, 6ª M.
- Digitaciones y combinaciones de éstas en posición “A” (0-1-23): (0-1)- (1-

3.5.6. Metodología

La estructura habitual de trabajo de las distintas actividades se basó en el modelo en tres pasos de Price (1989): 1) ofrecer información al alumno; 2) dar la oportunidad al alumno para responder; y 3) ofrecer una retroalimentación sobre la respuesta del alumno. El objetivo fue ir cambiando cada poco tiempo de actividad, ya que es recomendable una revisión constante de los diferentes temas. Si las clases se dividen en pequeñas secciones con descansos cortos, los alumnos se benefician de una mayor concentración tras cada descanso. De esta manera, se favorecía que el alumno no tuviese tiempo de aburrirse ya que, incluso los alumnos más mayores de los cinco años, no pueden estar concentrados en una actividad más de diez minutos (Eales, 2008). También se evitó el cansancio físico, pues se recomienda hacer cambios de actividades cada cierto tiempo para evitar molestias y problemas físicos en los niños músicos (Sardà, 2011).

Aunque en la sección “Aplicación de la Acción Docente” se explicará en detalle la forma de trabajo durante las clases (véase sección 3.6), con la práctica con el instrumento se utilizaron estrategias de modelado, estrategias verbales y estrategias no verbales (Tait, 1992). Las estrategias de modelado utilizadas fueron: la demostración física y la descripción verbal. Los niños, en sus primeros años de vida, obtienen más información a partir de ejemplos físicos (Bandura, 1987). Por esta razón, las demostraciones físicas fueron predominantes, acompañadas de descripciones verbales para remarcar algunas cuestiones. La utilización de unas u otras se adaptó a cada caso, necesitando un tiempo para conocer al alumnado y observar qué estrategias eran más útiles.

3.5.7. Actividades fundamentales en las clases

Los estudiantes de violín tocan una media de 4 minutos por clase a los cinco años (Calissendorff, 2006). Este dato se tuvo en cuenta en la organización de clases con el fin

de optimizar el tiempo. Partiendo de treinta minutos por sesión, se planificaron las distintas actividades para rentabilizar el tiempo de clase y maximizar el rendimiento de los alumnos. Para ello, se planificaron cuatro tipos de actividades fundamentales, sacando el máximo provecho a las clases, pero con un sentido lúdico (McPherson y Davidson, 2010).

Actividad 1: práctica con el instrumento y experimentación con el violín y/o el arco. El violín del alumno contaba con todo lo necesario para tocar correctamente, incluyendo el arco, la resina y una esponja que sustituía a la almohadilla. Las ventajas del uso de las esponjas son: evitar un dolor excesivo sobre la clavícula en caso de apretar con la mandíbula y evitar que el instrumento se resbalase al rellenar el hueco entre el mentón y el hombro, favoreciendo una sujeción más cómoda para los estudiantes. Para sujetar la esponja se utilizaron unas gomas elásticas de colores. Éstas se pasaban en diagonal por la parte inferior del cuerpo del instrumento, desde la “C” que forma el cuerpo del violín hasta la barbillera. Según Chantal (2007), el tamaño que suelen utilizar los alumnos de cuatro años está entre 1/16 del tamaño y 1/8, mientras que los de cinco años entre 1/8 y 1/4. Por esta razón, se adquirieron dos violines para tenerlos en el aula, de 1/8 y de 1/4. No fue necesario adquirir ninguno de 1/16.

Actividad 2: montaje, desmontaje y mantenimientos del instrumento, ya que los estudiantes deben conocer estos aspectos desde el principio (Galka, 2011; Hamann y Gillespie, 2004; Turini, 2007). Se planificó una secuencia para que, además de terminología específica, los alumnos aprendiesen los aspectos básicos sobre el cuidado y mantenimiento del instrumento. Así, cuando los alumnos tuviesen su propio instrumento, podrían sacarlo y guardarlo sin ningún problema, evitando problemas como la rotura de algún elemento. La intención fue que, en cada clase, se prestase especial atención a algún aspecto o elemento concreto.

Actividad 3: estudio de las canciones sin el instrumento. Para ello, se siguió la metodología de clase de la asignatura Sensibilización Musical, pero siempre ofreciendo una variedad de juegos para poder desarrollar los sentidos de afinación y ritmo

(McPherson y Davidson, 2010). Se decidió que la primera toma de contacto con las canciones fuese cantándolas, cuyo primer objetivo fue memorizarlas (Martínez et al., 2004). A partir de ahí, se utilizaron diferentes estrategias dependiendo de la habilidad de los alumnos. Los materiales didácticos se diseñaron como una colección de *musicogramas*³⁹, ya que los *musicogramas* son representaciones adecuadas para utilizarse en las actividades con estudiantes de tres a seis años (Ballesteros y García, 2010). En estos, se marcaba el ritmo sobre el papel mientras se cantaba la canción o se pintaban las canciones para familiarizarse con las cuerdas a utilizar.

Actividad 4: concienciación corporal, tal y como proponen Kovács y Pásztor (2003). Se trata de realizar juegos con distintos elementos comunes para los niños (balones, cuerdas o globos) para aprender a utilizar los músculos involucrados en cada movimiento y fomentar un uso natural del cuerpo al tocar instrumentos musicales. Los beneficios de este tipo de ejercicios, además del control muscular, táctil o *cinestésico*, son muy grandes también para los sentidos de la vista y el oído según Kovács y Pásztor (2010). La utilización de elementos de gran colorido ayuda a descansar la vista cuando se está mucho tiempo mirando fijamente, como cuando se lee la partitura. Además, el uso del equilibrio en estos ejercicios hace que el riego sanguíneo fluya por el oído con mayor intensidad, lo que puede ayudar a favorecer la atención hacia los sonidos (Kovács y Pásztor, 2010). Este tipo de ejercicios de concienciación corporal u otros, como estiramientos (Sardà, 2011) o ejercicios de movimiento sin tocar el instrumento (Rolland, 1985), bien introducidos y, de forma gradual, ayudan a mejorar la interpretación musical (Rolland et al., 1971).

Dado que este fue un curso optativo, sin unos mínimos explícitos para una evaluación selectiva, no se diseñaron actividades de refuerzo. Al tratarse de un tipo de enseñanza que se adapta a las necesidades de cada alumno, las actividades de refuerzo se realizaron según fueron surgiendo estas necesidades. Consistieron en ejercicios

³⁹Musicograma es, según Wuytack y Boal-Phaeiros (2009), *un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical. En el musicograma la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el que se pretende ayudar a la percepción de la estructura total de la obra.*

puntuales para trabajar determinados aspectos técnicos o musicales en cada canción y adaptar el ritmo de trabajo. Puesto que podía darse el caso opuesto, que hubiese alumnos que avanzasen más rápidamente, se planificaron unas actividades de ampliación. Consistieron en un conjunto de canciones y ejercicios diseñados siguiendo la progresión lógica de contenidos. Se añadió el trabajo con el 4º dedo y la figura de redonda.

3.5.8. Evaluación: tipo, instrumentos y criterios técnico-violinísticos

Por la misma razón que no se realizaron actividades de refuerzo, no se realizó evaluación sumativa. Sin embargo, se realizó una evaluación continua, en la que se valoró la progresión de los alumnos. En este caso, no se evaluaron los problemas técnicos puntuales de cada alumno, pero se valoró el progreso y la superación de los problemas conforme iban apareciendo en función de los objetivos propuestos para el curso.

Como instrumentos de evaluación, se dispuso de las tres grabaciones realizadas a cada alumno y el diario de campo. En este sentido, el análisis de los datos de la investigación fue la base para evaluar el progreso de los alumnos. No se realizó una calificación numérica dado que todos los alumnos superaron el curso según sus posibilidades. El rendimiento marcó el nivel de consecución de objetivos y, por tanto, se valoró su aprendizaje según su rendimiento: muy alto, alto, medio o bajo.

Los criterios técnicos en cuanto a una buena posición y manejo del instrumento se determinaron en función de las categorías y criterios expuestos por Lee (2003). Algunos aspectos que el autor no aclara o no trata fueron extraídos de: Flesch (2000), Galamian (1998), Havas (1998, 2003), Hoppenot (2005), Jensen (1990), Rolland (1985, 2000), Starr (2000) y Suzuki (1978).

Así, la técnica del violín queda dividida y explicada en postura, fundamentos de la mano izquierda y técnicas de mano derecha (Lee, 2003). De esta manera, aunque a

continuación se concretan los criterios técnico-violinísticos que se tuvieron en cuenta para enseñar a los alumnos, se realizaron variaciones en los casos que se requirió según las proporciones físicas de los alumnos o de sus propias necesidades (Havas, 1998).

a) Postura: posición del cuerpo y colocación del instrumento respecto al cuerpo

La posición correcta es “aquella que permite al estudiante tocar con la mínima tensión y esfuerzo físico” (Lee, 2003, p. 22). Según este autor, la postura viene determinada por la posición del violín, cómo se sujeta y la colocación de los hombros. También se debe tener en cuenta la posición de las piernas (Flesch, 2000; Havas, 1998; Suzuki, 1978) y la colocación de la cabeza (Flesch, 2000; Hoppenot, 2005; Havas, 1998, 2003).

- Posición del violín

El ángulo de la voluta respecto al cuerpo puede ir entre los 90° que existen entre el centro del cuerpo y el brazo izquierdo completamente extendido (Lee, 2003). A juzgar por distintas imágenes de profesores y alumnos considerados correctos en cuanto a angulación del instrumento, una correcta posición estaría en torno a unos 45° respecto al eje de la columna vertebral (Starr, 2000; Suzuki, 1978; Havas, 2003). Aunque no es posible determinar exactamente la posición para todos los individuos, posiciones demasiado abiertas (cerca de los 90°) o demasiado cerradas (sobre los 0°) presentan inconvenientes con el paso del tiempo (Lee, 2003).

La altura de la voluta debería estar a unos 90° respecto al eje del cuerpo. Esta posición permite tocar durante más tiempo que posiciones muy altas de la voluta o posiciones muy bajas. Además, facilita que el arco no se desplace hacia el puente o el diapasón. Depende también de cada intérprete (Lee, 2003).

- Sujeción del violín

El violín debe alojarse en el espacio que queda entre la mandíbula y la clavícula izquierda. El hombro no interviene para sujetarlo (Hoppenot, 2005). El botón del violín debe apuntar hacia el centro del cuello (Rolland, 2000) y se debe ejercer una presión moderada para su sujeción. Si el cuello está totalmente rígido o no sujeta el violín, ocasionará más problemas que beneficios, aunque sea a largo plazo (Lee, 2003).

- Cabeza

La cabeza puede estar más recta o apoyada sobre el violín con la oreja casi pegada al instrumento. Dependiendo del tipo de música que se esté tocando, puede adoptarse una forma u otra (Flesch, 2000). Con el fin de evitar molestias físicas para los alumnos y respetar así los principios éticos de investigación, se dieron instrucciones a los niños para que mantuvieran la cabeza recta, un poco inclinada sobre el instrumento, con una posición intermedia entre las dos. De esta forma, se evitó una excesiva torsión del cuello, evitando que el instrumento se resbalase.

- Piernas

Aunque determinados autores recomiendan el uso de una plantilla para la correcta colocación de los pies (Starr, 2000), se adoptó la posición de piernas separadas propuesta por Flesch (2000) y Rolland (1985), que permite libertad de movimientos a los intérpretes a la vez que da estabilidad. Esta posición consiste en separar ligeramente los pies, con el cuerpo recto y con los talones en línea con los hombros, separando ligeramente las puntas de los pies y sin bloquear las rodillas.

b) Fundamentos de mano izquierda

La base para avanzar en la técnica de la mano izquierda es conseguir una mano flexible y relajada pero fuerte, teniendo en cuenta la posición del pulgar, la

colocación de los dedos, puntos de contacto, posición de la muñeca y la dirección del codo (Lee, 2003). De esta manera, los aspectos básicos que se trabajaron con los estudiantes fueron:

- Posición de la muñeca

Posición en línea recta desde el antebrazo y hasta el dorso de la mano, sin doblarse hacia los lados tampoco. Esta es la posición que propone Galamian (1998) y, según Lee (2003), es la mejor opción para los alumnos que se inician en el instrumento, debido a la falta de tensión y opresión de tendones y nervios.

- Relación entre el punto de contacto, elevación de la mano y ángulo

La elevación de la mano en relación con el mango del violín depende, en gran medida, de la longitud de los dedos. No obstante, debe permitir que los dedos pisén las cuerdas con la punta de las yemas y que los dedos pisén de forma que las articulaciones queden libres de tensiones y con forma de arco (Lee, 2003). El ángulo de la mano respecto al mástil debe ser aquél que permita pisar al tercer y cuarto dedo de forma redondeada y con la punta de la yema del dedo y, no obstante, que el primer dedo no quede inoperativo por ser demasiado cerrado (Lee, 2003). El punto de contacto con el instrumento debe ser aquél que permita una correcta altura de mano respecto al mango y un buen ángulo de ésta (Lee, 2003).

- Dirección del codo

Esta dirección depende de la cuerda en la que se esté tocando. Para la cuerda SOL está más cerca del cuerpo y para la cuerda MI está más alejado. Por tanto, el codo presenta cuatro posibilidades en función de la cuerda en la que se esté tocando, pero manteniéndose en línea con la muñeca (Lee, 2003). No obstante, esta diferencia es pequeña, por lo que el brazo debe permanecer debajo del violín (Havas, 1998).

- Colocación del pulgar

La colocación del pulgar debe estar en una posición intermedia, sin que sobresalga por encima del resto de los dedos cuando pisan las cuerdas ni que se quede debajo del violín. Este parámetro depende de cada intérprete (Lee, 2003). Tomando como referencia la distancia a la voluta, se debe poner en oposición al dedo índice aproximadamente (Galamian, 1998). Dependiendo de las características del instrumento y del intérprete, la distancia a la que poner el pulgar puede variar ligeramente. Además, la relajación del pulgar es un punto de vital importancia ya que, si el pulgar permanece muy apretado, tendrá efectos negativos en la interpretación de los estudiantes (Lee, 2003).

- Relación entre los dedos y las cuerdas

El contacto ha de hacerse con la yema de los dedos, pero no tocando con una zona demasiado cercana a la uña. Si esto sucede, el sonido no será bueno. Si los dedos permanecen curvados formando un arco, la forma en la que pisan los dedos será correcta (Lee, 2003). El ángulo con el que pisan los dedos debe ser más cuadrado en el primer dedo y el segundo y ligeramente más estirados el tercero y el cuarto. No obstante, el ángulo correcto viene determinado por la forma de pisar las cuerdas con la punta de la yema de los dedos. Si los dedos pisan con la punta, el ángulo formado será el correcto (Lee, 2003).

- Los dedos que no se utilizan

Aunque este es uno de los puntos más controvertidos de la técnica de mano izquierda, se adoptó la directriz de que los dedos, una vez pisan una cuerda, permanecen en ésta. Los beneficios son ahorro de energía, mantener una correcta separación de los dedos y mayor eficiencia de movimientos (Lee, 2003). Todos los parámetros anteriormente comentados están relacionados. Cuando falla uno de ellos y comienza a fallar la técnica general de la mano izquierda, puede verse afectada la afinación y la aparición de problemas físicos (Lee, 2003).

c) Técnicas de mano derecha

La técnica de la mano derecha puede dividirse en dos grandes categorías: 1) sujeción del arco, que tiene que ver con la forma que adopta la mano y cada uno de los dedos para coger el arco y 2) control de los movimientos, que tiene que ver con la manera en la que se mueve el arco para que produzca el sonido (Lee, 2003).

- Sujeción del arco

La sujeción del arco depende de la escuela violinística⁴⁰ de procedencia. En este trabajo, se ha utilizado una aproximación ecléctica para la sujeción del arco (Jensen, 1990). Las características de esta forma de sujetar el arco, según el autor, son: formar un círculo entre el pulgar y el dedo corazón⁴¹, el dedo pulgar curvado en contacto con la vara en el punto más cercano a la nuez, el punto de contacto del dedo índice con la vara se sitúa en la falange intermedia, el dedo corazón se sitúa acercándose al anillo metálico que sujeta las cerdas en la nuez y el anular se centra en la nuez. El dedo meñique se sitúa arqueado, sobre la vara y, como apunta Galamian (1998), en la cara interna del octógono. Todos estos elementos permiten una colocación “natural” de los dedos de los estudiantes. Como comenta Jensen (1990), este tipo de agarre comparte puntos comunes entre los grandes autores y, en palabras de Flesch (2000), corresponde con la tradición “Franco-belga” del violín.

- Control del movimiento del arco

Los movimientos del brazo para tocar con el arco requieren movimientos horizontales y verticales. Se acotó la mitad superior del arco, pero sin llegar hasta el extremo de la punta (Lee, 2003). La división del arco se realizó mediante unas

⁴⁰ Para León Ara (1989), existen tres Escuelas predominantes: Francesa, Alemana y Franco-Belga. Además, se deben añadir las Escuelas Húngara y Rusa. Aunque todas proceden de los grandes maestros italianos de los siglos XVII y XVIII (como Corelli, Tartini y, posteriormente, Viotti), Flesch (2000) encuentra diferencias en la sujeción del arco entre las Escuelas Franco-Belga, Rusa y Alemana.

⁴¹ Cuando el pulgar no forma este círculo y se dobla hacia la palma de la mano, se dice que el pulgar está colapsado.

pequeñas marcas blancas, bien visibles, que fijaban la mitad superior como la zona donde tocar el violín (Starr, 2000; Suzuki, 1978). El arco se utilizó desde el punto que fijaba la posición cuadrada del brazo (Galamian, 1998) hasta la punta, pues es la zona donde se recomienda comenzar a tocar el violín (Cohen, 1996).

El movimiento horizontal principal se realizó con el antebrazo y desde el codo. Este movimiento es el que producía el sonido al frotar las cerdas del arco con las cuerdas. El movimiento vertical se realizó con el codo como referencia: al subir o bajar el codo, se cambia de cuerda. El uso combinado de ambos movimientos se realizaba en forma de círculos con el brazo o codo, permitiendo cambiar de cuerda mientras se tocaba (Lee, 2003).

La relación entre los factores de velocidad, presión y punto de contacto del arco no se trató en las clases, pero se dio instrucciones a los alumnos para corregir la producción incorrecta de sonido, como por ejemplo “apretar más o menos”. Se les dio estas indicaciones cuando fue necesario corregir sonidos desagradables o mal producidos.

3.5.9. Materiales y recursos didácticos

El libro del alumno (Anexo 5 y Anexo 6) se utilizó para guiar la acción didáctica. Este material fue elaborado expresamente, siguiendo dos secuencias didácticas de iniciación al violín y su realización supuso una gran parte del trabajo dentro de la planificación de la acción. El libro se confeccionó con un programa informático de tratamiento gráfico y se diseñó como material fungible, sobre el que poder dibujar, escribir o pintar (Parcerisa, 1999). El formato fue DIN-A4 horizontal, impreso con una impresora *CANON MP-252* y con una calidad de impresión alta. La encuadernación en espiral se realizó en el lateral izquierdo por el lado corto de la página, con tapas duras en la portada y en la contraportada. De esta manera, se consiguió un material manejable y de un tamaño adecuado, tal y como recomienda Parcerisa (1999).

Cada canción ocupó toda una página y se creó un sistema de representación siguiendo los criterios propuestos por otros investigadores y profesores de violín. Además de poner el título y el autor, se utilizó una notación gráfica (McPherson y Davidson, 2010) con un tamaño grande de símbolos⁴² (Anderson y Frost, 1985; Martín, 1997; Nelson et al., 1999; Sassmannshaus, 2006; Ubis, 2008; Yu, 2012) y el uso de pregrafía largo-corto (Anderson y Frost, 1985; Hargreaves, 2002; Nelson et al., 1999; Rolland, 1987). Se combinaron elementos gráficos con elementos musicales convencionales (Anderson y Frost, 1985; Blackwell y Blackwell, 1998; Cidoncha, 2007; Nelson et al., 1999; Rolland, 1987) y cada canción incorporó un texto para cantar (Anderson y Frost, 1985; Blackwell y Blackwell, 1998; Rolland, 1987). Se utilizó la altura relativa de las cuerdas, siempre con una leyenda a tal efecto (Blackwell y Blackwell, 1998; Rolland, 1987), así como números para determinar el dedo que se debe utilizar⁴³ (Nelson et al., 1999; Rolland, 1987, 2000; Villarreal, 2002). Finalmente, se utilizaron colores (Aschero, 1995; Cidoncha, 2007) para facilitar la identificación de las cuerdas (Ubis, 2008).

El diseño de los mediadores didácticos supuso tomar varias decisiones sobre la secuenciación de los contenidos. Habiendo decidido que las aproximaciones iban a ser AM y MD por ser las más numerosas (véase Tabla 2.10 donde se resumen las posibles secuencias de contenidos técnicos), las variantes de cada una de éstas se realizó por conveniencia del investigador con dos criterios: 1) el número de clases venía fijado por el calendario escolar y, por tanto, hubo la necesidad de limitar el número de lecciones durante el curso y 2) se debía seguir un orden muy estructurado y, en cierta medida, paralelo para las dos aproximaciones. Para MD, se eligió la propuesta más utilizada, mientras que, para AM, se seleccionó la propuesta más adecuada y más fácil de diseñar, según el número de clases y para comparar con la aproximación MD.

⁴² Aunque el tamaño puede ser una observación personal dependiendo del observador, se refiere a textos en los que realmente hay una notación exageradamente grande o en los que se aprecia una disminución del tamaño de representación a lo largo del material.

⁴³ Aunque el número de dedo es una ayuda habitual en las partituras de violín, estos autores utilizan los números como una forma de representación musical, no sólo como una ayuda.

Así, las dos secuencias didácticas se iniciaron con la misma canción y se concluyeron con la misma, pero con un recorrido muy distinto. La aproximación MD se diseñó siguiendo los criterios: 1) buen manejo de arco mediante distintos patrones rítmicos para cada cuerda; 2) práctica de cada dedo de mano izquierda por separado; 3) cada dedo durante bastante tiempo en todas las cuerdas; y 4) llegando a pisar hasta 4º dedo. Esta secuencia es la que presentan Alfaras (2010), Cortés (2000) y Blackwell y Blackwell (2001). La aproximación AM se diseñó con estos criterios: 1) trabajo de las dos manos a la vez con un único ejercicio rítmico preparatorio para el manejo del arco; 2) este trabajo rítmico en cada cuerda; 3) cada dedo por separado sobre la misma cuerda y 4) llegando a pisar hasta 4º dedo. Es la secuencia utilizada por Ubis (2008).

Las secuencias didácticas comentadas comprenden hasta el cuarto dedo. Con el fin de adaptar la acción docente al calendario y al número de sesiones previstas, se decidió reducir los contenidos hasta aquellos relacionados con el tercer dedo, dejando el cuarto dedo para el siguiente curso o como actividades de ampliación. La utilización de sólo tres dedos también ha sido empleada por otros autores (Anderson y Frost, 1987; Blackwell y Blackwell, 1998; Claudio y Torés, 1996; Nelson et al., 1999; Rolland, 1987). Para posibles alumnos aventajados, se preparó el material para cuarto dedo con el fin de aprovechar las clases que quedasen del curso. Este material (Anexo 7), se diseñó como actividades de ampliación de acuerdo a la secuencia lógica de contenidos y fue idéntico para ambas aproximaciones.

Una vez tomadas las decisiones en cuanto a las secuencias a seguir, se dividió los contenidos a trabajar, facilitando el diseño pormenorizado de las aproximaciones. A partir del estudio de los contenidos de los materiales didácticos descritos en la revisión de la literatura de investigación (véase sección 2.4.4), los contenidos a trabajar se dividieron en: 1) el estudio y conocimiento de las cuatro cuerdas del violín (SOL, RE, LA, MI) y 2) el manejo de tres dedos y sus combinaciones con colocación “A”, incluyendo cuerdas al aire (0-1-23). Así, los alumnos podían producir cuatro sonidos en cada cuerda, comprendiendo todo el rango de la escala que puede hacer el violín,

siempre utilizando la distribución de tonos y semitonos tipo “A” de tradición anglosajona (Alfaras, 2010). En la canción nº 25, siguiendo una secuencia natural que realizan los profesores de violín, se introduce un único sonido, en cuerda LA, con la colocación “B”. Se dijo a los alumnos que este sonido era “especial”.

Como aclaración, en la aproximación MD se comenzó a tocar en las cuatro cuerdas sin dedos. Para esta aproximación, se decidió que el alumno pusiese la mano en la caja del instrumento, un recurso muy utilizado por los profesores de violín cuando se quiere prestar atención exclusiva al arco. Una vez trabajadas todas las cuerdas, tanto individualmente como alternancia de cuerdas contiguas o no, se añadió el primer dedo (0-1). Otra vez, todas las cuerdas en el mismo orden, pero pudiendo poner primer dedo o quitarlo. Luego se siguió con la misma organización para el segundo dedo, pudiendo poner o quitar también primer dedo (0-1-2). Finalmente con el tercero (0-1-2-3). En la aproximación AM, se trabajó en la cuerda RE todos los dedos (0-1-2-3), de uno en uno, hasta completar los sonidos en esta cuerda. Luego se pasó a la cuerda LA y, posteriormente, una combinación de sonidos en ambas. Después se pasó a la cuerda MI con todos los dedos y mezclando las cuerdas. Al final, se trabajó la cuerda SOL. La última canción fue idéntica para aproximaciones. En ésta, se trabajaron todos los dedos en todas las cuerdas.

Debido a la corta edad de los alumnos, se decidió que el curso comprendería canciones populares, siguiendo las recomendadas de diversos autores (véase sección 2.4.1). En los casos en los que ninguna canción se adaptase a la secuencia didáctica, se completó con ejercicios o canciones compuestas por el investigador, siguiendo una secuencia lógica de adquisición de conocimiento, evitando frustraciones de los alumnos con canciones demasiado difíciles (McPherson y Davidson, 2010).

Se buscó entre el material de cancioneros populares catalanes disponible en el centro y se revisaron cinco textos (Ayats, 2009; Bonal, Figueras y Valls, 1985; Busqué y Pujol, 2007; Cor Cabriol de Vic, 1991; Malagarriga, Godall, Oriols y Valls, 2005). También se analizaron varias recopilaciones de canciones hechas por los profesores de

Sensibilización Musical del centro. Algunas canciones eran de Edgar Willems (Willems, 1966a, 1966b), otras eran canciones populares y, otras, de autoría desconocida.

Del estudio de todos estos cancioneros surgieron pocas canciones que se adecuasen a las dificultades de las secuencias didácticas, ya fuesen de tipo rítmico o de tipo técnico. Además, se descartaron las canciones de autoría desconocida. No obstante, fueron seleccionadas seis canciones que potencialmente eran utilizables para el tratamiento de los contenidos previstos. Sin embargo, se tuvieron que realizar algunas adaptaciones (cambio de tonalidad, modificación de extensión o facilitación de patrones rítmicos).

La aproximación AM permitía tocar cuatro sonidos por grados conjuntos casi desde el inicio del estudio. Por ello, fue más sencillo encontrar materiales musicales para su abordaje (Fig. 3.5). La primera canción popular o conocida por los alumnos se puso en la canción nº 12 para AM, mientras que debía esperarse a la nº 17 con MD. Se intentó que las mismas canciones estuviesen lo más cerca posible en cuanto a numeración se refiere, permitiendo una distribución temporal cercana de los contenidos en ambas aproximaciones didácticas. Esto se produjo hacia el final de curso, cuando los alumnos dispusieron de recursos técnicos similares. También se trató que el ritmo fuese lo más parecido posible para las canciones paralelas de ambas aproximaciones y, cuando fue necesario, se crearon canciones *exprofeso*. En ocasiones, eran meros ejercicios técnicos con letra para trabajar algún aspecto concreto y, en otras, eran canciones inspiradas en las canciones populares de la otra aproximación, asegurando que el ritmo fuese lo más parecido posible ya que el material melódico vendría determinado por la aproximación.

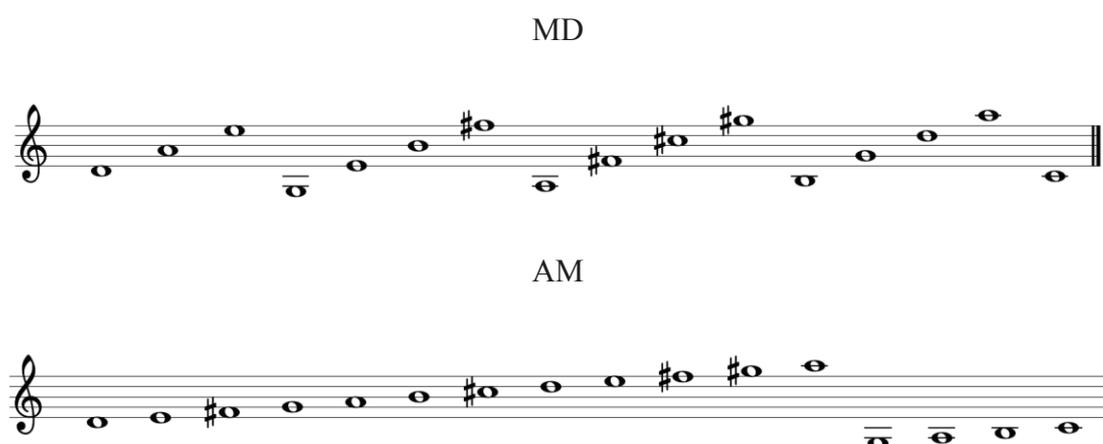
Se seleccionaron las siguientes canciones para cada aproximación:

AM: “*El Vaixell*”⁴⁴ (Willems 1966a); “*El despertador*” de Segarra, Bofill, Puig y

⁴⁴ Esta canción hace referencia a la primera parte de la canción “*Duérmete*” de Willems (1966a). El título “*El Vaixell*” era el que le puso el profesorado de Sensibilización Musical del centro a la ficha a la que se tuvo acceso en el proceso de diseño de la acción docente.

Serrat (Segarra, 2005); “*Cada dia de matí*” (popular) (Suzuki, 1978); “*Punyet, punyet*” (popular) (Busqué y Pujol, 2007); “*Clac, clac!*”⁴⁵ (Willems, 1966b); “*Jo tinc un coixinet*” (popular) (Malagarriga et al., 2005); “*En Jan petit*” (popular) (Ayats, 2009); “*Cadireta enlaire*” (popular) (Malagarriga et al., 2005).

MD: “*Punyet, punyet*” (popular) (Busqué y Pujol, 2007); “*Clac, clac!*” (Willems, 1966b); “*Jo tinc un coixinet*” (popular) (Malagarriga et al., 2005); “*Jo en sé una cançó*” (popular) (Bonat et al., 1985); “*En Jan petit*” (popular) (Ayats, 2009). A esta aproximación se añadieron tres canciones con características muy similares a otras canciones de Ambas Manos. Se realizaron: “*El camió*”, “*El cucut*” y “*El passeig*”, de inspiración rítmica y musical de: “*El Vaixell*”, “*El despertador*” y “*Cadireta enlaire*” respectivamente.



“*Clac, Clac!*” y “*Jo tinc un coixinet*”. Estas canciones estaban presentes en las dos aproximaciones, con la intención que les resultasen familiares a todos los alumnos. Aunque el profesorado se comprometió a trabajarlas como contenidos de clase, no se pudo comprobar cuándo lo hicieron.

Cada alumno trabajó un total de 26 canciones⁴⁶ (Anexo 8 y Anexo 9). Cada una de ellas incluyó un contenido nuevo a nivel técnico o musical. Como se ha comentado, para los casos en los que los alumnos tocaron todas las canciones antes de terminar el curso, se preparó cinco nuevas canciones (Anexo 10). Estas cinco canciones fueron iguales para las dos aproximaciones, pero abordando contenidos relacionados con el uso del cuarto dedo. Además de canciones populares o del folclore de los alumnos, se seleccionaron algunas “piezas maestras del arte musical”, tal como recomienda Loong (2007, p.7). En concreto se añadieron: “*Mireu els meus ànecs*” (popular) (Malagarriga et al., 2005), “Himno de la Alegría” de L.v. Beethoven, “*Campaneta la Ning-ning*” (popular) (Busqué y Pujol, 2007) y el “*Canon*” de J. Pachelbel, con un ejercicio previo compuesto por el investigador.

También se tomaron las siguientes decisiones: 1) comenzar el trabajo de arco en la mitad superior con la posición cuadrada del brazo, pues es la posición de referencia y la mejor forma para la colocación del brazo y aprender a manejarlo (Cohen, 1996; Lee, 2003; Galamian, 1998); 2) utilizar el punto central de contacto del arco con la cuerda (Flesch, 1995), es decir, aproximadamente el punto intermedio entre el puente y el diapasón; 3) utilizar marcas de señalización, tanto para la zona del arco como para la caída de los dedos de la mano izquierda (Starr, 2000); 4) tomar el mismo orden de trabajo de las cuerdas para las dos aproximaciones (RE, LA, MI y SOL), ya que es más fácil realizar una buena producción de sonido en cuerdas RE y LA (Cohen, 1996); y 5) colocar los dedos de la mano izquierda por orden ascendente y correlativo: primero el índice (1), luego el corazón (2) y, al final, el anular (3), tal y como realizan casi la totalidad de métodos descritos anteriormente (véase sección 2.4.4). Los criterios de

⁴⁶ La primera canción, ejercicio idéntico y preparatorio a las dos aproximaciones, se corresponde con el número 0 y, la última, con el número 25.

calidad y aspectos técnicos fueron idénticos para todos los alumnos, así como aspectos filosóficos y demás aspectos extraviolinísticos.

3.6. Aplicación de la Acción Docente

El curso pudo comenzar una vez fueron asignadas las aproximaciones didácticas a los participantes. Se indicó a las familias que durante el primer trimestre los alumnos no iban a disponer de instrumento para la práctica en casa. También se les informó que sólo podrían disponer del instrumento antes de Navidad, dependiendo del avance de los alumnos y bajo el criterio del profesor. La intención inicial fue evitar prácticas poco favorables al buen manejo del instrumento y el refuerzo negativo que podía surgir al practicar en casa (*New York State Education Department, 1971*). Ninguna familia se opuso a este requisito. Por un lado, liberaba a las familias de dedicar tiempo en casa y, por otro, evitaba realizar una inversión económica en el caso de que los participantes quisiesen dejar las clases en un breve lapso de tiempo.

A pesar de esta decisión, tres alumnos tuvieron el violín antes del tiempo previsto. Dos alumnas, una de cuatro años y otra de cinco, manifestaron tener un violín propio. Se pidió a las familias el compromiso de no practicar en casa y éstas accedieron. Dada la naturaleza cambiante y adaptativa de la I-A (Barba, 2013), se les permitió tenerlo y llevarlo a las clases. El resto de alumnos tocaron en las clases con un violín prestado por el profesor, pero un alumno cumplió años a principios del mes de noviembre y los apoderados pidieron permiso al profesor para regalarle un violín. Dado que el alumno presentaba un buen avance técnico y consistencia en cuanto al manejo del mismo, se les permitió comprar un violín para practicar. En este contexto, el investigador decidió que podía resultar pertinente, dada la flexibilidad y adaptabilidad que tiene la I-A, permitir a este alumno el trabajo en casa bajo unas condiciones muy estrictas fijadas por el profesor. Así, se pudo indagar en el efecto de disponer el instrumento para la práctica en casa. Al resto de alumnos se les proporcionó el violín en Navidad excepto a uno, que no pudo comprar un violín y se optó por dejarle el que había en la clase. El profesor buscó

otro para tenerlo en clase y suplir posibles necesidades por olvido de alguno de los alumnos.

Tal como se dijo, la intervención docente se llevó a cabo en 33 sesiones de media hora, a razón de una por semana. De éstas, las sesiones 12^a, 23^a y 33^a fueron sesiones de grabación, por lo que quedaron treinta semanas para la aplicación de la acción docente. Ya se han explicado las actividades típicas de una clase, pero la organización de las clases del primer trimestre fue rígidamente estructurada en base a las actividades a realizar en cada sesión. Por un lado, permitiendo una optimización del tiempo de clase (Turini, 2007) y, por otro, dando especial importancia a las diez primeras clases del alumno que se inicia en el violín (*New York State Education Department, 1971*). A partir del segundo trimestre, se adaptó la clase de forma más individualizada, dependiendo del trabajo en casa y de las posibilidades de cada alumno.

3.6.1. Las clases

Los alumnos fueron recibidos por el profesor en el aula cuando asistieron los apoderados. En caso contrario, el profesor les condujo al aula desde la planta baja. Tal y como se ha comentado, en cada sesión de trabajo se realizaron los cuatro tipos de actividades fundamentales (véase sección 3.5.7): 1) sacar, guardar y realizar el mantenimiento del instrumento; 2) tocar el violín, manejar el arco y/o experimentar con el instrumento; 3) trabajar las canciones sin el instrumento; y 4) realizar ejercicios de concienciación corporal. Al terminar las sesiones, se despidió a los alumnos, pudiendo acompañarles hasta la planta baja cuando no asistieron los apoderados.

En cuanto a la práctica con el instrumento, la primera actividad fue determinar el tamaño de violín adecuado a cada alumno. Para determinarlo, se realizó la prueba que proponen el *New York State Education Department (1971)*, Hamann y Gillespies (2004) y Rolland (1987): 1) se coloca el violín en la posición correcta; 2) se le pide al alumno que alargue el brazo e intente colocar la mano izquierda envolviendo la voluta; y 3)

separando ligeramente el brazo de la caja del instrumento, sin sensación de forzar. Si el alumno puede envolver la voluta con la palma de la mano, el violín es adecuado. Si el alumno no llega a envolver la voluta, el instrumento es grande. Si la mano llega más lejos de la voluta, el violín es pequeño.

Para la colocación del instrumento se utilizó la estrategia propuesta por Rolland (1985) y que él denomina la “Estatua de la Libertad”. Consiste en los siguientes pasos: 1) el alumno coge el violín con ambas manos (la mano derecha desde la barbillería con el pulgar tocando el fondo del instrumento y los otros dedos el cordal y la mano izquierda coge la caja de resonancia en el hombro derecho del instrumento). De esta forma, las cuerdas del violín se encuentran hacia fuera y el fondo del violín se sitúa tocando el cuerpo de los estudiantes; 2) se estiran los brazos; y 3) se lleva el violín hacia su posición, con la mano derecha tocando el cuello y quitándola cuando ya está apoyado en la clavícula.

Para MD, se utilizó ampliamente un tubo de plástico, de una longitud de unos diez centímetros y un diámetro de cuatro centímetros y medio o cinco, para practicar la conducción del arco (Claudio y Torés, 1996; Galka, 2011; Rolland, 1985). Con la mano izquierda se sujeta el tubo a una altura similar a la que se pasaría el arco y éste se pasa por dentro del tubo. La intención fue que los alumnos se fijasen en la colocación de la mano y los movimientos del brazo. Para AM, se utilizó ampliamente los ejercicios en *pizzicato*, tanto de mano izquierda como de mano derecha, favoreciendo la atención sobre la mano izquierda, las digitaciones o la pisada del dedo. Puntualmente y, según necesidades individuales, se pudo utilizar alguna vez las estrategias de una u otra aproximación indistintamente.

Otras estrategias comunes a las dos aproximaciones fueron el uso de un lápiz de madera para practicar el agarre del arco o que los alumnos se centrasen en sólo una de las dos manos, siendo el profesor el que guiaba o ejecutaba la otra mano.

Los contenidos de sacar, guardar y realizar el mantenimiento del instrumento

fueron introducidos durante el primer trimestre. A medida que los alumnos ganaron autonomía según avanzaban las clases, el profesor les retiró la ayuda en las tareas de sacar y guardar el instrumento, tal y como proponen Wood, Bruner y Ross (1976) en su concepto de andamiaje en el aprendizaje. No obstante, el profesor se encargó de sacar y guardar el violín para ganar tiempo en el caso de retrasos de los alumnos o necesidad de ir a buscar elementos fuera del aula. También se les enseñó el violín del profesor, comparándolo con el suyo, tocando en diferentes registros e invitando a los alumnos a hacer preguntas. Esto permitió a un cierto número de alumnos curiosos indagar sobre las dudas que pudiesen haber surgido durante las clases.

Las estrategias didácticas usadas para trabajar las canciones sin el instrumento fueron: 1) palmear el ritmo de la canción a trabajar; 2) caminar el ritmo para interiorizarlo; o 3) compaginar el ritmo y la pulsación. En definitiva, cualquier otra forma de trabajar el ritmo, especialmente pasando el arco sobre las cuerdas (Martínez et al., 2004) u otra superficie, como por dentro de un tubo (Claudio y Torés, 1996; Galka, 2011; Rolland, 1985). De la misma forma, el ritmo se trabajó con los dedos de la mano izquierda, aspecto fundamental en la interpretación violinística (Galamian, 1998). El libro también sirvió como soporte para el trabajo en clase sin el instrumento una vez lo tuvieron los alumnos. Además de usarlos como *musicogramas*, se seleccionaban los cuatro colores favoritos de cada estudiante y cada color correspondería a una cuerda del violín (Ubis, 2008; Szilvay, 2005). Los alumnos pintaban con colores la representación gráfica y, mientras descansaban de otro tipo de actividades, tomaban contacto con información relativa a las cuerdas que se usarían para tocar la canción.

Debido a las dimensiones del espacio y la edad de los alumnos, se seleccionaron exclusivamente ejercicios de concienciación corporal de dos tipos: 1) sin ningún elemento externo y 2) con el uso de globos. Estos evitaban posibles lesiones a los alumnos o profesor y la rotura de los instrumentos o elementos de clase. Estos ejercicios, dada la corta edad de los alumnos, se introdujeron en las clases para dar un ambiente lúdico, pero con un fuerte sentido práctico. Se usaron dos globos que se

guardaban en el armario de la clase. Uno era de tamaño normal y otro de gran tamaño, aunque por condiciones de espacio se terminó utilizando sólo el de tamaño normal.

Como formas de modelado, el profesor tocaba o cantaba la canción y los alumnos debían imitarlo. Normalmente, a esas estrategias se las solía acompañar de alguna explicación o recordatorio. La utilización del violín del profesor, como modelo o acompañamiento, fue una estrategia que se usó de forma esporádica. Es posible que los alumnos principiantes más jóvenes se vean perjudicados por el uso de acompañamiento en las clases (Mishra, 2000). Además, también resulta desaconsejable tocar la misma melodía que toca un alumno y a la vez que éste, ya que la entonación se difumina y no se entiende (Auer, 1980; Flesch, 2008). Por estas razones, se decidió no utilizarlo en exceso. Además, para realizar las demostraciones pertinentes, se tomaba el violín del alumno todas las veces necesarias, captando mucho más la atención de los alumnos debido al aspecto cómico que producía ver al profesor con un violín de tamaño reducido. Además, se necesita tocar el violín del alumno para garantizar el máximo potencial del instrumento (Eales, 2008).

Las correcciones fueron de tipo verbal y no verbal. Las correcciones verbales se trataron de realizar con vocabulario sencillo, adaptado a las edades de los alumnos y con frases cortas y precisas (Eales, 2008). Algunas veces, se trataba de instrucciones claras referidas a aspectos técnicos y, otras, se recitaba la letra de las canciones mientras los alumnos tocaban el instrumento. También se producían sonidos o se decían palabras sueltas para llamar la atención del alumno. Las estrategias no verbales utilizadas fueron, entre otras, similares a: 1) gesticular con la cabeza, con las cejas, los ojos o las manos, indicando errores o que los alumnos cambiasen de cuerda o de dedo; 2) simular la posición de tocar el instrumento moviendo la parte del cuerpo que necesitase corrección, para que el alumno solucionase algún problema de colocación; 3) señalar alguna parte del cuerpo del alumno que fuese susceptible de recolocación; 4) palmear el ritmo, llevar la pulsación o el ritmo con el pie mientras el alumno tocaba; o 5) marcar los sonidos a realizar sobre las canciones de los materiales didácticos para guiar al

alumno mientras tocaba el instrumento. En cualquier caso, se trató de utilizar ampliamente el reforzamiento y los aspectos positivos, enfatizando aspectos positivos siempre que se corregían aspectos negativos.

3.6.2. Primer trimestre

A continuación, se muestra una lista de las actividades realizadas en las once primeras sesiones, correspondientes a las clases del primer trimestre y en las que el alumnado no disponía de instrumento para trabajar en casa. Las actividades se pudieron repetir o ampliar según el curso de los acontecimientos, pero siempre con el mismo tipo de actividades expuestas. Cuando se utilizaron patrones rítmicos, estos se pudieron ampliar y variar según las necesidades. Cada una de estas actividades se realizó siguiendo el modelo de tres pasos de Price (1989) antes mencionado.

1ª Sesión

- Tomar contacto con el instrumento y realizar la prueba de tamaño.
- Producir los primeros sonidos con el instrumento, indicando brevemente cómo sujetar instrumento y arco y permitiendo a los alumnos tocar un poco, sin ningún tipo de restricción (salvo que peligrase la integridad de algún elemento del instrumento).
- Realizar ejercicios de concienciación corporal⁴⁷ con un globo: 1) ejercicios de equilibrio sobre la palma y dorso; 2) sensibilidad al tacto apretando el globo; 3) flexibilidad de las muñecas, arriba y abajo; y 4) independencia de movimientos de los dedos.
- Conocer el nombre de las cuerdas, con ayuda del profesor para colocar el instrumento.

⁴⁷ Todos los ejercicios de concienciación corporal corresponden a la propuesta de Kovács y Pásztor (2010) o simplificación de éstos, en los que algunos ejercicios deben prepararse con ejercicios previos.

- Palmear los patrones rítmicos: 1)  2)  3)  y 4) 
- Colocar el violín siguiendo los pasos de la “Estatua de la Libertad” de Rolland (1985)
- Realizar ejercicios en *pizzicato* con el violín: en cuerda RE)  ; en cuerda LA)  ; en cuerda MI)  ; y en cuerda SOL) 

2ª Sesión

- Sacar el violín de la funda.
- Practicar la “Estatua de la Libertad” y tocar 4 sonidos en cada cuerda con arco.
- Recordar el nombre de las cuerdas y tocar en *pizzicato* en aquellas indicadas por el profesor.
- Repasar la colocación de la “Estatua de la Libertad” y tocar 4 notas en cada cuerda en *pizzicato*. Antes de ejecutarlos, el alumno debe decir el nombre.
- Perfeccionar la “Estatua de la Libertad” y tocar *pizzicati* de mano izquierda, según indicaciones de dedos y cuerdas del profesor.
- AM: Elaborar la ficha de los números de la mano, pintando el contorno de la mano del estudiante⁴⁸.
- MD: Pintar la ficha para la identificación de de las cuerdas mediante colores.
- Realizar ejercicios de concienciación corporal con globo: 1) lanzar al aire y

⁴⁸ En los Anexos (5 y 6) se encuentra las fichas que se hizo trabajar en cada aproximación.

recoger por la espalda; 2) mover los hombros; y 3) mover las manos arriba y abajo.

3ª Sesión

- Poner resina al arco.
- Practica la “Estatua de la Libertad” y tocar dos sonidos en cada cuerda en *pizzicato*.
- AM: Recordar los números de los dedos y el nombre de cuerdas, realizando *pizzicati* de mano izquierda alternando los sonidos, según las indicaciones del profesor.
- MD: Practicar la conducción de arco, utilizando el tubo a tal efecto. Recordar el nombre de las cuerdas, pellizcando las cuerdas que indique el profesor.
- Recordar los ejercicios de concienciación corporal para el tacto utilizando un globo.
- Comenzar la canción nº 0. AM: en *pizzicato* de mano izquierda mientras se recita la letra. MD: con arco mientras se recita la letra.
- Realizar ejercicios de concienciación corporal con globos, golpeando con el interior y el exterior de los codos.

4ª Sesión

- Colocar la esponja al instrumento.
- Perfeccionar la “Estatua de la Libertad” y repasar la canción nº 0 en *pizzicato* y con arco en cada cuerda.
- AM: Aprender a colocar el primer dedo sin hacer sonar el instrumento,

realizando el movimiento de primer dedo para pisar las cuerdas cayendo en su marca. Practicar en la cuerda RE.

- MD: Tocar con arco cuatro notas en cada cuerda. Primero por cuerdas contiguas y luego mediante combinación por saltos propuestos por el profesor. Practicar con especial atención las cuerdas RE y LA.
- Comenzar a trabajar la canción nº 1, distinta para cada aproximación.
- Realizar ejercicios de concienciación corporal con globo: 1) practicar equilibrio y 2) golpear el globo con los laterales de las manos, para hacerlo botar en el suelo o lanzarlo al aire.
- Repasar de las dos canciones en *pizzicato* y con arco.
- Limpiar el instrumento.

5ª Sesión

- Tensar el arco.
- Repasar las canciones estudiadas.
- Comenzar a trabajar la canción nº 2 sin el instrumento.
- Profundizar en los ejercicios de concienciación corporal con el globo con los laterales de las manos.
- AM: Perfeccionar los *pizzicati* de mano izquierda y el movimiento del primer dedo para pisar la cuerda (sólo para concentrarse en el movimiento).
- MD: Perfeccionar los ejercicios de paso de arco con el tubo para practicar la conducción.
- Destensar el arco.

6ª Sesión

- Montar el instrumento y poner a punto el arco.
- Repasar todas las canciones. Comenzar la canción nº 2 con el instrumento.
- Repasar el nombre de las cuerdas, asegurando que ningún alumno tenga dudas.
- Comenzar la canción nº 3 sin el instrumento.
- AM: Realizar ejercicios en *pizzicato* con la mano izquierda con el cuarto dedo mientras el primer dedo permanece pisando la cuerda, practicando el ritmo de las canciones.
- MD: Conducir el arco con la ayuda del tubo, practicando los ritmos de las canciones.
- Comenzar la ficha para pintar el violín y el arco, llevándola a casa para terminarla.
- Repasar las canciones nº 0 al 2 con el instrumento.
- Repasar la canción nº 3 sin el instrumento.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

7ª Sesión

- Montar el instrumento y preparar el arco.
- Explicar la terminología más importante de los elementos del violín: caja de resonancia, puente, clavijas, afinadores, cordal, voluta, batidor, barbillería y botón.
- Revisar los dibujos de los alumnos, colgándolos en el corcho del aula.

- Repasar todas las canciones. Comenzar la canción nº 3 con el instrumento.
- Utilizar el *musicograma* de la canción nº 4. Comenzar el trabajo con la representación gráfica de los materiales didácticos.
- Perfeccionar la corrección postural mediante preguntas sobre cómo deben ir cogidos el violín y el arco.
- Repasar todas las canciones (nº 0 al 3) tocando el instrumento.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

8ª Sesión

- Montar el instrumento y preparar el arco.
- Recordar la terminología del día anterior.
- Repasar las canciones (nº 0 al 3) con el instrumento y comenzar la canción nº 4 con el instrumento.
- Realizar ejercicio de concienciación corporal con dos globos, practicando la independencia de los dedos y las manos.
- Comenzar la canción nº 5 sin el instrumento.
- Repasar las canciones con el instrumento, tanto en *pizzicato* como con arco.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

9ª Sesión

- Montar el instrumento y preparar el arco.
- Explicar la terminología más importante de los elementos del arco: punta, vara,

cerdas, talón, botón.

- Repasar la canción número nº 4 con el instrumento y comenzar a tocar la nº 5.
- Repasar las otras canciones, fijándose en ceñirse a las marcas del arco.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

10ª Sesión

- Montar el instrumento y preparar el arco.
- Recordar la terminología del arco.
- Repasar las canciones (nº 0 al 4) con el instrumento.
- Comenzar la canción nº 6 sin el instrumento.
- Comentar las similitudes y diferencias entre el violín del alumno y el del profesor.
- Repasar las canciones nº 3 al 5.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

11ª Sesión

- Montar el instrumento y preparar el arco.
- Recordar toda la terminología del instrumento.
- Comenzar la canción nº 7 sin el instrumento.
- Recordar los ejercicios de concienciación corporal con globo, repitiendo aquellos que los alumnos necesiten para trabajar movimientos susceptibles de mejora.

- Repasar todas las canciones (nº 3 al 6) con el instrumento.
- Desmontar y limpiar el instrumento.

3.6.3. Segundo y tercer trimestre

A partir de la primera clase del segundo trimestre, se entregó a los alumnos un ejemplar de los materiales didácticos. Cada alumno puso su nombre en el momento de entrega y, si sabían escribirlo, el apellido. Los alumnos debían traerlo a cada clase y llevárselo a casa al terminar. Además de contener las canciones y que sirviese de recordatorio en casa, se utilizó como soporte para aprender las canciones sin el instrumento.

Las clases de estos trimestres se adaptaron a cada alumno, siguiendo los mismos procedimientos que durante el primer trimestre. Las diferencias en cuanto al desarrollo de las clases vinieron determinadas por dos factores: 1) si el alumno se dejó el libro o el instrumento en casa y 2) por el trabajo realizado en casa. El profesor disponía de un instrumento del tamaño adecuado y una copia del libro de cada aproximación, que se prestaron a los alumnos cuando se los dejaron en casa. Cuando trabajaron con el libro del profesor, no se les permitió pintarlo con los colores que utilizaban. Éste debía permanecer en blanco por si lo necesitaba otro alumno. Además de dificultar la lectura, esto supuso una pequeña pérdida de tiempo. Al no poder acceder directamente a la última canción trabajada con el alumno, se debía buscar la información en el diario de campo sobre la última clase realizada. El trabajo en casa no estuvo sujeto a control, realizándose según las propias circunstancias de los alumnos.

4. Resultados, reflexión y sugerencias para un nuevo ciclo de la espiral de I-A

4.1. Resultados

ATLAS-ti fue el programa utilizado para el análisis de datos, tanto del diario de campo y entrevistas como de las grabaciones en vídeo. Se usó por ser apropiado para datos cualitativos, la posibilidad de trabajar con varios tipos de archivos (texto y vídeo), su versatilidad en cuanto a trabajar de forma inductiva y deductiva y las posibilidades que presenta a la hora de ofrecer los resultados. Estos resultados se van a organizar en apartados siguiendo las categorías de análisis (véase sección 3.4), comenzando con la descripción individualizada de cada alumno. Al final de cada apartado, se incluye una tabla comparativa de las dos aproximaciones didácticas: AM y MD (Tablas 4.2 a 4.9).

4.1.1. Características individuales

Ya se han comentado las características generales de la muestra de participantes antes del inicio de la investigación (véase sección 3.2). En la Tabla 4.1, se recoge el listado de alumnos, con su edad y aproximación didáctica.

Tabla 4.1. Alumnos, edades y aproximación didáctica

Alumnado	Edad	Mes de nacimiento	Aproximación
A1	4	Mayo	MD
A2	4	Marzo	MD
A3	4	Enero	AM
A4	4	Abril	AM
A5	4	Diciembre	MD
A6	4	Octubre	AM
A7	5	Noviembre	AM
A8	5	Mayo	AM
A9	5	Junio	MD
A10	5	Julio	MD
A11	4	Julio	AM
A12	4	Febrero	MD
A13	4	Enero	MD

A continuación, se describe de manera concisa a cada alumno. Los resultados obtenidos de los datos analizados de los alumnos A5 y A13 se incluyen en el tratamiento cualitativo, pero no en las tablas resumen o de frecuencia. Esto se debe a que estos alumnos no asistieron durante todo el curso, no pudiendo contrastar totalmente los datos de estos alumnos con los procedentes de alumnos que sí lo hicieron. También conviene comentar que las franjas horarias del trabajo de campo fueron: 1) mediodía: de 12 a 14 horas; 2) primera hora de la tarde: de 16:30 a 17:30; 3) media tarde: de 17:30 a 19:00; y 4) última hora: de 19:00 a 20:00 h.

A1 recibió las clases a media tarde durante unas semanas, pero luego se le cambió el horario a primera hora, tal y como habían pedido los apoderados (AAPP en adelante). Estos tenían formación musical e instrumental, asistiendo a clases regularmente. Otros familiares, de segundo y tercer grado, también sabían música e, incluso, uno era músico profesional. Por tanto, la alumna tenía cierto grado de inmersión musical familiar, haciendo música en fiestas familiares, asistencia a conciertos y disposición de una caja de instrumentos de todo tipo (percusión y viento) para tocar y experimentar en casa. La idea de tocar el violín fue de los AAPP, pero había tenido conocimiento de la existencia del violín en el entorno familiar. Respecto a las clases de Sensibilización Musical (SM en adelante), la alumna mostró un interés en las actividades realizadas, tanto en el curso 2011-12 (anterior al de la investigación) como en el curso 2012-13. El resultado en las actividades realizadas en las clases de SM en el curso 2011-12 fue bueno en las actividades rítmicas y motrices y fue muy bueno en las actividades de audición y canto. En el curso 2012-13, se produjo una mejora respecto al curso anterior, obteniendo muy buen rendimiento general y mejorando en los aspectos rítmicos y motrices a lo largo del curso.

A2 recibió las clases a primera hora al inicio de curso. Se le cambió a media tarde después de unas semanas pues, al vivir fuera de la localidad, no podía llegar con puntualidad a las clases. Fue una de las alumnas que recibió la adaptación al castellano de las letras de las canciones. Uno de los AAPP tenía formación musical e instrumental,

mientras que un familiar de segundo grado recibía clases regularmente. La música formaba parte de las actividades familiares, asistiendo a algunos conciertos y, especialmente, tocando conjuntamente los miembros con formación. La idea de tocar el violín fue de los AAPP, quienes le regalaron un violín el año anterior al del inicio de las clases. La alumna mostró mucho interés y participación en las actividades de SM. En el curso 2011-12, no se tuvo acceso al informe de evaluación de la alumna, pero en el curso 2012-13 el rendimiento fue muy bueno en todas las áreas de SM.

A3 recibió las clases a media tarde. Dos familiares de segundo grado tenían formación musical e instrumental (instrumentos de cuerda) y asistían a clases, mientras que uno de los AAPP tenía formación musical e instrumental de forma autodidacta. La idea de tocar un el violín fue de los AAPP, aunque tenía muchas ganas de comenzar a tocar un instrumento, tal y como veía que hacían sus familiares. Tenía un ambiente familiar musical, con asistencia a conciertos y con la práctica de los familiares en casa. El alumno se mostró participativo en las clases de SM del curso 2011-12, con buen resultado en las actividades auditivas e interpretativas y muy buen resultado en las rítmicas y motrices. En el curso 2012-13, el alumno mostró mucho interés en la interpretación de canciones para sus compañeros, llevando el violín a su clase de SM y tocando algunas canciones. También mostró muy buena afinación y sentido del ritmo, aunque se distraía con cierta frecuencia y mostraba cierta reticencia a cantar.

A4 recibió la clase a media tarde. Uno de los AAPP tenía formación musical e instrumental y dos familiares de segundo grado también recibían formación. El ambiente musical en casa se fomentaba con la asistencia a conciertos y la práctica instrumental en casa. Aunque uno de los AAPP manifestó que tenían interés, no disponían de tiempo para hacer otro tipo de actividades. La idea de tocar el violín fue de los AAPP, como consecuencia de la recomendación dada por la profesora de SM que veía las buenas cualidades que presentaba la alumna y sus posibilidades con el instrumento. En las clases de SM en los cursos 2011-12 y 2012-13, la alumna se mostró muy participativa e interesada en las actividades, con muy buen rendimiento en todas

las áreas trabajadas.

A5 recibió las clases a media tarde. Aunque los AAPP no tenían formación musical, tenía dos familiares de segundo y tercer grado con formación instrumental. Tenía un ambiente familiar musical, escuchando música con asiduidad y asistiendo a conciertos. Aunque el alumno conocía lo que era un violín por las clases en el colegio, la idea de asistir a las clases de violín fue de los AAPP. En cuanto a las clases de SM, el alumno mostró un interés general en las actividades realizadas en los cursos 2011-12 y 2012-13. El resultado en las actividades realizadas en las clases del curso 2011-2012 fue bueno en las áreas motriz y rítmica y muy bueno en las áreas auditiva y memorística. En el curso 2012-13, se produjo una mejora respecto al curso anterior, con muy buen resultado general y mejorando en las áreas rítmica y motriz.

A6 recibió las clases a primera hora de la tarde. Los AAPP no sabían música, pero un familiar de segundo grado sabía tocar el violín. No tenían un ambiente familiar muy musical, pero la alumna veía muchas películas infantiles con gran cantidad de canciones, sabiéndose muchas de estas canciones de memoria. La idea de asistir a las clases de violín fue de los AAPP y, junto con A2, recibió la adaptación al castellano de las letras de las canciones. La alumna se mostró muy participativa en las clases de SM en los cursos 2011-12 y 2012-13, aunque en ocasiones se distraía. El resultado en todas las áreas fue bueno en el curso 2011-12 y muy bueno en el 2012-13. Tenía una gran memoria, incluso en comparación con los alumnos de cinco años, aunque se distraía constantemente y prestaba más atención a las cosas que le interesaban en el momento concreto (pintar, bailar, hablar de los compañeros, poner resina...). Esto provocó, en algún momento durante el transcurso de las clases de violín, que el profesor se plantease que pudiese tener altas capacidades.

A7 empezó el curso recibiendo las clases a última hora, siendo el último alumno del día. Después de unas semanas, se le cambió el horario a mediodía. Los AAPP estaban relacionados profesionalmente con la música y uno de ellos, además, se compró un violín para aprender a tocar a la vez que lo hacía el alumno. Tenía muchos familiares,

de segundo y tercer grado, que habían recibido formación musical. La música era una actividad frecuente en el entorno familiar, pudiendo probar numerosos instrumentos en casa, pero la idea de comenzar a tocar el violín fue de los AAPP. El alumno tuvo muy buen resultado en todas las áreas de SM y mostró mucho interés durante el curso 2011-12, aunque mostró cierto cansancio en las clases. El alumno dejó las clases de SM, por problemas de comportamiento, antes de terminar el primer trimestre del curso 2012-13 y no se dispuso de ningún informe de evaluación de este período.

A8 recibió las clases a media tarde. Aunque los AAPP no tenían formación musical, les hubiese gustado tocar algún instrumento en su juventud. Algunos familiares de tercer grado tenían formación instrumental y, en algunas reuniones familiares, había pequeñas audiciones. Esto permitía al alumno experimentar con los instrumentos de sus familiares, aunque la idea de tocar el violín fue de los AAPP. El alumno mostró mucho interés y participación en las actividades de SM. En el curso 2011-12, además, mostró muy buenos resultados en todas las áreas, con una mejora a lo largo del curso. En el curso 2012-13, sufrió un empeoramiento de resultados, manteniéndolos muy buenos en el área rítmica exclusivamente. Respecto a la escucha y afinación, la profesora de SM comentó: “Le cuesta afinar y tiende a quedarse en los graves”.

A9 recibió las clases a media tarde. Ningún familiar tenía formación musical, pero en casa y en los desplazamientos en coche escuchaban música asiduamente. Ocasionalmente, asistían a conciertos en vivo o a actuaciones teatrales musicalizadas. La idea de comenzar las clases de violín fue de los AAPP. Aunque en el transcurso de las clases nunca pidió un violín, cuando se le dio la opción de tenerlo, le hizo mucha ilusión. Tanto la actitud como los resultados en las clases de SM fueron muy buenos para los cursos 2010-11 y 2012-13, participando en todas las actividades y disfrutando de las clases. No se pudo acceder a los informes de evaluación del curso 2011-12.

A10 tuvo el horario a última hora durante el primer trimestre, aunque se le cambió a mediodía en el segundo. La idea de tocar el instrumento fue de la alumna, pues un familiar de segundo grado había tocado el violín durante varios años. Los AAPP tenían

formación musical e instrumental y otros familiares tenían formación instrumental. En casa tenían un ambiente musical, con asistencia a conciertos y práctica instrumental de varios miembros de la familia. La alumna obtuvo muy buenos resultados en las clases de SM en el curso 2012-13, participando en todas las actividades y obteniendo muy buen rendimiento en todas las áreas. No obstante, la alumna no iba motivada a las clases de SM. En el curso 2010-11, pese a tener muy buena actitud, los resultados no fueron tan buenos como en el curso 2012-13. Al igual que A9, no se pudo acceder a los informes de evaluación de A10 del curso 2011-2012.

A11 recibió las clases a mediodía. Uno de los AAPP había estudiado violín en su juventud, pero hacía muchos años que no tocaba. Algunos familiares también asistían a clases de música. La familia asistía a algún concierto y escuchaba música, pero no realizaban actividades musicales concretas. La idea de tocar el violín fue de los AAPP. El alumno mostró mucho interés y participación en las actividades musicales de SM durante los cursos 2011-12 y 2012-13. No obstante, en ocasiones, no participaba en todas las actividades por vergüenza. Los resultados fueron desiguales para los dos cursos. En el curso 2011-12 tuvo buenos resultados y, en el 2012-13, fue empeorando los resultados en algunas áreas a lo largo del curso. Esto se debió a un problema en la voz, que le impedía entonar correctamente. No obstante, siguió con muy buenos resultados en las áreas motriz y rítmica durante todo el curso 2012-13.

A12 recibió las clases a media tarde. Uno de los AAPP tenía formación musical y tenía familiares de segundo grado que recibían formación musical e instrumental. En casa, tenían un ambiente familiar musical, con los AAPP fomentando actividades de escucha y asistencia a conciertos. El alumno se mostró muy interesado en las clases de SM, aunque decidiese no participar y se quedase como observador externo en ocasiones. La profesora atribuía este comportamiento a un posible exceso de cansancio. Los resultados en el curso 2011-12 fueron buenos en todas las áreas y muy buenos en el curso 2012-13.

A13 recibió las clases a mediodía. Uno de los AAPP estaba relacionado

profesionalmente con la música y otro familiar de segundo grado había recibido clases instrumentales de forma esporádica. La idea de asistir a las clases de violín fue de los AAPP. En casa tenían un ambiente musical, con la asistencia a conciertos y actividades motivadas por los AAPP. No se pudo acceder a ningún informe de evaluación de la alumna del curso 2011-12 y, como se ha comentado, se le permitió no asistir a las clases de SM por incompatibilidad horaria durante la investigación.

Tabla 4.2. Resumen de aspectos generales de los alumnos

	MD	AM
Horario	A1 media tarde y primera hora A2 primera hora y media tarde A9, A12 media tarde A10 última hora y mediodía	A6 primera hora A3, A4, A8 media tarde A7 última hora y mediodía A11 mediodía
Antecedentes musicales AAPP	A1, A2, A10, A12 con AAPP con formación musical y/o instrumental A9 con AAPP sin formación musical	A3, A4, A7, A11 con AAPP con formación musical y/o instrumental A6, A8 con AAPP sin formación musical
Antecedentes musicales de otros familiares	A1, A2, A10, A12	A3, A4, A6, A7, A8, A11
Ambiente musical familiar	Todos tenían un ambiente familiar con cierta inmersión musical, fomentado según sus posibilidades	
Idea de comenzar a tocar el violín	De los AAPP en todos los casos excepto A10	De los AAPP en todos los casos
Predisposición en las clases de SM	Todos mostraron buena predisposición, excepto A10	Todos mostraron buena predisposición, excepto A7
Resultados de las clases de SM	A2, A9, A12 siempre buenos o muy buenos resultados A1, A10 resultados desiguales	A4, A6, A7 siempre buenos o muy buenos resultados A3, A8, A11 resultados desiguales

4.1.2. Higiene postural y colocación del instrumento

A1 mostró una tendencia a una gran naturalidad de movimientos y una posición muy relajada. No obstante, un problema recurrente fue que se recolocaba constantemente el instrumento. Esto provocó que, para tratar de encontrar su posición, la alumna subiese el hombro izquierdo o que ladease la cabeza sobre el instrumento. Aunque esta situación se corrigió rápidamente durante el primer trimestre, cambió la inclinación de la cabeza hacia la derecha para poder ver mejor las cuerdas y los dedos. Durante el tercer trimestre, se consiguió un punto intermedio y adecuado de la cabeza. Hacia mitad de curso, dobló los tobillos hacia los lados en varias ocasiones, perdiendo el contacto con el suelo y la estabilidad. El violín lo situó muy alto al inicio del curso, con la voluta apuntando ligeramente hacia arriba. A medida que transcurrió el tiempo, la posición cambió totalmente y fue bajando el violín hasta que el brazo quedaba, incluso, apoyado en el abdomen. Esta situación se acrecentó hacia el final del curso, cuando la alumna se centraba en la lectura de los materiales. Los puntos de contacto del violín y el cuerpo no fueron correctos hasta bien entrado el segundo trimestre. En varias ocasiones, estuvo a punto de caer el violín al suelo por falta de apoyo de la barbilla, aunque siempre lo tuvo apoyado sobre la clavícula. Además, siempre lo sujetó con la mano, dejando un poco de espacio entre el cuello y el instrumento.

A2 mostró una buena posición de manera regular. La alumna se caracterizó por una buena colocación del instrumento y una relajación adecuada. En ocasiones, la cabeza la ladeaba a la derecha para poder ver las cuerdas, el arco y los dedos. Durante la segunda evaluación, hubo ocasiones en las que esta posición fue un poco exagerada, pero al tocar mirando los materiales se suavizó un poco. En la tercera evaluación, se corrigió y la alumna no necesitaba mirar las cuerdas demasiadas veces. Al igual que A1, en alguna ocasión puntual, dobló los tobillos hacia fuera, perdiendo el contacto con el suelo. Hacia el principio de curso, la alumna mostró una angulación muy cerrada del instrumento. Aunque al final de curso esta situación había desaparecido, volvió a suceder de manera puntual en el segundo trimestre. En el segundo y tercer trimestres,

mostró una tendencia a que el violín estuviese bajo, acabando por apoyar el codo en el abdomen en algunas ocasiones. Los puntos de contacto con el instrumento fueron adecuados durante todo el curso, pero el instrumento quedaba un poco lejos del cuello en alguna ocasión.

A3 se caracterizó por una postura excelente, muy relajada y movimientos muy naturales desde la primera clase. No obstante, en la segunda evaluación se observó un empeoramiento en la colocación del instrumento, con la voluta un poco más caída que en la primera. Este problema se acrecentó en la tercera evaluación, lo que provocó que se separase el violín del cuello. Otro problema fue que colocaba la barbillería demasiado centrada, no situándola perfectamente sobre la clavícula. Aunque este problema se dio durante todo el curso, era mínimo y no afectaba a la ejecución instrumental.

A4 tenía naturalidad de movimientos, pero se caracterizó por tener la espalda curvada en exceso. Además, a principio de curso, rotaba la espalda hacia la izquierda, especialmente al tocar con el arco. También llegó a tener la cabeza demasiado ladeada sobre el instrumento, con el hombro subido para presionarlo, pero esta situación se corrigió rápidamente. En el transcurso de la segunda evaluación, ladeó la cabeza hacia la derecha para poder ver las cuerdas y los dedos. Durante las primeras clases, mostró una tendencia a abrir demasiado la angulación del instrumento, pero lo corrigió al final de la primera evaluación. Aunque en el transcurso del tiempo de clase iba bajando la voluta del instrumento debido al cansancio, hacia final de curso esta tendencia se generalizó, acrecentándose al tocar con el arco. La alumna colocaba el instrumento en su sitio, entre clavícula y barbilla, de forma general. Sin embargo, puntualmente durante la segunda evaluación, apoyaba el instrumento muy centrado en el cuello, no cayendo exactamente sobre la clavícula. En este caso, la utilización de la esponja se hizo más necesaria que con otros alumnos, ya que la alumna manifestó gran dolor al apoyar el violín en la clavícula.

A5 mostró una naturalidad general de movimientos y una naturalidad postural. En general, tanto los hombros como los brazos se mantuvieron relajados. A medida que

avanzaba el curso, el alumno comenzó a forzar ligeramente el cuello, estirándolo hacia adelante para adaptarse al instrumento. La voluta del instrumento se mantuvo un poco baja con regularidad, aunque la angulación se mantuvo correcta normalmente. En varias ocasiones, hacia el principio de curso, el alumno dejó caer el violín de su colocación natural por una falta de presión con la barbilla. Cuando se corrigió, el violín quedaba un poco separado del cuello.

A6 se caracterizó por una naturalidad general y muy buena colocación. El principal problema fue la colocación de los pies, que solían estar demasiado separados. El violín lo puso con poca angulación en la primera evaluación, quedando un poco centrado. También dejaba caer la voluta cuando la alumna tocaba varias canciones y se cansaba. Esta situación se corrigió en la segunda evaluación. En cuanto a la sujeción del instrumento, la alumna tenía poco contacto de la barbilla con el instrumento, lo que propiciaba que el violín lo sujetase completamente con la mano. En la tercera evaluación, cuando tuvo más contacto con la clavícula, el violín se iba resbalando, lo que trataba de corregir estirando el cuello hacia delante.

A7, al igual que A5, mostró una tendencia a arquear la espalda en exceso al tocar el instrumento. Aunque se movía con naturalidad, el alumno tuvo una excesiva tensión a la altura de los riñones, con una ligera molestia, tardando casi todo el primer trimestre en corregirlo. Esta posición de la espalda hacía que el alumno pusiese las rodillas colapsadas hacia detrás, completamente bloqueadas. A principio de curso, tuvo una tendencia a colocar la cabeza sobre el instrumento y levantar ligeramente el hombro izquierdo, torciendo toda la espalda hacia la izquierda. También adelantaba la cabeza estirando el cuello. Esta situación se corrigió y, hacia mitad de curso, el alumno comenzó a ladear la cabeza hacia el lado derecho, tomando una cierta distancia con el instrumento. Esto le permitía poder ver las cuerdas y los dedos. No obstante, la cabeza siguió estando hacia delante, pero suavizando el gesto. En la tercera evaluación, se corrigió la colocación de la cabeza, pero comenzó a volver a subir ligeramente el hombro izquierdo. La angulación de la voluta del instrumento fue muy abierta a

principio de curso y un poco alta. A medida que avanzó el curso, esta situación se fue corrigiendo, colocando el violín más centrado. No obstante, el instrumento quedaba demasiado caído, llegando a apoyar el codo en el abdomen. Debido a la forma de colocar el brazo debajo del instrumento, pese a tener el violín bien colocado, también apoyaba el codo en el abdomen en alguna ocasión. Estas dos situaciones tenían diferentes causas, aunque el resultado era similar. Cuando esto ocurría, el violín estaba un poco separado del cuello, no llegándolo a apoyar bien sobre la clavícula. Parte de los problemas se dieron porque el alumno decidió tocar sin esponja desde mitad de curso.

A8 se caracterizó por una hiperlaxitud de las articulaciones, pero con una posición muy natural para tocar a principio de curso. A media que pasó el tiempo, el alumno fue adoptando una posición más tensa, encogiendo ligeramente los hombros y echando el cuello hacia delante. El alumno siempre cuidó la colocación de los pies. El violín lo mantuvo un poco abierto durante el primer trimestre y, al principio del segundo, lo llevó al otro extremo, centrándolo demasiado. Hacia el final del segundo trimestre, consiguió corregirlo, dejándolo en una posición intermedia. Durante todo el curso el violín estuvo un poco caído, llegando a apoyar el codo en el lateral del abdomen al transcurrir el tiempo de clase. El instrumento estuvo bien situado entre la barbilla y la clavícula, aunque quedaba un poco de espacio entre el cuello y la parte superior de la caja del instrumento, consecuencia de bajar tanto la voluta.

A9 mostró una predisposición a subir los dos hombros durante todo el curso. Aunque se movía de forma natural, esta situación provocaba ciertas tensiones que llegaban a bloquearla en ciertos momentos. Estos bloqueos no fueron muy grandes, pero limitaban el movimiento del brazo derecho en ocasiones. Desde el principio de curso, mostró una autonomía en cuanto a colocación del instrumento, con una correcta relación de angulación y altura del instrumento respecto al cuerpo. Hacia la mitad del curso, la alumna comenzó a centrar demasiado el violín, pero fue una situación que se corrigió rápidamente. Ocasionalmente, otro problema que ocurría fue que dejaba caer el peso del cuerpo sobre una pierna, descansando la otra y creando un desequilibrio. Algunas

ocasiones, la alumna dejaba caer demasiado la voluta del instrumento, aunque nunca llegando a apoyar el brazo en el abdomen.

A10 tuvo una naturalidad de movimientos y una colocación bastante relajada durante el primer trimestre. A medida que pasó el curso, fue adoptando una posición más tensa. Esta tensión se manifestaba especialmente en los hombros. La cabeza la ladeó siempre hacia la derecha para poder ver las cuerdas y los dedos. A partir del segundo trimestre, mostró una tendencia a estirar ligeramente el cuello hacia delante y, hacia el final del curso, esta posición se volvió un poco exagerada. También hacia mitad de curso, comenzó a colocar el violín con la voluta baja y con poca angulación, llegando a apoyar el codo en el abdomen en muchas ocasiones. En el segundo trimestre, también comenzó a separar un poco demasiado los pies. Al igual que A4, el violín lo apoyaba correctamente en la clavícula, pero necesitó la esponja para evitar dolor al apoyar el instrumento. Al tener la voluta baja de forma general, quedaba espacio entre el cuello y la parte superior de la caja de resonancia. Al igual que A1, había sesiones en las que la recolocación del instrumento era constante.

A11 mostró una naturalidad general de movimientos. En las primeras clases, tuvo tendencia a apoyar demasiado la cabeza sobre el violín y a subir los hombros. En el transcurso del primer trimestre, los hombros volvieron a su sitio sin demasiados problemas. Sin embargo, la cabeza la cambió y la ladeó hacia la derecha para poder ver las cuerdas y los dedos. Aunque la separación de los pies fue correcta de forma general, en ocasiones, los juntaba demasiado. Además, tuvo la tendencia a girar el tronco hacia la izquierda, quedando los pies en una dirección, pero el tronco y el violín en otra. Esta situación se fue corrigiendo, sobre todo, en el tercer trimestre. El instrumento siempre estuvo bien sujeto entre la barbilla y la clavícula, con un buen contacto entre el cuello y el instrumento. Aunque fue uno de los alumnos que mejor mantuvo la altura de la voluta, al cansarse la iba bajándola ligeramente, hecho que ocurrió de forma puntual después de tocar muchas canciones de forma continuada.

A12 tuvo naturalidad a la hora de colocarse el instrumento y una buena

colocación del instrumento. Hacia la mitad del curso, comenzó a situar el instrumento demasiado abierto en algunas ocasiones, con los hombros un poco subidos en otras. Estas situaciones fueron puntuales, corrigiéndose en poco tiempo. En las primeras clases, costó colocar la barbilla en su sitio, ya que colocaba el cuello un poco estirado. Esta postura fue corregida y se mantuvo correcta durante el resto del curso. El instrumento siempre estuvo bien sujeto entre barbilla y clavícula, pero dejó un poco de espacio entre el cuello y el instrumento en el segundo trimestre. Esto ocurrió porque el instrumento se resbalaba con cierta frecuencia. Debido al cansancio, bajaba el instrumento a medida que tocaba canciones. En el tercer trimestre, mejoró la sujeción y volvió a colocar el violín en su sitio.

A13 tuvo una buena posición general. Al inicio del segundo trimestre, la cabeza la ponía un poco demasiado ladeada hacia el instrumento y éste un poco alto. Sin embargo, al final del trimestre, ladeaba la cabeza a la derecha para mirar las cuerdas en algunas ocasiones. En el tercer trimestre, la alumna subió un poco los hombros, pero fue un problema que surgió de forma puntual. También apoyaba el violín un poco centrado, fuera de la clavícula. Esto provocaba que pusiese la barbilla fuera de la barbillería. Al igual que A11, mantuvo de forma correcta la altura de la voluta. No obstante, podía llegar a bajarla ligeramente en momentos puntuales.

Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.3 y una vez agrupados los errores mayoritarios que tuvieron los alumnos, se observa que 7 de los 22 ítems superan más del 51% del total de los errores en cuanto a higiene postural y colocación del instrumento. En la Fig. 4.1 puede observarse la comparativa de los problemas más comunes recogidos en ambas aproximaciones didácticas.

Observando los errores mayoritarios en esta categoría (Fig. 4.1), se observa que los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos errores en 5 de los 7 ítems más comunes, mientras que los alumnos en la aproximación MD tuvieron menos errores en 1 de ellos. En el ítem restante, los alumnos tuvieron la misma frecuencia de errores en ambas aproximaciones. Sin embargo, al comparar por edades, se obtuvieron resultados

disparos. En los alumnos 4 años, la aproximación AM fue ligeramente más eficaz que la MD. Sin embargo, en los alumnos de 5 años, hubo una mayor diferencia, presentando más problemas los alumnos en AM. Al comparar los dos grupos de edad, los alumnos de 4 años tuvieron menos problemas en cuanto a higiene postural, debido a una mayor naturalidad de movimientos.

Tabla 4.3. Problemas en cuanto a higiene postural y colocación del instrumento

		Subir hombro izq.	Subir hombro der.	Espalda muy curvada	Espalda ladeada	Pies y espalda rotados	Cabeza ladeada izq.	Cabeza ladeada der.	Cuello estirado	Tobillos doblados	Peso hacia un lado	Rodillas bloqueadas	Pies demasiado separados	Pies demasiado juntos	Violín/voluta centrada	Violín/voluta abierta	Violín/voluta alta	Violín/voluta baja	Mal apoyo barbilla	Mal apoyo clavícula	Espacio violín-cuello	Necesidad de esponja	Recolocarse mucho	
MD	A1	•					•	•		•							•	•	•		•		•	
	A2							•		•					•			•				•		
	A9	•	•								•				•			•						
	A10	•	•					•	•				•		•			•				•	•	•
	A12	•	•						•							•		•	•			•		•
	N	4	3	0	0	0	1	3	2	2	1	0	1	0	3	1	1	5	2	0	4	1	2	
	%	80	60				20	60	40	40	20		20		60	20	20	100	40		80	20	40	
AM	A3																	•		•	•			
	A4	•		•	•		•	•								•		•		•		•		
	A6								•				•		•			•	•					
	A7	•		•	•		•	•	•			•				•	•	•			•	•	•	
	A8	•	•						•						•	•		•				•		
	A11	•	•			•	•	•						•			•							
	N	4	2	2	2	1	3	3	3	0	0	1	1	1	2	3	1	6	1	3	3	2	0	
%	67	33	33	33	17	50	17	50			17	17	17	33	50	17	100	17	50	50	33			

Un factor inesperado fue la gran diferencia en el cómputo de movimientos laterales de la cabeza a la derecha entre ambas aproximaciones. Es posible que los alumnos en MD necesitasen más espacio para enfocar correctamente la visión, observando por dónde pasaba el arco. Los alumnos en AM no podían estar tan pendientes del lugar de paso del arco, prestando atención a la mano izquierda. Al no fijarse tanto en la zona de paso del arco, no necesitaban enfocar la vista en este punto tan cercano. Por tanto, no necesitaban tomar distancia con el instrumento para poder

enfocar la visión correctamente. También resulta relevante el hecho de que los alumnos en MD centrasen más el instrumento. Al no necesitar utilizar los dedos de la mano izquierda, los alumnos adoptaban una postura más cómoda. No es posible adoptar esta postura si se van a usar los dedos de la mano izquierda, ya que se necesita abrir ligeramente el brazo para permitir estos movimientos. Así, que los alumnos en AM tuviesen mayor frecuencia en la abertura excesiva del instrumento era de esperar, pues se necesita abrir el brazo para tocar con comodidad. Este hecho pudo provocar una mayor frecuencia en el mal apoyo en la clavícula, cambiando el lugar donde apoyar el instrumento.

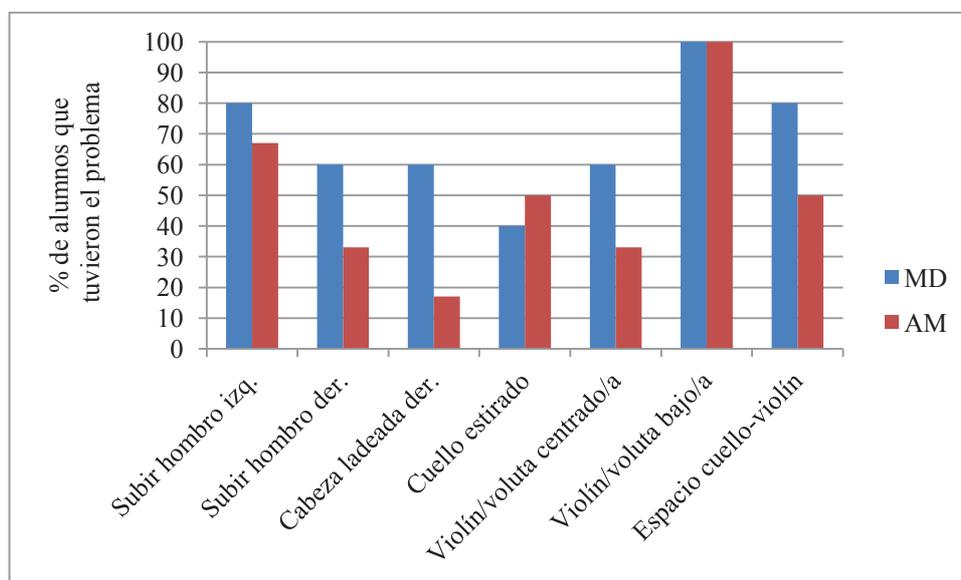


Fig. 4.1. Problemas más comunes en higiene postural y colocación del instrumento

En esta categoría, no se encontró ningún aspecto reseñable más allá de los comentados, excepto que hubo seis ítems que no presentó ningún alumno en la aproximación MD, mientras que sólo hubo tres alumnos en el caso de la aproximación AM. Esta mayor efectividad en MD puede entenderse por la sujeción del instrumento, con la mano apoyada en la caja de resonancia. Al tener el brazo más cerca del cuerpo y sujetando el peso del instrumento más cerca de su centro de gravedad, no tuvieron tantas contingencias. Con estos resultados, puede decirse que la aproximación AM fue

más eficaz que la MD en términos generales. No obstante, las diferencias individuales de los alumnos fueron determinantes. Esto fue más evidente en los alumnos de 5 años, para los que MD fue ligeramente más eficaz. En los alumnos de 4 años, la aproximación AM fue más eficaz, aunque no se hallaron diferencias notables con la aproximación MD.

4.1.3. Mano izquierda

A1 necesitó un tiempo para asimilar el cambio de posición de la mano, desde la caja del instrumento a su posición normal. Cuando necesitaba pisar con los dedos, la mano permanecía sobre la caja, por lo que siempre había un período de recolocación. La colocación del brazo fue correcta, aunque en ocasiones apoyaba el brazo en el abdomen y el antebrazo en la caja del instrumento. La alumna llegó a colocar los tres dedos en el instrumento, aunque el tercer dedo se practicó poco. En la segunda evaluación, hubo problemas con la presión del dedo sobre la cuerda, pues era muy baja o había demasiada. En muchas ocasiones, los dedos caían demasiado planos, especialmente el segundo dedo. La colocación de la mano era un poco alta, apoyando el violín en la palma de la mano. Además de tener la muñeca doblada hacia el interior, ponía el pulgar demasiado redondo, envolviendo el mango. En la tercera evaluación, se corrigió la colocación de la muñeca, poniéndola más recta en relación al antebrazo. La alumna tuvo problemas con la digitación y levantó demasiado los dedos de forma general, dejándolos estirados cuando no los necesitaba. En ocasiones, los dedos pisaban en una cuerda equivocada. Tuvo problemas de entonación, pues al poner el brazo apoyado en el instrumento, toda la entonación era alta. Al tocar cuerdas al aire en alguna ocasión, los dedos los dejaba sobre la cuerda sin darse cuenta, lo que producía ruidos indeseados. Llegó a un buen control del primer dedo, aunque el segundo dedo le costó más manejarlo.

A2, al igual que A1, necesitó un tiempo de adaptación en el cambio de la colocación de la mano a su posición convencional. Al comenzar a pisar con los dedos,

instintivamente ponía la mano en la caja, hasta el momento justo en el que poner el dedo. El hombro lo dejaba relajado de forma general, pero en alguna ocasión lo subía. En muchas ocasiones apoyaba el codo en el abdomen, especialmente al estar tocando mucho tiempo seguido. El codo permaneció debajo del instrumento de forma general. La colocación de la mano era un poco alta, apoyando el violín en la palma de la mano. La muñeca la colocaba ligeramente doblada hacia el instrumento, con el violín apoyado en el antebrazo. Esta última situación se corrigió ligeramente en la tercera evaluación, cuando sólo ocurría de forma esporádica, pero el pulgar sobresalía demasiado durante todo el curso. Los dedos pisaban la cuerda con la curvatura deseada, pero en ocasiones caían a distancias incorrectas, lo que provocaba mala entonación puntual. Trabajó hasta el cuarto dedo, que le costó mucho manejarlo y que pisase correctamente. En varias ocasiones, de forma instintiva mientras tocaba en *pizzicato*, se ayudó de la mano derecha para pisar correctamente con el cuarto dedo. Además, la distancia respecto al tercero se quedaba muy corta, provocando mala entonación. Un problema de digitación fue el salto 2-0, quitando el segundo dedo pero dejando el primero colocado. Al tocar la colocación “B” en la canción 25, la alumna comenzó a utilizarla para otras canciones, no dándose cuenta hasta que el profesor se lo decía. Al quitar los dedos, doblaba hacia dentro tercer y cuarto dedos, mientras que estiraba primero y segundo. En ocasiones, al quitar el tercer dedo o el cuarto, pellizcaba la cuerda y se producían *pizzicati* indeseados.

A3 no presentó ninguna tensión en el brazo. No obstante, puso el brazo ligeramente separado del cuerpo de forma general. Esto produjo que el brazo no quedase debajo del instrumento. La muñeca la apoyó en la caja del instrumento durante todo el curso, permaneciendo casi en línea con el antebrazo. Esto provocó que el alumno pisase las cuerdas a distancias incorrectas. Por tanto, la entonación siempre fue alta. El alumno tenía las manos pequeñas y sin demasiada fuerza. Esto le provocó problemas a la hora de pisar con los dedos sobre la cuerda. Hasta bien entrado el primer trimestre, el alumno no pudo pisar la cuerda con la suficiente presión para producir sonidos limpios con el primer dedo. Esto se debió a que la pisada era demasiado plana.

Cuando el alumno fue capaz de pisar con la punta del dedo, el problema desapareció casi por completo. El resto de los dedos también los puso planos ocasionalmente. Al tener el brazo demasiado separado del cuerpo, el alumno presentó problemas para la pisada del tercer dedo. Pese a tener dos dedos en una cuerda, el tercero caía en una cuerda más aguda. La entonación fue inestable durante todo el curso. No obstante, fue mejor durante el primer trimestre y empeoró en el tercero, en la que todos los dedos caían demasiado juntos. También tuvo problemas en las digitaciones durante todo el curso, con equivocaciones puntuales en las canciones. Cuando no utilizó los dedos, si había otros dedos pisando las cuerdas, los dedos permanecían muy curvados hacia la palma de la mano, especialmente cuarto dedo. Cuando quitaba todos los dedos, los dedos permanecían completamente estirados. Se produjeron ruidos por falta de presión o por pisar en una cuerda contigua, lo que provocaba una mala vibración de la cuerda.

A4 tuvo el brazo relajado de forma general, situándolo debajo del instrumento. La alumna ponía la muñeca apoyada en el violín en línea con el antebrazo. Durante todo el curso, la mano quedaba un poco alta, apoyando el instrumento en la palma de la mano. El dedo pulgar lo ponía ligeramente curvado hacia las cuerdas, pero consiguiendo que no rozase las cuerdas involuntariamente. No tuvo demasiados problemas con la pisada del primer dedo en el primer trimestre. No obstante, el resto los colocaba demasiado planos. Lo corrigió en el segundo trimestre, pisando correctamente los tres dedos de forma general. Alguna vez, seguían cayendo un poco planos, especialmente el segundo dedo. Muchas veces, el primer dedo y el tercero, caían en cuerdas diferentes a la que debían. En muchas ocasiones, aunque debía cambiar de cuerda, la alumna no se daba cuenta y seguía pisando con los dedos en la anterior. No hubo demasiadas equivocaciones de digitaciones, pues sabía siempre las secuencias de los dedos en las canciones. Los errores puntuales venían de desconcentraciones, especialmente en el tercer trimestre. Normalmente, la separación entre los dedos fue correcta y, a diferencia de A3, no tuvo tan mala entonación cuando tocaba de memoria. Esto se debió a que tenía la mano mucho más grande. Al tocar con los materiales, la entonación variaba. En ocasiones era correcta, aunque en otras quedaba muy alta o los dedos caían a distancias

incorrectas. Cuando quitaba los dedos y quedaba alguno pisado, estos permanecían cerca de la cuerda, con una curvatura preparada para pisar en cualquier momento. Cuando los quitaba todos, los ponía estirados completamente. La alumna tenía fuerza en la mano, por lo que los posibles ruidos provenían al no pisar la cuerda correcta, lo que producía una mala vibración de la cuerda.

Dado que A5 dejó las clases antes de comenzar con el trabajo de la mano izquierda, no llegó a trabajar las acciones de esta mano. En general, no se observaron tensiones en cuanto al brazo o la mano. Además, el brazo presentaba una correcta colocación debajo del instrumento.

A6, al igual que A3 y A4, ponía la muñeca apoyada en la caja del instrumento y en línea con el antebrazo. Durante dos trimestres, la mano quedaba tan pegada a la caja del instrumento que la alumna situaba el primer dedo en la marca del segundo. La alumna no se daba cuenta si el profesor no lo decía. En el tercer trimestre, la alumna corrigió esta situación, aunque la muñeca seguía quedando apoyada en el instrumento. La mano quedaba un poco alta, por lo que apoyaba el instrumento en la palma de la mano. Sin embargo, el pulgar lo colocaba bien estirado. Pese a tener las manos pequeñas, los dedos pisaban con fuerza y siempre caían con la curvatura deseada. La entonación fue correcta cuando cogía bien la referencia del primer dedo. Esto ocurrió ocasionalmente en el tercer trimestre, cuando la alumna trató de prestar atención a la pisada de los dedos. No obstante, sólo ocurría puntualmente, provocando problemas con los aspectos técnicos del discurso musical. En muchas ocasiones, en los dos primeros trimestres, los dedos caían en cuerdas equivocadas. Sin embargo, mejoró al tocar de memoria en el tercer trimestre. No hubo problemas de equivocaciones de digitación, siempre teniendo claras las secuencias de dedos una vez trabajadas. Hubo problemas en las digitaciones con el salto 0-3, en las que necesitaba tiempo para poner los tres dedos. Esto también afectaba a los aspectos técnicos del discurso musical. Cuando quitaba los dedos, siempre los puso estirados completamente. Las equivocaciones de cuerda provocaban ruidos por falta de presión en la cuerda correcta.

A7 ponía el brazo demasiado pegado al cuerpo, forzando ligeramente la posición. Esto provocaba que apoyase el peso del brazo en el lateral y el centro del abdomen, pero manteniendo la altura deseada del instrumento. Aunque subió el hombro en ciertos momentos, esto no se tradujo en tensiones al resto del brazo o la mano. Apoyó el antebrazo en la caja del instrumento, con la muñeca doblada hacia el mástil. El pulgar lo colocaba ligeramente curvado hacia las cuerdas. Debido a la curvatura de la muñeca, el violín lo apoyaba en la palma de la mano, aunque los puntos de contacto con los dedos fueron correctos. El alumno siempre pisó las cuerdas con los dedos correctamente curvados y la entonación fue correcta de forma general, con una separación correcta entre los dedos. Tuvo problemas al trabajar el cuarto dedo, pues le costó separarlo del tercero. Otro problema lo tuvo al practicar la colocación “B” (canción 25), ya que el segundo dedo no caía suficientemente pegado al primero. En general, no tuvo problemas de digitaciones. Tuvo errores puntuales durante todo el curso, debidos a desconcentraciones. Cuando quitaba los dedos, los dejaba relajados cerca de la cuerda, preparados para pisarla. La única excepción fue el cuarto dedo, que lo ponía curvado hacia la palma de la mano. No se observaron ruidos derivados de la mano izquierda.

A8 tensó ligeramente los hombros en algunas ocasiones durante el curso. No obstante, el codo lo situaba correctamente debajo del violín sin provocar tensión en el brazo. Al igual que A7, apoyaba el antebrazo en el violín, lo que provocaba que la muñeca estuviese doblada hacia el mástil. En el tercer trimestre, esta curva se suavizó, quedando la muñeca prácticamente en línea con el antebrazo. La mano la colocaba alta, apoyando el violín en la palma de la mano. El pulgar permanecía muy curvado hacia las cuerdas, llegando a tocar la cuerda SOL. Los dedos siempre cayeron curvados, cuidando mucho que cayesen en su sitio. Esto favoreció una entonación correcta de forma general. El alumno llegó a trabajar el cuarto dedo y la entonación no supuso muchos problemas. El alumno tenía el meñique muy largo y, aunque no estirase mucho el dedo, caía en sus sitio. No hubo demasiados problemas en cuanto a digitación, con errores puntuales mientras no conocía las canciones o no las había memorizado. Hubo problemas con el salto 0-3, perdiendo mucho tiempo para colocar los tres dedos

simultáneamente. Cuando comenzó a tocar en la cuerda LA, los dedos los ponía en la cuerda RE. Al comenzar en la cuerda MI, no hubo tantos problemas. Tampoco al comenzar en la cuerda SOL. Cuando no utilizó los dedos, no siempre los puso siguiendo un patrón. En ocasiones, si había otros dedos pisando las cuerdas, los dedos permanecían muy curvados hacia la palma de la mano, especialmente el cuarto dedo. Otras veces, los dedos permanecían curvados, preparados para pisar la cuerda. Se daba una tercera situación, estirando los dedos aunque hubiese alguno pisando la cuerda. Cuando quitaba todos los dedos, estos permanecían completamente estirados. No hubo problemas de ruidos producidos por la mano izquierda. Cuando se equivocaba de cuerda, la presión ejercida sobre la otra cuerda era suficiente para producir la nota de manera limpia.

A9, al igual que A1 y A2, necesitó un tiempo de adaptación para colocar la mano en su posición definitiva. Aunque tuvo tendencia a subir los hombros, no se observaron más tensiones en el brazo. Cuando la alumna tocaba canciones con el primer dedo, solía apoyar el antebrazo en el violín, con la muñeca hacia el interior. Esto cambió cuando comenzó a trabajar el segundo dedo, doblándola hacia el exterior. Así, la mano quedaba muy alta y los dedos caían desde muy arriba. En el transcurso del tercer trimestre, recolocó la mano y la volvía a poner doblada hacia el mango, pero sin apoyar tanto el instrumento en el antebrazo. Esto hizo que el instrumento se apoyase sobre la palma de la mano. El pulgar siempre lo colocó ligeramente curvado hacia las cuerdas. Aunque no hubo problemas en la pisada del primer dedo y el tercero, tuvo tendencia en poner plano el segundo. La entonación fue correcta de forma general. No obstante, tuvo algunos problemas de entonación puntual en las canciones con el segundo dedo. No hubo demasiados problemas en cuanto a digitación, con errores puntuales mientras no conocía las canciones o no las había memorizado. El salto 0-2 y el 0-3 supusieron un problema para poner todos los dedos en su sitio. Esto provocaba una pérdida de tiempo y problemas en los aspectos técnicos del discurso musical. Cuando quitaba los dedos, siempre los puso completamente estirados. No se observaron ruidos derivados de la mano izquierda.

A10 también necesitó un tiempo para adaptar la mano a su posición convencional. Pese a que tuvo algunas tensiones en los hombros, no se apreciaron en el resto del brazo y éste lo colocó debajo del violín de forma general. No obstante, hubo sesiones en las que el brazo estaba demasiado abierto. A medida que la alumna se cansaba e iba bajando el brazo, lo iba acercando al cuerpo para apoyarlo en el abdomen. El violín lo apoyó en el antebrazo de forma general, aunque a veces lo apoyaba en la muñeca. Cuando el brazo estuvo abierto, la muñeca estuvo torcida hacia el lateral. Además, la muñeca siempre estuvo doblada hacia el mástil. La altura de la mano fue correcta, aunque el violín reposaba en la palma de la mano y el pulgar siempre lo colocó ligeramente curvado hacia las cuerdas. Los dedos siempre pisaron la cuerda curvados, con la alumna prestando mucha atención a ponerlos en su sitio. Esto producía una entonación correcta de forma general, con pequeñas desentonaciones por falta de concentración. La alumna tuvo equivocaciones constantes de digitación, incluso en las canciones que conocía bien. No ocurría siempre, pero la alumna confundía los dedos que debía utilizar. En el segundo trimestre, cuando quitaba los dedos y quedaba alguno pisado, los ponía curvados muy lejos de la cuerda. Cuando los quitaba todos, los ponía completamente estirados. Esto se corrigió en el tercer trimestre, cuando los dejaba curvados y más cerca de la cuerda. En ocasiones, al comenzar a poner los dedos, no los levantaba suficientemente. Esto producía ruidos al rozar ligeramente la cuerda, produciendo una mala vibración de ésta. También se produjo en otros momentos puntuales del tercer trimestre.

A11 siempre puso el brazo correctamente debajo del instrumento, aunque apoyaba el antebrazo en la caja del instrumento. La muñeca quedaba doblada hacia el mástil, con el violín apoyado en la palma de la mano. En el tercer trimestre, se suavizó esta posición, con la muñeca y brazo casi alineados. Sin embargo, siguió poniendo la muñeca demasiado doblada esporádicamente. El pulgar lo colocó ligeramente curvado hacia las cuerdas en el primer trimestre y lo puso más estirado sin sobresalir en el segundo. Al corregir la colocación del pulgar, también mejoró la posición de la mano, con una altura y unos puntos de contacto más adecuados. Los dedos siempre cayeron

redondos, prestando mucha atención a que cayesen en su sitio. Al principio, le costó pisar el primer dedo con fuerza y tuvo problemas con el manejo del segundo y el tercero. Esto provocó que la entonación no fuese estable hasta finales del segundo trimestre. En general, hubo errores puntuales de digitación mientras no conocía las canciones o no las había memorizado. No obstante, hubo problemas en la digitación 3-1. En este caso, le costaba poner y quitar los dos dedos a la vez. Cuando quitaba los dedos y quedaba alguno puesto, los ponía rectos hasta el segundo trimestre. En el tercero, los ponía curvados hacia la palma, especialmente tercer dedo y cuarto dedos. Alguna vez los dejó preparados para tocar. Cuando terminaba una canción con una cuerda al aire, estiraba todos los dedos completamente. En el primer trimestre se produjeron ruidos por falta de presión del dedo sobre la cuerda. Estos ruidos desaparecieron a lo largo del segundo trimestre.

A12, al igual que el resto de compañeros en MD, necesitó un tiempo para recolocar el brazo del violín a su posición convencional y no tuvo ninguna tensión en el brazo. El brazo lo situaba debajo del violín, apoyando el violín en el antebrazo y con la muñeca doblada hacia el mástil. Hacia final del tercer trimestre, puso más recta la muñeca. No obstante, siempre apoyó el instrumento en la palma de la mano. El pulgar lo puso muy curvado hacia las cuerdas durante todo el curso, llegando a tocar la cuerda SOL. Al comenzar a pisar con los dedos, éstos pisaban varias cuerdas. Hasta que no llegó a tocar con el tercer dedo, el segundo caía plano y demasiado separado del primero. Al llegar a las canciones con tres dedos, comenzaron a caer más redondos. No obstante, cuando se volvía a tocar canciones con sólo dos dedos, el segundo seguía cayendo plano. Al apoyar el violín en el brazo, los dedos no caían en su sitio, quedando la entonación muy alta de forma general durante todo el curso. El espaciado no llegó a ser correcto, pues muchas veces los dedos caían a distintas distancias, provocando una inestabilidad en la entonación. Muchas veces, los dedos caían en una cuerda distinta a la que debía. Esto ocurría con más frecuencia al pisar con el tercer dedo. Durante todo el curso, se dieron equivocaciones en los patrones de dedos, normalmente debidos a falta de concentración o a falta de conocimiento de la canción. Cuando quitaba los dedos y

quedaba alguno pisando, los ponía muy curvados hacia la palma de la mano. Cuando los quitaba todos, los ponía completamente estirados. Al pisar varias cuerdas con el dedo, éste no pisaba correctamente la cuerda que debía, por lo que se producían ruidos por una mala vibración de la cuerda.

A13 tuvo el brazo relajado de forma general y también necesitó un tiempo para recolocar el brazo a su posición normal. Aunque subió el hombro en ocasiones, no se observó que la tensión llegase al brazo. El brazo estuvo bien colocado debajo del violín, aunque apoyaba el antebrazo en el instrumento. No obstante, la muñeca la ponía casi alineada con el antebrazo. El violín lo apoyaba sobre la palma, con lo que la mano quedaba un poco alta. El pulgar sobresalía del batidor ligeramente, pero colocado y estirado correctamente. La alumna no llegó a tocar con el tercer dedo, pero la entonación fue correcta de forma general. En alguna ocasión, se producían pequeñas desentonaciones puntuales. También tuvo equivocaciones en los patrones de digitación puntuales. Cuando quitaba los dedos, los ponía curvados, pero muy lejos de las cuerdas, independientemente de cuántos y cuáles quitase. No se observaron ruidos derivados de la mano izquierda.

Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.4 y una vez agrupados los errores mayoritarios que tuvieron los alumnos, se observa que 12 de los 27 ítems superan más del 51% del total de los errores en cuanto a la mano izquierda. En la Fig. 4.2 puede observarse la comparativa de los problemas más comunes recogidos en ambas aproximaciones didácticas.

Tras el estudio de los errores mayoritarios en la categoría de mano izquierda (Fig. 4.2), se observa que los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos errores en 7 de los 12 ítems más comunes, mientras que los alumnos en MD tuvieron menos errores en 4 de ellos. En el ítem restante, los alumnos tuvieron los mismos errores en ambas aproximaciones. Al comparar las aproximaciones por edades, no se observó diferencias en los alumnos de 5 años. Sin embargo, la aproximación AM presentó menos incidencias en los alumnos de 4 años.

Tabla 4.4. Problemas de la mano izquierda

	Adaptación a posición convencional	Tensión en el brazo	Brazo abierto, separado del cuerpo	Brazo cerrado, pegado al cuerpo	Brazo apoyado en el abdomen	Antebrazo/muñeca apoyados en caja	Muñeca hacia interior	Muñeca hacia exterior	Mano alta	Apoyo en palma	Pulgar sobresale	Pulgar hacia interior	Pisada plana	Problemas 4º dedo	Pisar cuerda errónea	Poca presión del dedo	Excesiva presión dedo	Digitaciones erróneas	Problemas de digitación específica	Problemas por posición "B"	Mala entonación puntual	Mala entonación general	Curvar demasiado dedos inactivos	Estirar dedos inactivos	Ruidos por presión mal canalizada	Ruidos por roce del dedo en la cuerda	<i>Pizzicati</i> accidentales
MD	A1																										
	A2																										
	A9																										
	A10																										
	A12																										
	N	5	0	1	1	3	4	1	3	5	1	4	3	1	2	1	1	5	1	1	3	2	3	5	2	2	1
	%	100	20	20	60	100	80	20	60	100	20	80	60	20	40	20	20	100	20	20	60	40	100	40	40	20	
AM	A3																										
	A4																										
	A6																										
	A7																										
	A8																										
	A11																										
	N	0	1	1	1	6	3	0	3	5	0	4	2	2	4	2	0	5	3	1	3	4	4	4	4	0	0
	%		17	17	17	100	50		50	83		67	33	33	67	33		83	50	17	50	67	67	67	0	0	

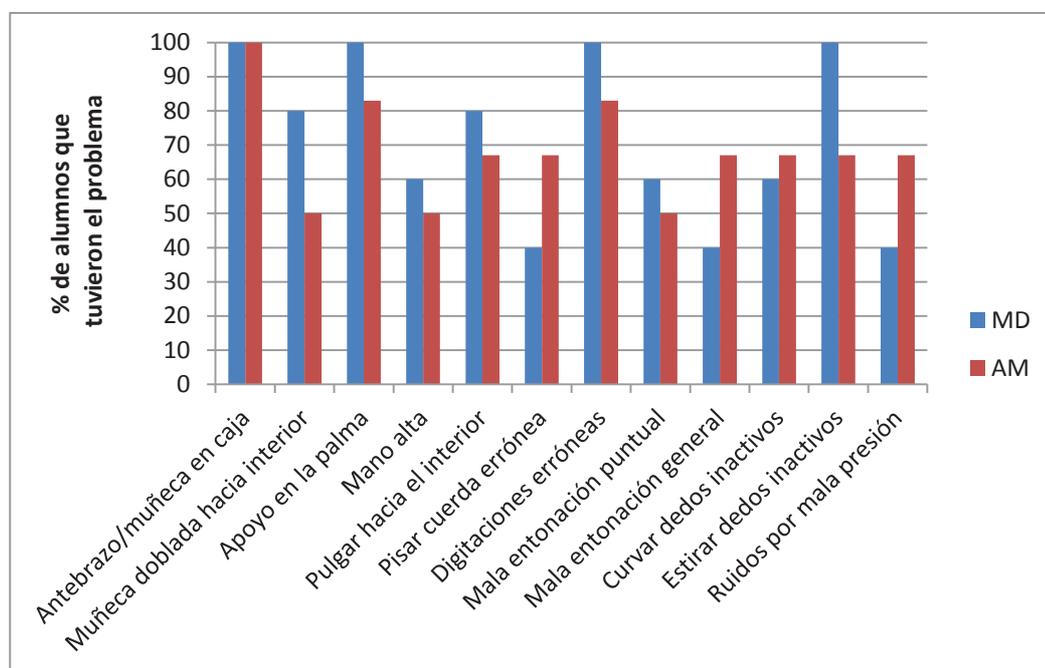


Fig. 4.2. Problemas más comunes de mano izquierda

Los resultados obtenidos en esta categoría muestran que los alumnos en MD apoyaron más frecuentemente el brazo en el abdomen que los alumnos en AM. Al estar habituados a una sujeción más cómoda del instrumento, les supuso un sobreesfuerzo ponerlo en su posición convencional, ocasionándoles más cansancio que si hubiesen estado fortaleciendo el brazo durante más tiempo. Los alumnos en AM pisaron cuerdas erróneas más frecuentemente que en MD. Al haberse centrado en la práctica por cuerdas, necesitaron más tiempo para recordar que debían cambiar ambas manos simultáneamente. Por esta razón, los alumnos en MD fueron más eficaces en este ítem, pues practicaron desde el principio los cambios de cuerda. Otro aspecto relevante, derivado de la colocación de la mano en la caja del instrumento, fue la producción de más tipos de ruidos debidos a la mano izquierda. Pese a que muchos alumnos produjeron ruidos por una presión mal canalizada, los alumnos en MD necesitaron un tiempo de readaptación al haber estado un cierto tiempo sin tener que prestar atención a la mano izquierda. Este tiempo de adaptación fue generalizado en esta aproximación, no

encontrándose en los alumnos en AM.

Un factor inesperado fue que los alumnos en la aproximación AM tuvieron más problemas de digitación específica. Esto pudo deberse a la realización simultánea de un excesivo número de tareas. Otro factor imprevisto fue la mala entonación general de los alumnos en AM. Posiblemente, el grupo MD pudo prestar más atención a cada dedo por separado, lo que llevó a unos mejores resultados generales en entonación. Además, varios alumnos no fueron capaces de corregir la entonación conforme iban tocando el violín. Esto ocurrió más frecuentemente en los alumnos de 4 años.

En esta categoría, se hallaron 6 problemas que no presentó ningún alumno en la aproximación AM. Sin embargo, sólo se encontraron uno en MD. Por tanto, la aproximación MD propició más tipos de errores que la AM. Con estos resultados, puede decirse que la aproximación AM fue ligeramente más eficaz que la MD. Esto fue más evidente en los alumnos de 4 años, que tuvieron menos problemas de mano izquierda en la aproximación AM. El hecho de que los alumnos estuviesen más tiempo utilizando esta mano, pudo facilitar los aprendizajes procedimentales. Esto no ocurrió en los alumnos de 5 años, obteniendo los mismos resultados en ambas aproximaciones. No obstante, hubo algunos resultados inesperados y ambas aproximaciones presentaron ventajas y desventajas.

4.1.4. Mano derecha

A1 tenía mucha fuerza en la mano derecha. Esto supuso un problema al inicio del curso, apretando demasiado y provocando tensión en la mano. También se producían ruidos indeseados por exceso de presión. Esto provocó que los dedos estuviesen tensos, con el anular y el meñique estirados. Hacia el final del curso, los dedos estuvieron más relajados, pero la muñeca la colocaba demasiado baja. El pulgar también lo puso colapsado todo el curso. En ocasiones, la alumna cogió el arco demasiado lejos de la nuez, aunque el agarre era similar. En algunas ocasiones durante el segundo trimestre,

levantaba todos los dedos de la vara excepto el índice. El codo no lo puso de forma correcta los dos primeros trimestres. Cuando cambiaba la dirección del arco, variaba ligeramente la altura del codo, lo que producía sonidos indeseados al tocar otras cuerdas accidentalmente. Le costó mucho aprender a diferenciar las distintas alturas, incluyendo las canciones en las que sólo se tocaba una cuerda. Esto pasó todo el curso. No obstante, lo mejoró en el tercer trimestre, colocándolo en posición correcta de forma regular. El paso de arco no fue fluido, pasando muy poco arco muchas veces. La alumna paraba entre los sonidos, incluso en sucesiones de la misma nota. En numerosas ocasiones, cuando las canciones se complicaban, tocaba varios sonidos en un arco sin cambiar de dirección. Mostró una tendencia a comenzar las canciones en la región inferior del arco. Aparentemente, le costaba menos obtener un sonido más claro y sin tocar otras cuerdas. El paso de arco fue perpendicular a las cuerdas cuando tocaba en la zona del arco marcada. Al tocar más hacia el talón, el arco perdía la perpendicularidad. Esto se debía a la falta de flexión de la muñeca para compensar el movimiento del codo. La relación velocidad-presión-punto de contacto sólo fue correcta cuando tocó de memoria. Al tocar las canciones fijándose en los materiales, había numerosas veces en las que sonaban ruidos producidos por una mala relación de estos elementos. El origen venía de la presión, la velocidad o el punto de contacto indistintamente. En general, la alumna no obtuvo un sonido limpio.

A2 comenzó el curso con una cierta tensión en el brazo derecho, aunque no era continua. En ocasiones, subía el hombro ligeramente, especialmente para tocar las cuerdas graves. Después de unas clases, este problema desapareció. Sin embargo, surgió de forma esporádica a lo largo de todo el curso. Mostró una tensión general en el agarre del arco a principio de curso, estirando los dedos durante el primer trimestre, especialmente el dedo meñique y con el pulgar colapsado. En la primera grabación, ya no mostró tanta tensión, aunque el meñique y el pulgar se mantuvieron tensos todo el curso. La muñeca la colocaba correctamente hasta el tercer trimestre, cuando comenzó a tocar más cerca del talón. Al salir de las marcas del arco y llegar al talón, la alumna dobló la muñeca ligeramente hacia abajo. Durante el primer trimestre, la alumna

bloqueó el codo. Esto provocaba que realizase el paso de arco con un movimiento de hombro, pasando el arco torcido. En el segundo, el movimiento fue mucho más natural, desbloqueando el codo y realizando un paso de arco mucho más fluido. Sin embargo, al llegar a la punta, la alumna apretaba mucho para poder hacer sonar el instrumento. La altura del codo fue correcta casi desde el inicio del curso, produciendo pocos ruidos por rozar otras cuerdas. Prácticamente no se dio este problema en el tercer trimestre. La alumna se ciñó mucho a las marcas y, cuando se le pidió, pasó más arco. Además, lo mantuvo sin producir ruidos accidentales, con una altura del codo adecuada. Al tocar alguna canción nueva, la alumna tuvo tendencia a situar el arco en la mitad inferior, donde parecía que hacía sonar el instrumento más fácilmente. En las canciones más complicadas, tendía a recuperar muchas veces el arco, siempre al terminar los sonidos más largos o las líneas de “pentagramas”. Una vez desbloqueado el codo, pasó el arco muy perpendicular a la cuerda. La zona de paso siempre fue correcta para la velocidad y presión realizadas. En ocasiones puntales, se acercaba demasiado al puente, sin producir el sonido limpio. Al inicio de curso, producía ruidos al tocar otras cuerdas accidentalmente, aunque este problema desapareció pronto.

A3 comenzó el curso sin ninguna tensión en el brazo, aunque mostró tensiones en el dedo meñique y el pulgar. No obstante, el dedo meñique lo relajó y tuvo los dedos muy bien colocados y curvados correctamente. Esto no lo consiguió con el pulgar, que lo mantuvo colapsado todo el curso. En algunas ocasiones durante el primer trimestre, el meñique caía por detrás de la vara del arco. En muchas ocasiones en el tercer trimestre, caía por delante de la vara del arco. La muñeca estuvo correctamente curvada en relación con el antebrazo y el arco durante gran parte del curso. En el transcurso del tercer trimestre, cambió la colocación de la muñeca, doblándola hacia el interior, bajándola y girando la vara del arco hacia el puente. La altura del codo fue un poco alta en general, pero no supuso demasiados problemas en el movimiento del paso de arco. Sin embargo, en ciertas ocasiones al tocar en una única cuerda, cambiaba la altura del codo al cambiar la dirección del arco, lo que suponía tocar otras cuerdas accidentalmente. Además, el cambio de cuerdas supuso un problema de forma general al

no cambiar la altura del codo, que lo dejaba en la misma altura para tocar más de una cuerda. El paso del arco no fue fluido de forma general. El alumno paraba mucho entre los distintos sonidos, incluso cuando se repetían. El movimiento lo realizó correctamente con el codo, aunque bloqueó el codo en el transcurso del tercer trimestre. Así, realizaba el movimiento de paso de arco con el hombro. Esto conllevó perder: un buen manejo del arco, ceñido a una zona concreta y manteniendo la perpendicular a la cuerda. Al perder la perpendicularidad terminó tocando con muchos ruidos. Cuando comenzó el curso, se ceñió a las marcas del arco, pero a medida que las canciones se fueron complicando, dejó de prestarles atención. Además, hubo muchas ocasiones que tuvo tendencia a tocar en la mitad inferior del arco. En general, el sonido no fue limpio, incluso en las canciones mejor conocidas. Esto se debía a muchos momentos de desconcentración. Los ruidos que más se dieron fueron debidos a: tocar dobles cuerdas sin querer, perder la perpendicularidad y tener una incorrecta relación velocidad-presión-punto de contacto por pasar el arco demasiado cerca del puente o pasarlo demasiado lejos.

A4 no mostró tensión en el brazo, aunque cogía el arco con demasiada fuerza a principio de curso. Esto hizo que le costase mucho el agarre, poniendo todos los dedos estirados. Aunque corrigió esta colocación y puso los dedos más curvados, no llegó a cambiarlos por completo, especialmente los dedos pulgar, anular y meñique. Además, los dedos los situó muy juntos durante el segundo trimestre. No obstante, los espació correctamente en el tercero. El pulgar lo mantuvo colapsado todo el curso y, durante el segundo trimestre, el meñique caía por delante de la vara del arco. En numerosas ocasiones durante la segunda mitad de curso, el agarre lo situaba lejos de la nuez. Aunque a principio de curso la muñeca la situó un poco baja, lo corrigió al cabo de unas semanas. Esta mejora se produjo a la vez que mejoraba el agarre. La altura del codo fue correcta de forma general. No obstante, cuando estaba cansada, podía modificarla a medida que iba tocando. Aunque no supuso demasiados problemas en el movimiento del paso de arco, sí supuso que casi nunca llegase a tocar limpiamente en la cuerda que debía. Cuando lo hacía, aplicaba un exceso de presión sobre la cuerda. Además, no solía

pensar en la cuerda sobre la que debía ir el arco, por lo que tocaba donde había situado el arco al azar. El paso del arco no fue fluido de forma general. La alumna paraba mucho entre los distintos sonidos, incluso cuando se repetían. Aunque realizaba el movimiento correctamente a principio de curso, no consiguió ceñirse a las marcas y tuvo tendencia a tocar en la mitad inferior. Al tocar en la mitad superior, el arco pasaba perpendicular. Esto no ocurría al pasarlo en la mitad inferior. En alguna ocasión, la alumna realizó numerosas recuperaciones de arco en la misma canción. La relación velocidad-presión-punto de contacto no fue buena de forma general, por lo que no producía sonidos limpios. Los ruidos que más se dieron fueron debidos a: tocar dobles cuerdas accidentalmente, perder la perpendicularidad o tener una incorrecta relación velocidad-presión-punto de contacto. Esta relación se desequilibraba al pasar el arco demasiado cerca del puente, pasarlos demasiado lejos o pasarlo con demasiada presión.

A5 tuvo una colocación del brazo derecho constante durante todo el trimestre. El agarre del arco presentó problemas durante todo este tiempo. El alumno mostró una tendencia a coger el arco un poco alejado de la nuez, cogiéndolo sobre la guarnición. También mostró una tendencia a estirar demasiado los dedos. Aunque se corrigió en buena medida, el cuarto dedo permaneció siempre demasiado tenso y el dedo índice permaneció demasiado pegado al corazón de forma generalizada. En una ocasión, el alumno preguntó si el arco se podía coger con el puño cerrado, fruto de la dificultad que experimentaba a la hora de coger el arco. La muñeca la mantuvo correcta en relación al antebrazo y la mano, aunque el codo lo colocaba bajo en algunas ocasiones. Esto producía roces accidentales del arco en otras cuerdas. En general, el hombro del alumno estuvo relajado. Presentó un bloqueo del codo con cierta frecuencia, produciendo una limitación de movimientos. Este problema se fue mejorando y, hacia el final del trimestre, ya utilizaba el codo en el paso del arco. El alumno mostró cierta tendencia a pasar el arco hacia el talón. El paso de arco fue fluido cuando conocía las canciones, aunque utilizaba poco arco. Si no era así, detenía el paso del arco para pensar. Ocasionalmente, llegó a poder ceñir el paso de arco a las marcas. Al bloquear el codo y realizar el movimiento de paso de arco con el hombro, éste perdía la perpendicularidad

sobre la cuerda. Una vez experimentado el manejo del arco durante un par de clases, la relación velocidad-presión-punto de contacto fue correcta habitualmente. Al terminar las canciones, le gustaba terminar con una nota acentuada, acelerando el arco, pasando más cantidad y aumentando la presión. En muchas ocasiones, el alumno tocaba cuerdas contiguas accidentalmente. Al fallar la relación velocidad-presión-punto de contacto se producían ruidos por exceso de presión.

A6 no mostró ninguna tensión en el brazo. Tuvo un agarre muy natural, con todos los dedos curvados durante el primer trimestre. Aunque comenzó con el pulgar bien curvado, lo cambió y lo puso colapsado en el transcurso del segundo trimestre. También comenzó a estirar el meñique, manteniéndolo así el resto del curso. Al igual que otros compañeros, mostró tendencia a coger el arco alejado de la nuez en el tercer trimestre. La altura de la muñeca siempre fue correcta en relación al antebrazo y la mano. La altura del codo supuso un problema al principio de curso. Pese a tener que tocar en cuerda RE, en muchas ocasiones terminaba por tocar la cuerda LA al poner el codo demasiado bajo. En el transcurso del segundo trimestre, cuando debía tocar en la cuerda LA, tocaba en la cuerda RE al poner el codo demasiado alto. En el tercer trimestre, consiguió estabilizar la altura del codo para tocar en la cuerda que debía. Esto se debió a que prestaba más atención. La alumna no llegó a tocar las canciones en cuerda SOL. En el primer y segundo trimestres, realizó el movimiento de paso del arco correctamente, utilizando el codo. Aunque no pasaba demasiado arco, había cierta fluidez cuando se repetían los sonidos. En las canciones más complicadas, debía parar el arco para cambiar los dedos de la mano izquierda. Hacia final de curso, bloqueó el codo y el paso de arco fue menos perpendicular a la cuerda. Mantuvo el arco siempre entre las marcas, pero tocaba con muy poco arco. Los ruidos que más se dieron, al igual que con A3 y A4, fueron debidos a: tocar dobles cuerdas, perder la perpendicularidad, tener una mala relación de velocidad-presión-punto de contacto por pasar el arco demasiado cerca del puente o pasar demasiado lejos. También al ejercer demasiada presión con el arco.

A7 tuvo un paso de arco muy natural sin apenas tensiones. Mostró algo de tensión

en el brazo a mitad de curso, fruto de los comentarios de uno de los AAPP. Al trabajar en casa, éste le había dicho que debía girar el brazo para conseguir más presión. El alumno exageró el gesto, llegando a mostrar una presión excesiva del arco sobre la cuerda. Sólo ocurrió un par de semanas, pero se les comentó que era un aspecto que no debían trabajar en casa, pues el alumno lo hacía correctamente según las indicaciones del profesor. Al igual que A6, tuvo un agarre muy natural del arco. En este caso, el dedo pulgar lo puso colapsado desde el inicio de curso. Este aspecto lo fue mejorando en el segundo trimestre, pero sin llegar a cambiarlo completamente. Además, el pulgar lo colocaba en el hueco de la nuez. Esto se produjo a lo largo del curso, aunque lo corregía cuando se le exigía. En ocasiones, descuidaba la mano y cogía el arco con un mal agarre, normalmente por falta de concentración y por ganas de comenzar a tocar. El profesor observó que el agarre del alumno había empeorado ligeramente desde que tenía el violín en casa. La posición de la muñeca siempre fue buena, con la relación justa entre el antebrazo y la mano. Después de un par de clases para ajustar la altura del codo, ésta fue buena de forma general. No obstante, cuando tensó el brazo, subió el codo demasiado. Prácticamente no tocó dobles cuerdas accidentalmente, ni tan siquiera al comenzar en otras cuerdas o en canciones de varias cuerdas. Ceñirse a las marcas del arco le costó un tiempo. Además, en el transcurso de las clases, también se olvidaba de ellas frecuentemente. Sólo se conseguía un buen agarre y que se ceñiese a las marcas al estar concentrado. El arco siempre tuvo mucha fluidez, realizando el movimiento con el codo y pasándolo perpendicular a la cuerda. En el segundo trimestre, el alumno tuvo tendencia a comenzar hacia el talón, lo que provocaba que el arco no pasase perpendicular. Al practicar con más arco y explicarle el funcionamiento del brazo, se corrigió esta situación y el arco siempre fue perpendicular. Generalmente, la relación de presión-velocidad-punto de contacto fue correcta, por lo que el alumno no producía demasiados ruidos accidentales. Los ruidos solían ocurrir al rozar ligeramente alguna cuerda vecina, sobre todo al comenzar a trabajar las nuevas canciones.

A8 no presentó tensión en el brazo. Pese a haber subido los hombros en algún momento del curso, esto no ocasionó tensiones en el brazo. Aunque tenía hiperlaxitud

en los dedos, comenzó el curso poniendo los dedos curvados. No obstante, fue tensando el agarre del arco conforme avanzó el curso. Esto se observó en el dedo meñique y en el pulgar. El meñique lo puso estirado, especialmente, la segunda mitad de curso. El pulgar lo puso colapsado desde principio de curso. En ocasiones, el pulgar se resbalaba de la vara del arco, sacándolo entre la vara y las cerdas. Cuando se preparaba para tocar las canciones, el codo lo ponía correctamente en las cuerdas MI, LA y RE, aunque demasiado alto en la cuerda SOL. No obstante, en muchas ocasiones durante los dos primeros trimestres, cambiaba ligeramente la altura al cambiar la dirección del arco. Esto producía pequeños roces accidentales con otras cuerdas. Este problema se solucionó en el tercer trimestre. La fluidez del arco sufrió cambios a lo largo del curso, aunque el movimiento con el codo lo realizó siempre correctamente. En el primer trimestre, una vez conocía las canciones, la fluidez era buena y se ciñó a las marcas del arco. En el segundo trimestre, no tocó con tanta fluidez y tuvo tendencia a tocar en la mitad inferior. En alguna ocasión, el alumno tocaba con el arco en una cuerda equivocada sin darse cuenta. Esto ocurrió al comenzar el trabajo de las cuerdas nuevas. En el tercer trimestre, recuperó la fluidez. Cuando tocaba en la mitad superior, el arco pasaba perpendicular a la cuerda. Sin embargo, al tocar en la mitad inferior, el arco pasaba torcido. Al bajar el brazo del violín, el arco pasaba muy lejos del puente y se resbalaba, lo que producía una mala relación velocidad-presión-punto de contacto. Este fue el principal problema, junto con rozar accidentalmente cuerdas incorrectas, en la producción de sonido.

A9 comenzó el curso con una tensión correcta del brazo. Aunque tuvo tendencia a subir los hombros, no se trasladó tensión a éste. No obstante, bloqueó ligeramente el codo hacia el final del curso, llegando a pasar el arco mediante el movimiento del hombro. Sin embargo, esto no ocurría siempre. Tuvo muy buen agarre del arco en el primer trimestre. Colocaba todos los dedos curvados, a excepción del pulgar, que lo ponía colapsado. Al igual que A7, ponía el pulgar dentro del hueco de la nuez en algunas ocasiones. En el segundo trimestre, se notó una mayor tensión de la mano, llegando a levantar los dedos del arco cuando comenzó a tocar con el segundo dedo de

la mano izquierda. En el tercer trimestre, el problema de levantar los dedos se mantuvo, pero sólo esporádicamente. Este problema se originó cuando comenzó a tener mayor tensión en todo el brazo. La muñeca la puso en correcta relación con el antebrazo y la mano casi todo el curso. Cuando sufrió el bloqueo de la mano, la muñeca quedaba un poco baja, doblada hacia el interior. Independientemente de la colocación de la muñeca, la altura del codo fue correcta durante todo el curso, marcando muy bien los cambios de cuerda y prácticamente sin tocar cuerdas erróneas de manera accidental. Tuvo un paso de arco fluido hasta sufrir la tensión en el brazo. Además, le costó ceñirse a las marcas, teniendo tendencia a tocar en el centro y la mitad inferior del arco. Normalmente, pasó el arco perpendicular a la cuerda en las dos cuerdas graves. No obstante, lo pasaba ligeramente torcido en las dos agudas. La relación presión-velocidad-punto de contacto fue correcta de forma general. En ocasiones puntuales, rozó ligeramente cuerdas erróneas, normalmente al alejarse demasiado del puente. Algunos ruidos los produjo al pasar el arco perdiendo la perpendicularidad, con la cuerda no vibrando correctamente.

A10 no mostró tensión en el brazo, pero sí en la mano desde el principio del curso, con los dedos estirados y el pulgar colapsado. Costó mucho que el meñique se quedase sobre la vara, ya que se caía por delante. En ocasiones, levantó los dedos de la vara cuando movía los dedos de la mano izquierda. A medida que avanzó el curso, la tensión se rebajó, llegando a sujetar el arco con los dedos índice y corazón curvados. No obstante, durante el primer trimestre, había momentos en los que la mano estaba totalmente descolocada. Se observó que la alumna relajaba la mano al leer los materiales didácticos, por lo que el agarre mejoró mucho en la tercera evaluación. La muñeca la colocó demasiado baja durante todo el curso. Generalmente, la altura del codo fue correcta desde el final de la primera evaluación, pero la muñeca provocaba que el arco pasase ligeramente torcido. Esto provocaba que tocase cuerdas erróneas accidentalmente. El paso del arco no fue siempre fluido, realizando los cambios de arco un poco violentos en el primer trimestre, aplicando excesiva velocidad. En la segunda evaluación, suavizó los cambios, pero tocaba con muy poco arco. Además, en las canciones que le resultaban más difíciles, tocaba varios sonidos en el mismo paso de

arco. La alumna siempre mostró tendencia a tocar en la mitad inferior del arco, con el punto de contacto siempre cerca del puente. Al no tener una correcta relación presión-velocidad-punto de contacto, se producían numerosos ruidos en los dos primeros trimestres. En el tercer trimestre estabilizó esta relación, con lo que se notó un gran incremento en la calidad del sonido.

A11 no mostró tensión en el brazo. Sin embargo, en la tercera evaluación, bloqueó el codo en algunas ocasiones, realizando el movimiento de paso del arco con el hombro. El agarre lo fue cambiando a lo largo del curso. Al principio del curso, le costó asimilarlo unas clases, estirando los dedos meñique e índice. En la segunda evaluación, suavizó la tensión del dedo índice, pero mantuvo todos los dedos demasiado juntos. En la tercera evaluación, mejoró el agarre de todos los dedos, espaciándolos correctamente y con el meñique más curvado. Fue el único alumno que puso el pulgar curvado durante todo el curso. Sin embargo, tuvo tendencia a colocar el pulgar en el hueco de la nuez. La muñeca siempre estuvo bien puesta en relación con el antebrazo y la mano. La altura del codo fue correcta de forma general desde la segunda evaluación, aunque fue demasiado alta para la cuerda SOL. En la primera evaluación, la altura del codo variaba al realizar los cambios de arco, lo que producía que sonasen cuerdas erróneas accidentalmente. Cuando el alumno no conocía las canciones, no pasaba el arco con fluidez, parando mucho entre los distintos sonidos y tocando con muy poco arco. Cuando las conocía, pasaba el arco mucho más fluido, llegando a ceñirse correctamente a las marcas del arco en las primeras canciones. Cuando fueron más complicadas, le costó ceñirse a ellas, mostrando una cierta tendencia a tocar en la mitad inferior del arco en la segunda evaluación. El paso del arco fue perpendicular a las cuerdas con bastante frecuencia. Al acercarse a la mitad inferior empeoró, torciéndose ligeramente. La relación presión-velocidad-punto de contacto no fue correcta en los dos primeros trimestres. En general, el alumno aplicaba demasiada presión, mejorando cuando estaba más concentrado. En la relación presión-velocidad-punto de contacto, los ruidos fueron producidos por: ejercer demasiada presión, ejercer poca presión en la mitad superior, pasar el arco con poca velocidad o pasar el arco demasiado cerca del puente. También se produjeron

ruidos al perder la perpendicularidad a la cuerda o al rozar cuerdas erróneas al variar la altura del codo.

A12 nunca se sintió cómodo tocando con el arco. El alumno pidió constantemente tocar en *pizzicato* y uno de los AAPP comentó que tocar con el arco le resultaba muy difícil. Aunque no mostró tensión en el brazo, la mano la mantuvo tensa desde el principio de curso, aunque esta situación mejoró en el tercer trimestre. También había bloqueado el codo en el primer trimestre, lo que provocaba que realizase el paso del arco con el movimiento del hombro. Esto se mejoró en la segunda evaluación, aunque nunca terminó de realizar el movimiento con el codo. Tuvo tensión general en los dedos al coger el arco. En las primeras clases, el alumno puso los dedos redondos, incluido el pulgar. Cuando ya se habían practicado varias canciones, el alumno comenzó a tensar el índice y el meñique, costándole mantener un buen agarre. Además, ponía todos los dedos demasiado juntos. Cuando los dedos estaban mejor separados, el agarre lo realizaba con pocos puntos de contacto de los dedos, cogiéndolo casi con las yemas. En la tercera evaluación, los dedos los puso mucho más relajados, aunque seguía cogiendo el arco con muy poco contacto. Además, el meñique se deslizaba por detrás de la vara en ocasiones. No obstante, no terminó por normalizar el agarre y poner todos los dedos curvados. La muñeca la puso baja durante los dos primeros trimestres. En el tercero, cuando mejoró la relajación de la mano, también subió la muñeca, realizando un mejor movimiento de paso de arco. El codo lo mantuvo muy bajo durante el primer trimestre. Además, al cambiar la dirección del arco cambiaba la altura del codo. Esto producía roces accidentales de las cuerdas contiguas. En el segundo trimestre, mejoró esta altura y la mantuvo correcta en el tercero. El paso de arco costó mucho y no tuvo demasiada fluidez, siendo muy corto de forma general. En la mitad superior, le costó mucho obtener un buen sonido, por lo que mostró una tendencia a tocar en la mitad inferior. El alumno se sentía más cómodo en la cuerda MI, donde sacaba un sonido más limpio. También le costó mucho ceñirse a las marcas del arco y, en algunas ocasiones, tocaba varios sonidos en una pasada de arco. Al tocar con el codo bloqueado, el arco pasaba torcido, al igual que al tocar en la mitad inferior con la mano bloqueada. Al principio del

curso, no se fijaba en la cuerda en la que debía tocar. En general, los ruidos vinieron determinados por falta de perpendicularidad del arco, una mala relación presión-velocidad-punto de contacto o por rozar cuerdas contiguas al variar la altura del codo. Normalmente, ejercía poca presión en la mitad superior o demasiada en la mitad inferior y se acercaba o alejaba demasiado del puente.

A13 no mostró tensiones en el brazo. A pesar de ello, en el tercer trimestre, la alumna bloqueó el codo en alguna ocasión, haciendo el movimiento de paso de arco con el hombro. No obstante, no lo hizo de forma generalizada. En el agarre, puso el meñique estirado y el pulgar colapsado durante todo el curso. En la tercera evaluación, empeoró el agarre en alguna ocasión. Esto se produjo poniendo todos los dedos un poco estirados, especialmente el anular y el meñique. La muñeca estuvo bien puesta de forma general en el segundo trimestre, pero estuvo demasiado baja en alguna ocasión durante el tercero. Lo mismo le ocurrió con el codo, estando mejor colocado en el en el tercer trimestre. En el segundo lo había colocado un poco bajo, pero sin afectar al paso de arco. La alumna tuvo un paso de arco fluido, pasando una cantidad de arco correcta. Este se veía reducido cuando las canciones no eran demasiado conocidas y, al pasar más arco, rozaba cuerdas contiguas y producía ruidos. A consecuencia de bloquear el codo, el arco no pasaba perpendicular a la cuerda. Lo mismo ocurría al bloquear la muñeca. En ocasiones, recuperaba el arco o realizaba dos sonidos en el mismo movimiento. En la tercera evaluación, tuvo tendencia a tocar en la mitad inferior. En general, la relación presión-velocidad-punto de contacto fue correcta. En alguna ocasión, había una velocidad demasiado baja, por lo que se producían ruidos. También se produjeron ruidos al no pasar el arco perpendicular a la cuerda o rozar cuerdas accidentalmente.

Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.5 y una vez agrupados los errores mayoritarios que tuvieron los alumnos, se observa que 11 de los 31 ítems superan más del 51% del total de los errores de la mano derecha. En la Fig. 4.3 puede observarse la comparativa de los problemas más comunes recogidos en ambas aproximaciones didácticas.

Tabla 4.5. Problemas de la mano derecha

	Tensión en el brazo	Codo bloqueado	Mano muy tensa	Varios dedos estrados	Ménique estrirado	Pulgar colapsado	Pulgar hueco nuez	Pulgar entre vara y cerdas	Dedos demasiado juntos	Levantar dedos	Agarre superficial	Ménique cae por delante de la vara	Ménique cae por detrás de la vara	Muñeca baja	Codo bajo	Codo alto	Codo cambia de altura al pasar arco	Agarre en la vara	Paso de arco no fluido	Tocar en una cuerda errónea	Poco paso de arco	No ceñirse a las marcas	Recuperaciones erróneas	Arco torcido	Problemas de presión	Problemas de punto de Contacto	Problema de velocidad	Tiende a tocar en la mitad inferior	Varias sonidos en 1 arco	Ruidos por tocar dobles cuerdas	Ruidos relación presión-velocidad-punto Contacto				
AM	A1																																		
MD	A2																																		
	A9																																		
	A10																																		
	A12																																		
	N	1	3	4	3	5	1	0	1	3	1	1	1	5	1	0	2	1	4	2	2	4	3	5	5	2	5	3	3	5	5	5			
	%	20	60	80	60	100	20		20	60	20	20	20	100	20	40	40	20	80	40	40	60	100	100	40	100	40	100	60	100	100	100			
AM	A3																																		
	A4																																		
	A6																																		
	A7																																		
	A8																																		
	A11																																		
	N	1	3	2	4	5	2	1	2	0	0	2	1	2	2	5	3	2	5	4	4	4	6	4	4	1	5	4	0	6	6	6	6		
	%	17	50	33	67	83	33	17	33			33	17	33	33	83	50	33	83	67	33	67	100	67	17	83	17	0	6	100	100	100	100		

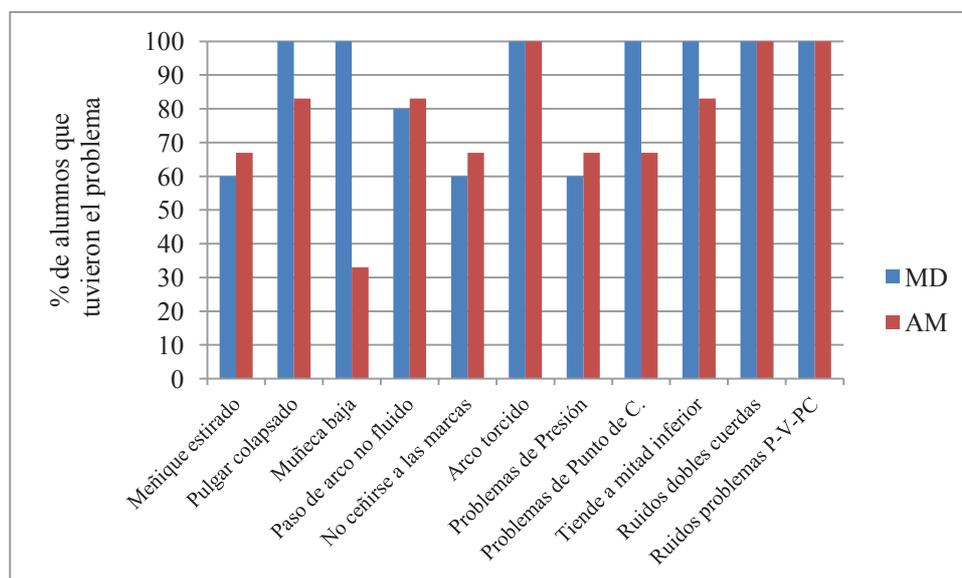


Fig. 4.3. Problemas más comunes de mano derecha

Analizando los errores mayoritarios en la categoría de la mano derecha (Fig. 4.3), se observa que los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos errores en 4 de los 11 ítems más comunes, al igual que los alumnos en MD para otros 4. En los 3 ítems restantes, tuvieron los mismos errores los alumnos de ambas aproximaciones. A pesar de ello, la aproximación AM mostró menos frecuencia en el resto de errores. Al analizar los problemas según la edad, la aproximación AM fue más eficaz para las dos franjas de edad.

Es posible que varios de los problemas en MD se debiesen a que los alumnos estuvieron demasiado centrados en la mano del arco. Los alumnos en AM, al tener que centrar su atención en más cuestiones, adoptaban posiciones más relajadas y naturales de manera involuntaria. Esto podría explicar que los alumnos en MD tuviesen la mano más tensa, más dedos estirados o la muñeca baja. Un hecho observado en las sesiones fue que varios alumnos en la aproximación MD levantaron los dedos de mano derecha mientras tocaban. Esto podría ser debido a que tuvieron que abordar la dificultad de tener que disociar los movimientos de ambas manos, pues habían estado un tiempo sin tener que afrontar esta necesidad.

Aunque los alumnos en las dos aproximaciones presentaron el mismo número de errores mayoritarios, el resto de los resultados indican que la aproximación AM fue más eficaz. No se obtuvieron distintos resultados por edades, ya que los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos errores que en la aproximación MD, tanto a los 4 como a los 5 años.

4.1.5. Relación de ambas manos

A1 no disociaba bien los movimientos de motricidad fina de las manos a principio de curso, cuestión que fue mejorando con el paso del tiempo. Esto provocó que moviese los dedos del arco a la vez que ponía los dedos sobre el instrumento en alguna ocasión. A pesar de ello, esta situación desapareció a finales del segundo trimestre. En general, la alumna pensaba muy bien qué dedos utilizar. Esto provocaba que siempre fuese correcta la correlación entre los dedos de la mano izquierda y el arco. Un problema habitual fue que ponía los dedos y el arco en distintas cuerdas.

A2 disociaba los movimientos de motricidad fina de las manos bastante bien, mostrando una independencia de movimientos de las dos manos. La correlación entre los dedos y arco fue correcta durante todo el curso. Durante el segundo trimestre, costó un poco más de tiempo pensar en los dedos, dilatándose el tiempo en esta correlación. Esto provocaba esperas cuando cambiaba de sonido. En el tercer trimestre, la coordinación fue correcta, pero sin tiempos de espera.

A3 disociaba muy bien los movimientos de motricidad fina de las manos, controlando bien los dedos por separado. Durante todo el curso, fue correcta la correlación entre los dedos de la mano izquierda y el arco. No obstante, la dilación temporal en esta correlación fue muy grande, especialmente al aprender nuevas canciones o al recordar las más antiguas. Esto provocaba esperas cuando cambiaba de sonido. Un problema habitual fue que ponía los dedos y el arco en cuerdas distintas. Esto ocurrió al comenzar cada cuerda nueva.

A4 no disociaba del todo los movimientos de motricidad fina de las manos, especialmente los dedos anular y el meñique. Durante todo el curso hubo demasiada dilación temporal entre los dedos de la mano izquierda y el arco. No obstante, siempre realizó correctamente la correlación entre dedos y arco. Un problema habitual fue que ponía los dedos y el arco en cuerdas distintas. Por el contrario, A5 no trabajó la coordinación de movimientos de ambas manos. Sin embargo, mediante los ejercicios de concienciación corporal, se observó que el alumno tenía buena disociación de movimientos de ambas manos.

A6 disociaba bastante bien los movimientos de motricidad fina las manos, aunque le costaba el dedo anular. Durante todo el curso hubo demasiada dilación temporal en la correlación entre los dedos de mano izquierda y el arco. Este hecho se acrecentaba en las canciones con muchos cambios de dedos. No obstante, la correlación siempre fue correcta. En muchas ocasiones, ponía los dedos y el arco en cuerdas distintas.

A7 tuvo problemas en disociar los movimientos de motricidad fina de las manos, especialmente los dedos anular y meñique. La correlación entre los dedos de mano izquierda y arco fue correcta durante casi todo el curso. En ocasiones en el tercer trimestre, al querer tocar las canciones muy rápidas, anticipaba ligeramente el arco a algunos movimientos de la mano izquierda, lo que producía descoordinación entre ambas manos en momentos puntuales. No hubo ningún problema en cuanto a retrasos de los dedos después de pasar el arco.

A8 no tuvo problemas en disociar los movimientos de motricidad fina de las manos. Durante todo el curso, hubo demasiada dilación temporal entre los dedos y el arco, especialmente al iniciar nuevas canciones. Sin embargo, la correlación entre dedos y arco siempre fue correcta. En ocasiones, ponía los dedos y el arco en cuerdas distintas.

A9 disoció correctamente los movimientos de motricidad fina de las manos a principio de curso. Sin embargo, en el transcurso del segundo trimestre, movía los dedos del arco cuando movía los de la mano izquierda. Este hecho se repitió en alguna ocasión

en el tercer trimestre y siempre ocurrió al comenzar nuevas canciones. Durante todo el curso, hubo un exceso en la dilación temporal entre los dedos y el arco, especialmente al practicar canciones nuevas. En el tercer trimestre, no hubo estos retrasos al tocar canciones más conocidas. La correlación fue correcta todo el curso.

A10 disoció correctamente los movimientos de motricidad fina de las manos a principio de curso. No obstante, en algunas ocasiones al igual que A9, movía los dedos del arco a la vez que los de la mano izquierda mientras tocaba. En este caso, no se observó si había algún tipo de dificultad que lo motivase. Durante todo el curso, hubo demasiada dilación temporal entre los movimientos de los dedos y el paso del arco, especialmente al practicar canciones nuevas o algunas de las más antiguas. La correlación fue correcta todo el curso.

A11 tuvo problemas para disociar los movimientos de motricidad fina de las manos, especialmente el dedo anular. Durante todo el curso, hubo demasiada dilación temporal entre los dedos y el arco, aunque la correlación siempre fue correcta. A12 tuvo problemas para disociar los movimientos de motricidad fina de las manos, especialmente los dedos anular y meñique. Durante todo el curso, hubo demasiada dilación temporal entre los dedos y el arco, aunque la correlación fue correcta todo el curso. En ocasiones, ponía los dedos y el arco en cuerdas distintas.

A13 tuvo problemas para disociar los movimientos de motricidad fina de las manos, especialmente los dedos anular y meñique. Durante todo el curso hubo un exceso de dilación temporal entre los dedos y el arco, aunque la correlación siempre fue correcta.

Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.6 y una vez agrupados los errores mayoritarios que tuvieron los alumnos, se observa que 3 de los 5 ítems superan más del 51% del total de los errores en cuanto a la relación de ambas manos. En la Fig. 4.4 puede observarse la comparativa de los problemas más comunes recogidos en ambas aproximaciones didácticas.

Tabla 4.6. Problemas en la relación de ambas manos

		Dificultad en disociación motricidad fina sin violín	Anticipación del arco al movimiento del dedo	Exceso de dilación temporal dedos-arco	Dedos y arco tocan en cuerdas distintas	Movimiento de dedos ambas manos con violín
MD	A1	•		•	•	•
	A2			•		
	A9			•		•
	A10			•		•
	A12	•		•	•	
	N	2	0	5	2	3
	%	40		100	40	60
AM	A3			•	•	
	A4	•		•	•	
	A6	•		•	•	
	A7	•	•			
	A8			•	•	
	A11	•		•		
	N	4	1	5	4	0
	%	67	17	83	67	

Analizando los errores mayoritarios en esta categoría (Fig. 4.4), se observa que los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos problemas en 1 de los 3 ítems mayoritarios. Sin embargo, los alumnos en la aproximación MD tuvieron menos frecuencia de errores en 2 de ellos. No hubo diferencias notables por edades, obteniendo resultados similares en las dos aproximaciones.

El principal problema fue el exceso de retardo entre la colocación de los dedos de la mano izquierda y el accionamiento de la mano derecha con el arco. Esto podría ser debido a que los alumnos tuvieron que pensar en las diferentes acciones a realizar, necesitando un cierto tiempo antes de coordinarlas. Por tanto, casi todos los alumnos

tuvieron este problema en algún momento. El único alumno que no presentó esta incidencia tenía 5 años, con unos apoderados dedicados profesionalmente a la música. Además, fue uno de los alumnos que más practicó en casa. Este alumno fue el que mostró una anticipación de los dedos de mano izquierda sobre el movimiento del arco. Esto se produjo porque el alumno quería tocar las canciones muy rápidas, no pudiendo coordinar bien todos los movimientos.

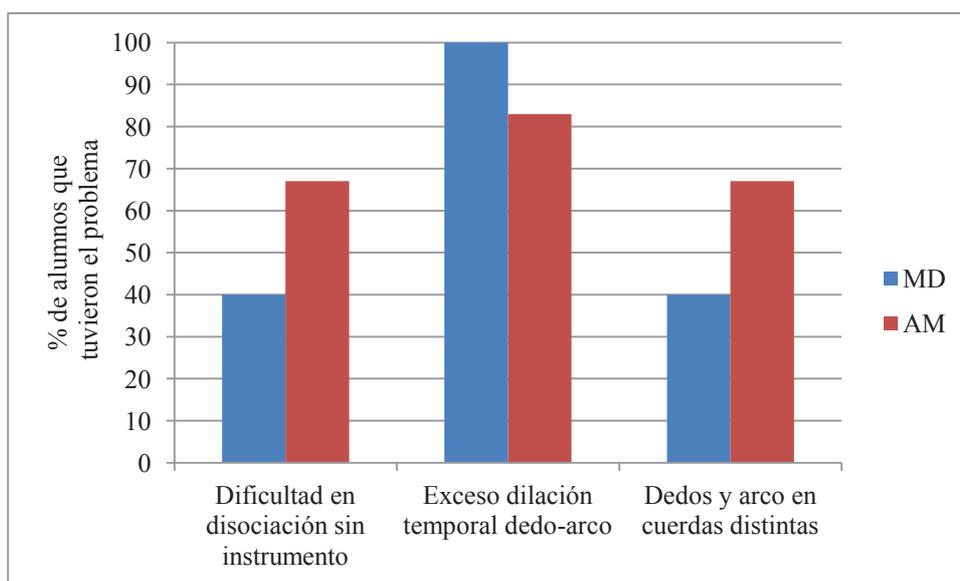


Fig. 4.4. Problemas más comunes en la relación de las dos manos

Como se ha comentado, un factor inesperado fue que tres alumnas de la aproximación MD movieron los dedos del arco a la vez que movían los dedos de la mano izquierda. Esto ocurrió bien entrado el curso, incluso en dos alumnas que no habían mostrado problemas de disociación en tareas más sencillas. Esto pudo deberse a la necesidad de adaptación al realizar varias tareas simultáneamente, cosa que no habían hecho durante parte del curso. Sin embargo, el problema de poner los dedos y el arco en cuerdas distintas fue más frecuente en el grupo AM.

En esta categoría, prácticamente no hubo diferencias entre ambas aproximaciones. Tampoco hubo diferencias según la edad de los alumnos. Por tanto, se puede decir que

ninguna de las dos aproximaciones fue más efectiva que la otra en la relación entre ambas manos. Las diferencias se dieron según las características individuales de los participantes.

4.1.6. Aspectos técnicos del discurso musical

A1 no logró tocar las canciones con un fraseo adecuado. La alumna estuvo muy pendiente de otros aspectos del instrumento, por lo que las inflexiones de las melodías no las realizó. No obstante, al cantar las canciones pudo imitar las inflexiones realizadas por el profesor. La alumna no fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento. Al estar pendiente de otras cuestiones, no se dio cuenta cuando desentonaba. Tampoco servían de ayuda las marcas puestas en el violín. A la hora de cantar las canciones, la alumna mostró dificultades al cantar el intervalo de quinta justa, intervalo que se da entre las cuerdas del violín. En intervalos más estrechos, la alumna pudo entonar más correctamente. El ritmo y la pulsación supusieron un problema, pues la alumna necesitó mucho tiempo para pensar en cambios de sonidos o cuerdas. También le costaron algunas actividades rítmicas utilizadas para ir memorizando las canciones. No obstante, cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida, consiguiéndolo en aquellas canciones más repetitivas en las que no se debían cambiar muchas veces los sonidos.

A2 tocó con un fraseo adecuado desde el principio de curso. La alumna tuvo problemas para entonar cantando los intervalos de quinta justa, aunque el resto de intervalos le resultaron más fáciles. Pese a tener problemas puntuales de entonación con el instrumento, la alumna pudo rectificar la entonación a medida que tocaba, sobre todo en canciones que conocía perfectamente hacia final de curso. Para permitir el correcto fraseo y entonación, cambió la digitación de la canción nº 27 para permitirle tocar la melodía correctamente. Esto lo hizo porque le costaba mucho manejar el cuarto dedo y no le permitía entonar correctamente. La alumna mostró un buen sentido del ritmo en

todas las actividades propuestas, excepto al tocar con el instrumento. En muchas canciones, tuvo problemas con el ritmo o la pulsación, especialmente al tocar los sonidos más largos, que los acortaba ligeramente. También había problemas de ritmo al encontrar alguna dificultad técnica puntual. En el segundo trimestre, mantener la pulsación fue más complicado al parar para pensar los cambios de un sonido a otro. También tuvo problemas para realizar ritmos en el compás de 3/4 y realizar cambios en la duración de los sonidos. En la canción nº 28 tocó el ritmo original de la canción, aunque en los materiales estaba facilitado. Tocó muchas canciones de forma correcta y fluida.

A3 no logró tocar las canciones con un fraseo adecuado. El alumno estuvo muy pendiente de otros aspectos del instrumento, por lo que las inflexiones de las melodías no las realizó. Sin embargo, al cantar las canciones, fue capaz de imitar las inflexiones realizadas por el profesor. El alumno no pudo rectificar la entonación cuando tocaba con el instrumento. Al estar pendiente de otras cuestiones, no se dio cuenta cuando desafinaba. Tampoco servían de ayuda las marcas puestas en el violín. A la hora de cantar las canciones, el alumno mostró una correcta entonación. Aunque mostró buen resultado en las actividades rítmicas realizadas, costó trasladar los ritmos al instrumento. La pulsación supuso un problema, pues el alumno necesitó mucho tiempo para pensar en los cambios de sonidos o de cuerdas. Sólo consiguió realizar los ritmos correctamente en aquellos repetitivos sin cambios en los sonidos. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado de los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida.

A4 no logró tocar las canciones con un fraseo adecuado. La alumna estuvo muy pendiente de otros aspectos del instrumento, por lo que las inflexiones de las melodías no las realizó. La alumna no se daba cuenta cuando no entonaba correctamente, por lo que no fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento. En ocasiones, se servía de las marcas para facilitar la pisada del dedo, pero no cuando estaba pendiente de otras cuestiones. A la hora de cantar las canciones, la alumna mostró

dificultades para entonarlas, costándole recordar las letras. Tampoco pudo o no quiso imitar las inflexiones realizadas por el profesor. El ritmo y la pulsación supusieron un problema, pues la alumna necesitó mucho tiempo para pensar en los cambios de sonidos o de cuerdas. En las actividades propuestas sin el instrumento, no tuvo problemas de ritmo. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida, consiguiéndolo en aquellas canciones más repetitivas en las que no había muchos cambios de sonidos.

A5 no mostró fraseo al tocar las canciones, aunque sí lo realizó correctamente al cantarlas. Al tocar con el instrumento, éste se veía interrumpido por errores de ejecución, paradas para pensar u olvidos de letra o cuerdas. El alumno mostró un buen sentido del ritmo en las actividades propuestas sin el instrumento, pero no lo trasladaba correctamente al tocar el violín. En numerosas ocasiones, no podía seguir la pulsación y el ritmo no quedaba bien definido. Aunque el alumno no pudo modificar la entonación al tocar las cuerdas al aire, sí se pudo observar que tuvo problemas al cantar el intervalo de quinta justa. El alumno mejoró en los aspectos técnicos del discurso musical al tocar de memoria.

A6 logró tocar las canciones que más conocía con un fraseo adecuado. En otras, no fue capaz. Cuando estuvo pendiente de los aspectos técnicos del instrumento, no pudo realizar las inflexiones de las melodías. No obstante, al cantar las canciones pudo imitar las inflexiones realizadas por el profesor, con una entonación correcta en todo momento. La alumna no fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento y, hasta el tercer trimestre, no se sirvió de la ayuda visual y táctil que ofrecían las marcas. La alumna mostró un buen sentido del ritmo en las actividades propuestas sin el instrumento, pero no tocando. El ritmo y la pulsación supusieron un problema, pues necesitó mucho tiempo para pensar en los cambios de sonidos o de cuerdas. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma

fluida, consiguiéndolo en aquellas canciones más repetitivas en las que no se debía cambiar muchas veces de sonido.

A7 logró tocar las canciones con un fraseo adecuado y pudo imitar las inflexiones realizadas por el profesor. Fue el único alumno que siempre rectificó la entonación al tocar el instrumento. A la hora de cantar las canciones, el alumno no mostró ningún problema y tampoco en las actividades rítmicas realizadas en clase. En momentos puntuales, pudo tener algún problema con algún ritmo o pararse para pensar, perdiendo momentáneamente la pulsación. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado de los aspectos del discurso musical.

A8 consiguió tocar algunas canciones con un fraseo adecuado. El alumno estuvo pendiente de otros aspectos del instrumento, por lo que las inflexiones de las melodías no las realizó en las canciones más difíciles para él. Dado que prestaba mucha atención a la pisada del dedo en las marcas, no solía necesitar cambiar la colocación. A la hora de cantar las canciones, el alumno no mostró ningún problema y tampoco en las actividades rítmicas realizadas en clase. Con el instrumento, el ritmo y la pulsación supusieron un problema, pues necesitó mucho tiempo para pensar en los cambios de sonidos o de cuerdas. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. Hubo canciones que las tocó de forma fluida, mientras que en otras le costó mantener la pulsación. Sin embargo, siempre tocó las canciones muy lentamente, incluso cuando ya las sabía, para controlar cada aspecto de los movimientos de las dos manos.

A9 logró tocar la mayoría de las canciones con un fraseo adecuado y también pudo imitar las inflexiones realizadas por el profesor al cantar las canciones. La alumna fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento, pero suponía una ligera pérdida de tiempo. Esto se debía a que la alumna utilizaba el sentido del tacto para saber que no había puesto el dedo en su sitio. Cuando notaba que no había pisado correctamente, debía mirar la mano para ver dónde había caído el dedo y dónde debía pisar para entonar la nota. Las marcas siempre le sirvieron de ayuda. La alumna mostró

dificultades al cantar el intervalo de quinta justa, que es el intervalo que se da entre las cuerdas del violín. En los intervalos más estrechos, la alumna pudo entonar correctamente. El ritmo y la pulsación supusieron un problema en las canciones menos conocidas, pues necesitó tiempo para pensar en los cambios de sonidos o de cuerdas. En general, tuvo problemas con el compás de 3/4 y acortó ligeramente los sonidos largos. Al tocar la canción 23, cambió el ritmo facilitado propuesto por el original. No obstante, cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejores resultados en los aspectos del discurso musical. Tocó muchas canciones de forma fluida y con buen resultado.

A10 sólo logró tocar unas pocas canciones con un fraseo adecuado. Fueron aquellas que más le gustaron y más practicó. Al cantar las canciones, fue capaz de imitar las inflexiones realizadas por el profesor. Sólo pudo cambiar la entonación cuando tocaba el instrumento de memoria, gracias a la ayuda que le ofrecían las marcas. A la hora de cantar las canciones, la alumna mostró dificultades al cantar el intervalo de quinta justa, pero cantó correctamente los intervalos más estrechos. La alumna mostró un buen sentido del ritmo en las actividades propuestas, pero no tocando el instrumento, donde tenía problemas tanto con los ritmos como con la pulsación. En general, los sonidos largos los acortaba, aunque algunos ritmos cortos los realizaba correctamente. También le resultó difícil el compás de 3/4, no realizando correctamente las diferencias entre negras y blancas. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida.

A11 logró tocar algunas canciones con un fraseo adecuado y pudo imitar al profesor al cantarlas. El alumno fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento, pero sólo en las canciones que más conocía. Si estaba pendiente de otros aspectos, no se fijaba en la entonación. Las marcas puestas en el violín le sirvieron de ayuda. A la hora de cantar las canciones, el alumno no pudo afinar correctamente por un problema en la voz. En general, no fue capaz de llevar una pulsación constante en las canciones más difíciles. Sólo lo consiguió en las más sencillas, aunque no fue del todo

estable. Tuvo problemas con los ritmos que no fueron repetitivos, aunque tuvo buen resultado en las actividades rítmicas propuestas sin el violín. Cuando pudo tocar las canciones de memoria, mostró un mejor nivel de los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida, consiguiéndolo en aquellas canciones más repetitivas en las que no se debía cambiar muchas veces de sonidos.

A12 no logró tocar las canciones con un fraseo adecuado. El alumno estuvo muy pendiente de los aspectos técnicos del instrumento y no realizó las inflexiones de las melodías. Al cantar las canciones, pudo imitar las inflexiones realizadas por el profesor, pero tuvo problemas para entonar la distancia de quinta justa. El alumno no fue capaz de cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento y las marcas no le resultaron de mucha ayuda. También tuvo problemas en la imitación rítmica, pero mostró buen resultado en las actividades rítmicas con los materiales. También le costó trasladar el ritmo al instrumento. La pulsación no fue estable, pues el alumno necesitaba mucho tiempo para pensar en cambios de sonidos o de cuerdas. Consiguió realizar el ritmo correctamente en aquellos ritmos repetitivos sin cambios de sonido y, al tocar las canciones de memoria, mejoró el nivel de resultados en los aspectos del discurso musical. En general, le costó tocar las canciones enteras de forma fluida.

A13 tocó las canciones con un fraseo adecuado y también imitó las inflexiones realizadas por el profesor. La alumna pudo cambiar la entonación cuando tocaba con el instrumento, pero siempre que ya había tocado las canciones varias veces. En este caso, las marcas le ayudaron para corregir la entonación. A la hora de cantar las canciones, no tuvo dificultades en entonar correctamente. La alumna mostró un buen sentido del ritmo en las actividades propuestas sin el instrumento, pero tuvo problemas en momentos puntuales para mantener la pulsación con el violín. Los ritmos más sencillos los realizó correctamente de forma general, pero los ritmos más complicados supusieron algún problema puntual. Cuando tocó de memoria, mostró mejor resultado en los aspectos del discurso musical. Tocó muchas canciones con buen resultado.

Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.7 y una vez agrupados los errores mayoritarios que tuvieron los alumnos, se observa que 3 de los 9 ítems superan más del 51% del total de los errores en cuanto a los aspectos técnicos del discurso musical. Los tres ítems se dieron en todos los alumnos. Sin embargo, los alumnos en la aproximación AM tuvieron menos frecuencia en el resto de ítems. Esto ocurrió para los dos grupos de edad.

Tabla 4.7. Problemas en los aspectos técnicos del discurso musical

		No hay fraseo tocando	No hay fraseo cantando	No corrige entonación tocando	Problemas entonación cantando	No hay pulsación tocando	Problemas de ritmo en actividades	Problemas de ritmo tocando	Cambiar algún ritmo por el original	Empeora al tocar leyendo materiales
MD	A1	•		•	•	•	•	•		•
	A2				•	•		•	•	•
	A9				•	•		•	•	•
	A10				•	•		•		•
	A12	•		•	•	•	•	•		•
	N	2	0	2	5	5	2	5	2	5
	%	40		40	100	100	40	100	40	100
AM	A3	•		•		•		•		•
	A4	•	•	•	•	•		•		•
	A6			•		•		•		•
	A7					•		•		•
	A8					•		•		•
	A11				•	•		•		•
	N	2	1	3	2	6	0	6	0	6
	%	33	17	50	33	100		100		100

Un resultado significativo fue la dificultad de los alumnos en la aproximación MD para entonar cantando el intervalo de 5ª justa. Esto representó un serio problema para los alumnos en esta aproximación, pues se basó en estos intervalos como base para el desarrollo técnico de los alumnos. Sin embargo, el hecho de dedicar más tiempo a cada

sonido del instrumento, produjo mejores niveles de entonación con el instrumento. Un factor inesperado fue que una alumna no frasease al cantar las canciones. Esto se puede entender al observar los índices de motivación. Esta alumna estuvo desmotivada gran parte del curso y no se observó que no pudiera, pero no lo hacía.

Con estos resultados, puede decirse que la aproximación AM fue más eficaz en el desarrollo de los aspectos técnicos del discurso musical. Esto también ocurrió para las dos franjas de edad.

4.1.7. Motivación

A1 comenzó el curso relacionándose de manera tímida con el profesor, pero mostraba cierto entusiasmo y ganas de participar en las actividades. Asimismo, se mostraba cómoda en las clases durante el primer trimestre, llegando a ser muy extrovertida después de algunas sesiones. A medida que se producía este cambio, costó trabajar porque se distraía a menudo. Hacia el final del curso, la alumna quiso terminar la clase antes de tiempo en varias ocasiones, negándose a realizar actividad alguna. También se negó a tocar una canción sola en la audición de final de curso. Sin embargo, por mediación de los AAPP y el profesor, accedió a tocar una pieza junto con el resto de compañeros. Uno de los AAPP comentó que la alumna había manifestado, de forma orgullosa en varias ocasiones, que tocaba el violín. Esta situación fue cambiando a lo largo del curso y la alumna no supo decir si quería continuar con las clases de violín al año siguiente. Nunca mostró interés en tener un violín en casa a lo largo del primer trimestre, pero en la entrevista dijo que le gustaba tocar el instrumento. Las actividades que más le gustaron fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos, no sabiendo decir qué actividades le gustaron menos. También mostró interés en pintar las canciones en numerosas ocasiones.

A2 no mostró un gran interés por tocar el instrumento a principio de curso. Además, no parecía que le gustase demasiado. Con el paso del tiempo, mostró un

aumento en el interés y tuvo muchas ganas por tocar el violín y mejorar las canciones. Siempre estuvo dispuesta a tocar el instrumento y nunca se negó a realizar las tareas que se le propusieron. Uno de los AAPP comentó que siempre tenía ganas de practicar, hacer más canciones y “poner más dedos”. En el colegio de la alumna, se le propuso hacer un pequeño concierto y ésta accedió de muy buen grado. En la entrevista, dijo que lo que más le gustó fue tocar el instrumento. Aparentemente, también le gustaron mucho los ejercicios de concienciación corporal con globos, no sabiendo decidirse sobre qué aspectos le gustaron menos. También manifestó que quería continuar tocando el violín en el siguiente curso.

A3 mostró interés en las actividades durante las primeras sesiones, pidiendo llevarse el instrumento a casa desde la primera clase. Los AAPP confirmaron que asistía “con muchas ganas” a clase. Sin embargo, los hechos de la vida cotidiana del niño le afectaban mucho y no rendía completamente en algunas ocasiones. Hacia final del primer trimestre, pareció que el alumno no entendía bien algunos procedimientos y esto repercutía en su motivación. No obstante, respondía muy bien a las palabras de aliento y de ánimo, cambiando rápidamente de actitud. Cuando tuvo su violín, los AAPP manifestaron que le gustaba mucho llevarlo a clase y no notaron una pérdida de motivación en el segundo trimestre. En una ocasión hacia la mitad del curso, le pidieron que tocara en su clase de SM y, según la profesora, realizó la actividad con muchas ganas y muy motivado, independientemente del resultado sonoro. Sin embargo, hacia el final del curso, costó mucho trabajar con el alumno por varias razones: alegaba cansancio, mostraba desgana y no quería tocar. El alumno manifestó que no le gustaba mucho tocar el violín y que fue la actividad que menos le gustó realizar en las clases. Por el contrario, las actividades que más le gustaron fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos. Una evidencia de esta pérdida de motivación fue que el alumno manifestó el deseo de dejar de tocar el violín el próximo curso.

A4 presentó muchas dudas en cuanto a su motivación durante todo el curso. En repetidas ocasiones durante el primer trimestre, manifestó a los AAPP que no quería

asistir a las clases de violín. Durante el segundo trimestre, esta situación cambió y aceptó asistir a las clases sin tantas reticencias. Uno de los AAPP manifestó que el hecho de tener su propio violín “le hacía mucha ilusión” y afrontaba “las clases de otra manera”. No obstante, las muestras de desmotivación fueron una constante durante las clases, acentuándose en el tercer trimestre. Los ejercicios de concienciación con globos fueron un elemento necesario para mantener el interés de la alumna todo el período lectivo. Aunque podía parecer cansancio, la forma de relacionarse con el profesor y los gestos que hacía, ofrecían una imagen de desinterés general. Además, en varias ocasiones en el último trimestre, la alumna se negó a tocar el violín o realizar ninguna actividad en la clase. Por estas razones, el profesor tuvo dudas sobre el deseo de la alumna en querer continuar el próximo curso. En muchas ocasiones hacia el final del curso, sólo quería practicar una canción con la que se sentían cómoda y se negaba a practicar otras. En estas clases, la pérdida de tiempo fue considerable y costaba mucho permanecer los treinta minutos en el aula. Según los AAPP, la alumna tenía un alto grado de exigencia y no toleraba que las actividades no le saliesen bien. En la entrevista, la alumna manifestó que lo que más le gustó fue una canción en concreto y, lo que menos, otra pieza. Aunque dijo que le gustaba tocar el violín, no quería seguir con las clases en el siguiente curso y deseaba cambiar de instrumento, confirmando las sospechas del profesor.

A5 mostró cansancio durante todo el trimestre. En una ocasión, comenzó la clase muy entusiasmado, pero el entusiasmo se fue disipando en el transcurso de dicha sesión. En otras ocasiones, se distraía jugando con los elementos que en ese momento fuesen el objeto del trabajo. Uno de los AAPP comentó que el alumno nunca le había mostrado su disconformidad con asistir a las clases, pero que la hora era “un poco complicada”, después de estar todo el día en el colegio y en las clases de SM. Otros alumnos del centro visitaron el aula a mitad de trimestre dentro de las actividades de las clases de SM. El alumno montó orgulloso el instrumento y mostró al resto el proceso de montaje. Al marcharse los alumnos, A5 trabajó de forma correcta y mostrando mucho interés. El alumno nunca manifestó el deseo por tener un violín en casa, alegando que ya lo tenía

en la clase y que no necesitaba otro. Sin embargo, mostró interés por pintar o practicar la escritura a menudo.

A6 se negó a realizar cualquier actividad en la primera sesión, ni siquiera en presencia de uno de los AAPP. En muchas ocasiones, se negó a realizar alguna actividad, hasta el punto de tener que terminar la clase antes del tiempo previsto. En general, costó mucho trabajar con la alumna, ya que costaba atraer su atención hacia las actividades que no eran de su agrado. No obstante, cuando mostró ganas de tocar el violín, experimentaba mucho con el instrumento. Aunque podía suponer una pérdida de tiempo, esta exploración benefició su motivación hacia el violín. En repetidas ocasiones, manifestó que quería marcharse a casa. Uno de los AAPP comentó que tuvo “altibajos” en cuanto a motivación y que le costaba entrar en clase. No obstante, una vez dentro, “se lo pasaba muy bien”. En alguna ocasión, al profesor le surgió la duda sobre la continuidad de la alumna el siguiente curso. En la entrevista, la alumna no dijo si quería continuar el próximo curso. Los ejercicios de concienciación corporal con globos no fueron tan motivadores como para otros alumnos y las actividades que más le gustaron fueron tocar las canciones. La cuestión más desagradable para la alumna fue que el profesor se enfadase. Aunque manifestó que le gustaba tocar el violín, mostró mucho más interés en montar el instrumento de manera autónoma y en pintar que en tocar.

A7 mostró mucho interés en las clases desde el primer día y los AAPP confirmaron que asistía “muy a gusto”. En una ocasión, no acudió al colegio por estar enfermo, pero sí asistió a la clase de violín porque “tenía muchas ganas”. En ocasiones, el alumno no dejaba de tocar cuando el profesor quería enseñarle algún detalle, mostrando mucho interés por realizar las actividades por sí mismo. También estuvo un poco desconcentrado hacia el final del curso, pero se solucionó añadiendo descansos cortos. Esta desconcentración provocó una leve disminución del rendimiento. En la entrevista, el alumno dijo que lo que más le gustó fue tocar el violín, aunque le gustaron todas las actividades. Sin embargo, no le gustó esforzarse para conseguir que las canciones difíciles saliesen bien. Aunque dijo que no quería continuar el próximo curso

tocando el instrumento porque “no quería tocarlo cuando fuese mayor”, al explicarle que no había inconveniente en seguir con las clases, dijo que “se lo pensaría” hasta volver a encontrarse con el profesor.

A8 mostró mucho interés en las sesiones y tenía claro que quería asistir a las clases. Los AAPP utilizaban la privación de las clases como elemento para mejorar el comportamiento diario y nunca se plantearon dejar las clases de instrumento. Además, en alguna ocasión durante el primer trimestre, había pedido tener un violín en casa, por lo que tenerlo le supuso un incentivo, según manifestaron los AAPP. En el transcurso del segundo trimestre, el alumno mostró su interés en algunas canciones que le gustaban más, mientras que trató de evitar aquellas que no le gustaban o le resultaban difíciles. Esta tendencia se incrementó en el tercer trimestre, pero nunca se negó a realizar las actividades, accediendo a tocar las canciones que menos le gustaron sin insistirle demasiado. Una de sus mayores motivaciones fue terminar cada canción y, hacia el final del curso, su principal motivación fue terminar el libro. Cuando le quedaban dos canciones para terminarlo, el alumno se enfadó por no trabajar la última canción directamente, saltándose las que no había tocado. Cuando por fin le llegó el momento de tocarla, mostró una enorme satisfacción por haber terminado el libro. En una de las últimas semanas, la profesora de SM le pidió que tocara en su clase y el alumno aceptó de buen grado. En la entrevista, dijo que sus actividades favoritas fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos. Tocar el violín le gustaba mucho, pero “un poquito menos”. Contrariamente, no hubo ninguna actividad que no le gustase. El alumno quería mantener la asistencia a las clases de violín en el próximo curso, pero mostraba cierta vergüenza al hablar de ello.

A9 mostró mucho interés durante todo el curso y uno de los AAPP confirmó que asistía “con muchas ganas” a las clases. Los familiares también comentaron que mostró reticencia a asistir a las clases de SM en alguna ocasión, pero nunca a las de violín. Aunque la alumna hablaba mucho durante la clase, nunca se negó a tocar el violín. En alguna ocasión, cuando había salido de excursión con el colegio, alegó cansancio para

realizar más descansos y postergar las actividades, pero siempre acabó accediendo a realizarlas cuando se le insistía. Las actividades que más le gustaron fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos, pero no pudo expresar cuáles eran las que menos le gustaron. Cuando se le preguntó si quería seguir el próximo curso, la alumna manifestó que no lo sabía, que dependía de lo que dijese sus AAPP. Después de insistir en la pregunta, dijo que quería continuar y que le gustaba tocar el violín. En general, mostró mucho interés en tocar mirando los materiales didácticos.

A10 asistió “muy contenta y se lo pasaba muy bien” en las clases, según manifestó uno de los AAPP. No obstante, se negó a asistir a la clase de violín en una ocasión. Durante el primer trimestre, la alumna comentaba que estaba cansada. Esto podía indicar cierta desmotivación. Sin embargo, al cambiar el horario, la alumna se volvió mucho más participativa y tuvo más interés, mostrando un incremento en la motivación según avanzaba el curso. Hacia final del tercer trimestre, no quiso abandonar la clase en una ocasión, mostrándose muy ilusionada por lo bien que tocaba una canción y pidiendo permanecer practicando. La alumna manifestó que las actividades que más le gustaron fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos y, de hecho, preguntaba a diario si se realizaría algún ejercicio. También le gustaba tocar las canciones y no hubo ninguna actividad que le gustase menos, manifestando que debía pensar si continuaría el próximo curso tocando el violín.

A11 no mostró excesivo interés en las primeras clases. Sin embargo, a mediados del primer trimestre, el alumno pidió llevarse el instrumento de la clase a casa. A pesar de ello, en alguna ocasión, mostró su reticencia a realizar las actividades, alegando que se encontraba cansado y que no tenía fuerzas. También le costó terminar las clases en alguna ocasión. Uno de los AAPP comentó que el alumno se encontraba “falto de energía”, pues el horario de clase coincidía con su horario habitual para comer. No obstante, el alumno trabajó y se esforzó mucho en las clases durante todo el curso. En este caso, se notó un incremento de la motivación según transcurrieron los meses, debido a la mejoría que experimentó tocando el violín. Esto se tradujo en un incremento

del trabajo realizado en las clases. El alumno dijo que le gustaba “muchísimo” tocar el violín y que quería seguir con las clases el próximo curso. Las actividades que más le gustaron fueron los ejercicios de concienciación corporal con globos y la cuestión que menos le gustó fue tocar en la cuerda SOL.

A12 se mostró muy tímido al principio del curso, aunque los AAPP manifestaron que el alumno asistía “muy a gusto” a las clases de violín, prefiriéndolas sobre las de SM desde las primeras sesiones. En el primer trimestre, estuvo un día sin ir al colegio, pero asistió a la clase de violín. En otra ocasión en este período, al encontrarse con un grupo de SM a la salida de la clase de violín, el alumno comentó orgulloso que sabía tocar un instrumento y los otros niños no. Aunque normalmente no se negó a realizar las actividades, mostró más reticencias en el segundo trimestre. Los AAPP confirmaron que habían notado una disminución en la motivación en este período. Además, no quería decir a nadie que tocaba el violín. En el tercer trimestre, estuvo más motivado, aunque mostró preferencia por tocar en *pizzicato* más que con el arco como consecuencia de sus dificultades en el manejo de éste. No obstante, dijo que le gustaba tocar el violín. Los ejercicios de concienciación corporal con globos fueron un elemento motivador a lo largo de todo el curso, manifestando mucho interés en pintar las canciones. También dijo que lo que más le gustó fue realizar “todas” las actividades y no había nada que le disgustase. Sin embargo, dijo que no quería continuar con las clases de violín el próximo curso.

A13 asistió con ganas a las clases de violín. Uno de los AAPP manifestó que la alumna asistía “contenta a las clases, pero no entusiasmada”. Pese a que denotaba cansancio, la alumna siempre accedió a realizar todas las actividades. Cuando estuvo más cansada, se realizaron más descansos breves, manteniendo su interés. Aunque nunca manifestó interés en disponer de un instrumento en casa, la alumna sabía que iba a tenerlo porque le iban a regalar uno “por su Santo”. En la entrevista, dijo que le gustaba tocar el violín, aunque en las clases mostró más interés en los ejercicios de concienciación corporal con globos. La alumna no supo decir qué le gustaba más y qué

le gustaba menos, ni siquiera si quería seguir el próximo curso. Uno de los AAPP comentó que le “entusiasmaba el protocolo para hacer conciertos en casa”, lo que se adoptó como elemento motivador en la clase.

Pese a las dudas del profesor en cuanto a motivación en algunos casos y las respuestas de los alumnos en las entrevistas, el 100% de los alumnos continuó con las clases de violín el curso siguiente al de la investigación. Según se desprende de los datos expresados en la Tabla 4.8 y una vez agrupados los indicadores de motivación, se observa que 7 de los 21 ítems superan más del 51% del total de cuestiones en cuanto a motivación. En la Fig. 4.6 pueden observarse los indicadores de motivación recogidos en ambas aproximaciones didácticas.

En la categoría de motivación no puede hablarse de errores. Sin embargo, analizando los factores más frecuentes relacionados con la motivación, hubo 7 ítems más frecuentes (Fig. 4.6). De estos, 5 fueron más frecuentes en los alumnos de la aproximación MD, mientras que 2 fueron más frecuentes en los alumnos en la aproximación AM. Resulta muy significativo observar tres de ellos, en los que los alumnos en la aproximación MD tuvieron más frecuencia: gusto por tocar el instrumento, deseo de continuar el próximo curso y aumento de la motivación a lo largo del curso. Además, los dos ítems en los que el grupo AM tuvo mayor frecuencia fueron: negarse a tocar en clase y tener una motivación decreciente. Estos datos indican que la motivación se vio favorecida en la aproximación MD. A partir de esta conclusión, hay otros factores a considerar.

Observando en detalle los índices de motivación según las edades, no se observaron grandes diferencias en la motivación de los alumnos de 5 años. Así, los cuatro alumnos tuvieron una motivación alta o creciente. Además, el único que quería dejar las clases de violín, no fue porque no le gustase. Este alumno dijo que quería dejar las clases porque creía que se habría terminado la actividad al cumplir los 6 años. Al explicarle que no tenía por qué dejar las clases, se retractó y dijo que se lo debía pensar. En ambas aproximaciones, el resto de resultados fueron similares para los alumnos de 5

años. Sin embargo, en los alumnos de 4 años hubo más diferencia en cuanto a motivación.

Tabla 4.8. Indicadores de motivación de las dos aproximaciones

		Reticencia a asistir a clase	Negarse a tocar en clase	Desea continuar el próximo curso	Desea dejar las clases	No sabe si quiere continuar el próximo curso	Motivación alta constante	Motivación creciente	Motivación decreciente	Muchas distracciones en clase	Petición de tener un violín	Gusto por tocar	Gusto por pintar	Gusto por ejercicios concienciación corporal	Actividad favorita tocar	Actividad favorita pintar	Actividad favorita concienciación corporal	Actividad favorita otras cuestiones	Actividad menos agradable tocar	Actividad menos agradable otras cuestiones	No sabe qué actividad le gusta menos	Profesor duda de continuidad	
MD	A1		•			•			•	•		•	•	•			•				•		
	A2			•				•				•		•								•	
	A9			•			•					•		•			•						
	A10	•				•		•				•		•			•					•	
	A12		•		•			•	•			•	•	•	•	•	•						
	N	1	2	3	1	2	1	3	2	1	0	5	2	5	2	1	4	0	0	0	0	3	0
	%	20	40	60	20	40	20	60	40	20		100	40	100	40	20	80					60	
	AM	A3				•			•		•				•			•		•			
A4		•	•		•			•	•			•		•				•		•		•	
A6		•	•					•	•	•		•	•		•					•		•	
A7					•	•	•			•		•	•	•	•					•			
A8				•			•					•		•			•						
A11		•	•	•				•			•	•		•			•			•			
N		3	3	2	3	1	2	3	3	2	2	5	2	5	2	1	3	1	1	4	0	2	
%		50	50	33	50	17	33	50	50	33	33	83	33	83	33	17	50	17	17	67		33	

Tener reticencias en asistir a la clase de violín fue más frecuente en el grupo AM. En cada caso fue por unas cuestiones particulares, pero ocurrió con la mitad de los alumnos en esta aproximación. Además, también hubo un mayor número de alumnos con ganas de dejar las clases de violín en AM. También resulta destacable que el profesor dudó de la continuación en sólo dos casos, ambos alumnos de 4 años en la

aproximación AM.

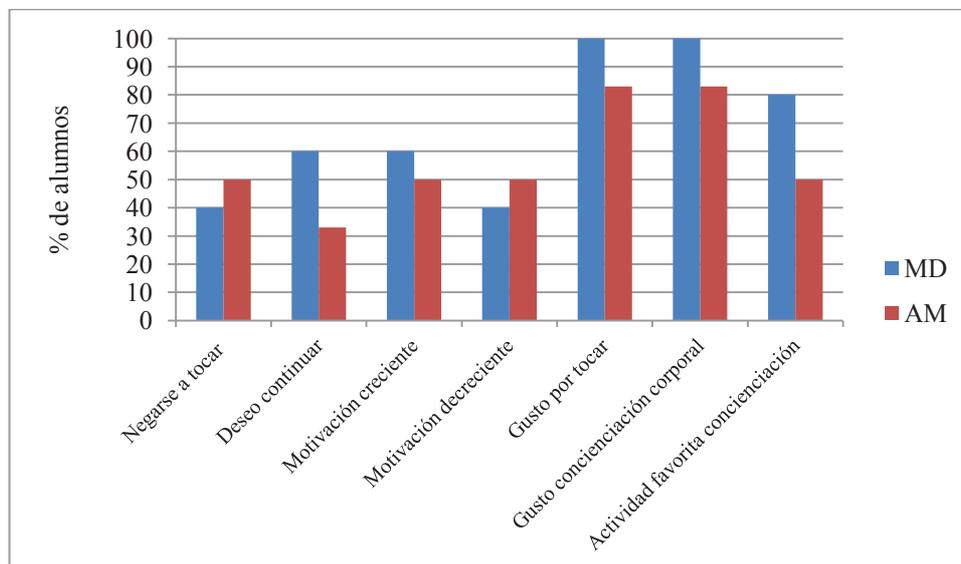


Fig. 4.5. Indicadores de motivación más frecuentes

En la selección de tareas, hubo resultados similares para las dos aproximaciones. No obstante, los alumnos en MD no eligieron ninguna actividad como la más desagradable. En unos casos, no encontraron actividades desagradables. En otros, no supieron decidir cuál o cuáles fueron. Sin embargo, en la aproximación AM, la mayoría de alumnos eligió alguna cuestión o alguna actividad como desagradable. En varios casos, los alumnos en la aproximación AM eligieron tocar canciones difíciles como la actividad más desagradable. Hubo un alumno en AM que eligió, como la actividad más desagradable, tocar el instrumento.

4.1.8. Desarrollo de las clases

- **Puntualidad**

Los problemas de puntualidad dependieron de muchos factores y no fueron significativos en la mayoría de los casos. Tampoco pueden achacarse a falta de motivación de los alumnos, pues dependían de los apoderados para asistir a las

clases. Por tanto, el indicador de motivación que podía suponer el hecho de asistir con puntualidad a las clases, no puede tenerse en consideración. Sin embargo, hubo un alumno cuya puntualidad puede tenerse en cuenta para valorar su motivación. Este estudiante fue puntual a todas las sesiones. A8 asistía a las clases de SM antes de la clase de violín. La profesora estaba al corriente y debía dejarlo asistir directamente desde su clase, sin necesidad de que ningún adulto lo acompañase. El alumno siempre asistió antes de tiempo a la clase de violín y, tal y como comentó la profesora de SM, se ausentaba de su clase para poder llegar puntual a la clase de instrumento. Otro caso que merece tenerse en cuenta es el de A6, quién llegó tarde a las clases de violín la mitad de las sesiones. Este tiempo varió desde 5 minutos hasta 15 en alguna ocasión. En este caso, la alumna recibió menos tiempo de clase que el resto de sus compañeros, pudiendo explicar problemas de rendimiento posteriores.

- **Asistencia y papel de los apoderados**

A continuación, se muestra la tendencia con la que los AAPP asistían a las clases individuales. La asistencia a las entrevistas ya se ha comentado (véase sección 3.3.2), por lo que no se contabilizan en este apartado. Aunque el número de clases fue desigual para cada trimestre, la distribución de las clases se ha hecho de manera regular para los tres trimestres. Así, quedan divididas en 10 clases para cada trimestre.

Los apoderados de A1 asistieron de manera puntual durante el primer trimestre, ya que trabajaban o debían cuidar de un familiar. Al cambiar el horario de la alumna, los AAPP dejaron de poder asistir definitivamente (Fig. 4.7). Para las primeras clases, uno de los AAPP manifestó que prefería que se estableciese una relación cordial entre profesor y alumna antes de asistir, evitando interferir en la relación entre ambos. Cuando asistieron, los AAPP adoptaron una actitud de observación, sin intervenir durante el período de la clase. Los AAPP de A2 fueron

los más constantes en cuanto a la asistencia (Fig. 4.7). La asistencia mayoritaria fue de los AAPP que sabían música, aunque en ocasiones asistieron otros familiares. Sólo faltaron a la primera sesión. En las clases, tomaban una actitud de observación, interviniendo sólo cuando el profesor les preguntaba o al terminar para pedir alguna aclaración. También exponían, si la alumna no lo había hecho durante la clase, dudas que habían surgido en el trabajo en casa.

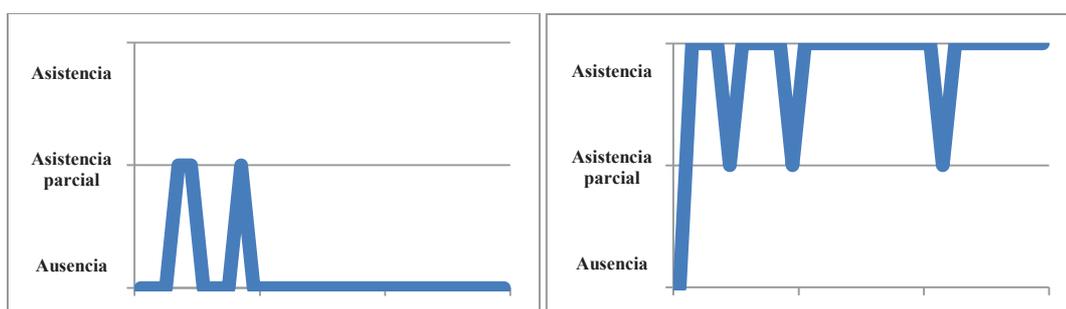


Fig. 4.6. Asistencia de los AAPP de A1 (izquierda) y A2 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A3 comenzaron con una asistencia continuada hasta que, a petición del alumno, abandonaron las clases. A partir de ahí, prácticamente no volvieron a asistir a ninguna clase, ni siquiera parcialmente (Fig. 4.8). Cuando asistieron, adoptaron una actitud de observación, interviniendo sólo para animar al alumno en momentos puntuales, cuando algún aspecto no salía de forma satisfactoria. Los AAPP de A4 asistieron de forma regular para ver los progresos de la alumna, asistiendo los últimos 5 o 10 minutos en la mayor parte de las ocasiones (Fig. 4.8). No obstante, varias veces fue una presencia testimonial, para recoger a la alumna y preguntando las tareas a realizar en casa y cómo se había desarrollado la clase. Durante el primer trimestre, la asistencia de los AAPP fue más problemática que productiva. La alumna se negó a realizar las actividades en presencia de los AAPP y mostró su reticencia a la asistencia de éstos, razón por la cual se decidió que no asistiesen durante cierto tiempo. Posteriormente, se negoció y se consiguió una aceptación mayor por parte de la alumna. No obstante, el comportamiento de la alumna fue peor cuando estos vinieron que cuando estaba sola con el profesor. En

la clase, los AAPP adoptaron un papel de observadores, interviniendo para dar ánimo a la alumna para realizar alguna actividad o para pedir alguna aclaración al profesor.

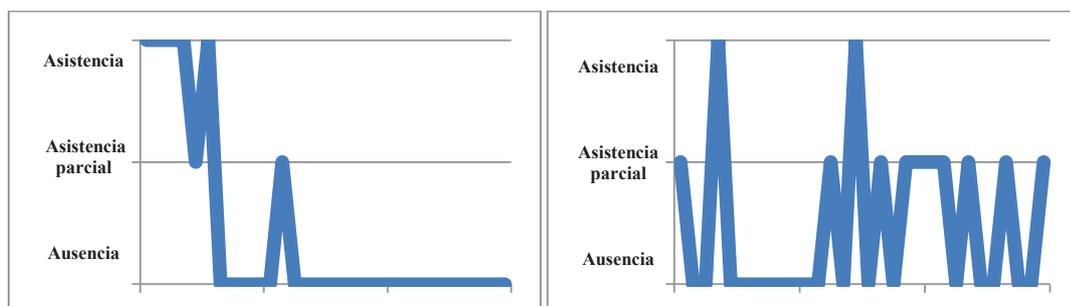


Fig. 4.7. Asistencia de los AAPP de A3 (izquierda) y A4 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A5 asistieron a la primera sesión para ver el funcionamiento de las clases. Posteriormente, asistieron puntualmente para monitorizar el progreso del alumno (Fig. 4.9). La actitud de los AAPP fue de observación, interviniendo para enfatizar el buen resultado de las actividades realizadas por el alumno o para animarlo en momentos puntuales. Los AAPP de A6 prácticamente no asistieron a las clases (Fig. 4.9). La asistencia de uno de los AAPP a la primera sesión fue para tratar de tranquilizar a la alumna, ya que ésta no quería asistir a la clase. Las ocasiones en las que asistieron de forma parcial fueron esporádicas para ver la evolución de la alumna. La alumna mostró su reticencia a la presencia de los AAPP y esto marcó su presencia en las clases. Cuando asistieron, adoptaron un papel de observadores, pero con muchas intervenciones para tratar que la alumna realizase las actividades, apoyando las indicaciones del profesor. Esto se debió a que la alumna se negaba a realizar las actividades en presencia de los AAPP. Conviene comentar que A6 recibió dos clases menos. Estas clases se marcaron como “Ausencia de los apoderados” y se anotaron en el tercer trimestre.

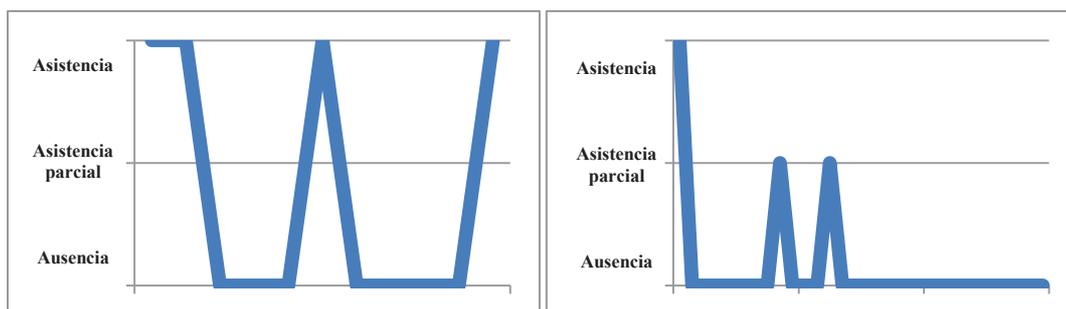


Fig. 4.8. Asistencia de los AAPP de A5 (izquierda) y A6 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A7 asistieron regularmente a las clases (Fig. 4.10). Aunque adoptaban un papel de observación, frecuentemente hacían preguntas al profesor para aclarar cuestiones y dudas surgidas en clase o en casa. También se prestaban a realizar ejercicios con el alumno para ver si habían entendido las explicaciones y poder aplicarlas correctamente en casa. En muchas ocasiones, las explicaciones se dilataron al final de la clase, llegando a estar con los apoderados hasta 10 minutos más de lo establecido, resolviendo dudas o explicando las tareas a realizar en casa. A partir del segundo trimestre, limitaron su asistencia porque el alumno se distraía y esto entorpecía el desarrollo de las clases. Los AAPP de A8 prácticamente no asistieron a las clases (Fig. 4.10). Ellos argumentaban que así permitían un mejor trabajo en la clase. El profesor les indicó que, aunque fuese para ver cómo se desarrollaban las actividades, sería conveniente que asistiesen. El día que finalmente acudieron, tuvieron que abandonar el aula debido a la necesidad de cuidar un familiar.

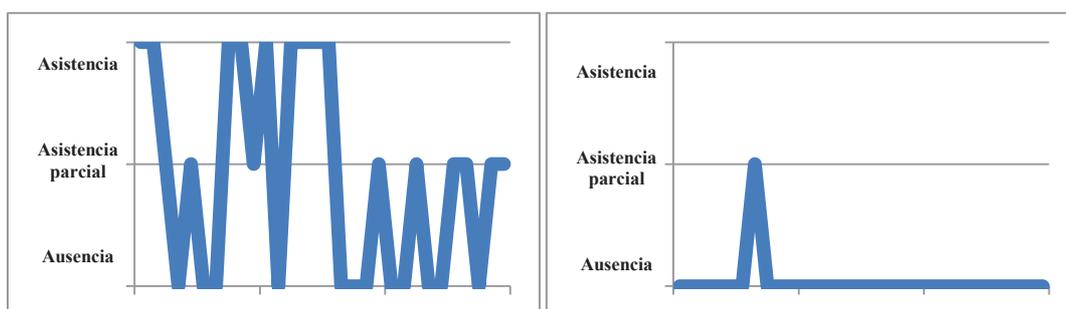


Fig. 4.9. Asistencia de los AAPP de A7 (izquierda) y A8 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A9 asistieron regularmente a las clases (Fig. 4.11). Estos asistían al inicio de las sesiones, entre 5 y 20 minutos. Posteriormente, se marchaban para cuidar de un familiar. En las sesiones, observaban e intervenían para pedir a la alumna un buen comportamiento o preguntar algún aspecto concreto sobre la práctica. En alguna ocasión, grabaron con el teléfono móvil la correcta colocación del instrumento o cómo debían sonar las canciones. Los AAPP de A10 también asistieron de forma regular (Fig. 4.11). Normalmente, asistían los últimos 5 o 10 minutos de las clases. La actitud fue de observación con muy pocas intervenciones, sólo hablando con la alumna al haber recogido el instrumento. También grabaron a la alumna mientras tocaba, pudiendo recordar las canciones en casa. Conviene comentar que la alumna recibió una clase menos en el segundo trimestre. Esta clase se marcó como “Ausencia de los apoderados” y queda reflejada en el tercer trimestre.

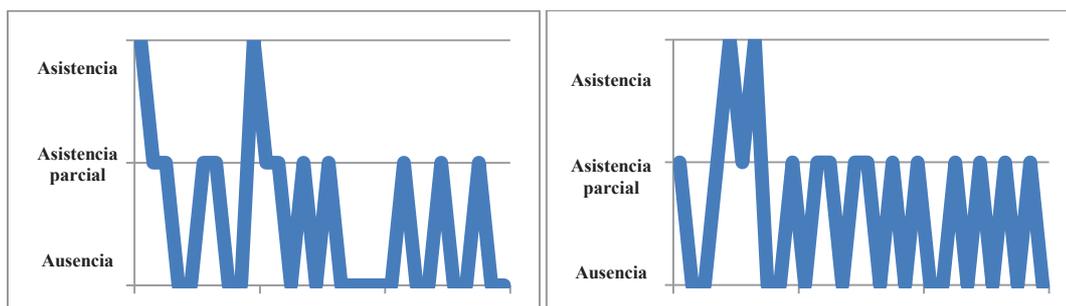


Fig. 4.10. Asistencia de los AAPP de A9 (izquierda) y A10 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A11 asistieron de forma regular a las clases (Fig. 4.12). Normalmente asistieron entre 5 y 10 minutos al inicio de las sesiones. En las clases, observaban e intervenían para animar al alumno en momentos puntuales o para pedir alguna aclaración sobre la práctica. En alguna ocasión, los AAPP debieron marcharse de la clase para que el alumno participase más en las actividades. Los AAPP de A12 asistieron más regularmente la primera mitad del curso (Fig. 4.12), entre 5 y 10 minutos al final de las sesiones. El alumno mostró su reticencia a la asistencia de los AAPP, marcando su presencia en las sesiones. En las clases,

adoptaron un papel de observación, interviniendo para animar al alumno o preguntar algún aspecto sobre la práctica o el comportamiento del estudiante.

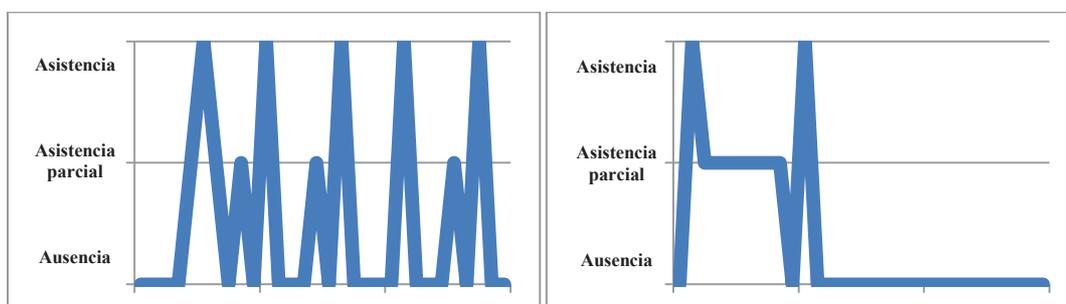


Fig. 4.11. Asistencia de los AAPP de A11 (izquierda) y A12 (derecha) a las sesiones de clase

Los AAPP de A13 tuvieron una asistencia constante, observando los últimos 5 minutos como norma general (Fig. 4.13). En estos minutos, preguntaban sobre aspectos a practicar en casa y sobre cómo se había desarrollado la clase.

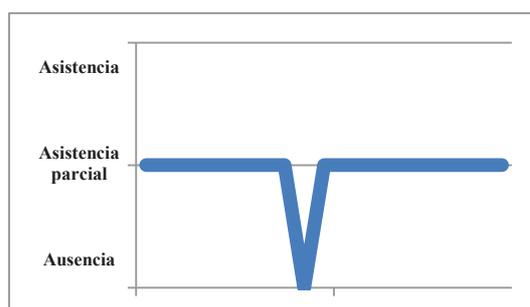


Fig. 4.12. Asistencia de los AAPP de A13 a las sesiones de clase

- **Rendimiento**

Los alumnos A2, A7 y A8 fueron los únicos que comenzaron los materiales añadidos para el cuarto dedo. A2 y A7 tocaron todas las canciones añadidas, mientras que A8 no pudo practicar las dos últimas. Fueron los alumnos que más tiempo pasaban tocando en clase. Las alumnas A9 y A13 tuvieron un rendimiento alto, aunque necesitaban tiempo para hablar y explicar aspectos de su vida cotidiana al profesor. Por ello, pasaban menos tiempo tocando que A2, A7 y A8 y esto se

reflejó en un menor rendimiento. Los alumnos A10, A11 y A12 tuvieron un rendimiento medio. Estos alumnos necesitaron parar con cierta frecuencia, pero consiguieron tocar durante algunos períodos varias canciones sin descansar. Sus descansos fueron más largos que los de A9 y A13, mostrando más reticencia en ponerse a trabajar. Este tiempo de negociación hizo que no se aprovechara tanto el tiempo de clase, bajando ligeramente el rendimiento. Los alumnos A1, A3, A4, A5 y A6 tuvieron un rendimiento bajo. Les costó mucho tocar las canciones y siempre mostraban reticencia a realizar las actividades, prestando más atención a otras cuestiones.

- **Autonomía**

Todos los alumnos mostraron autonomía creciente en el montaje, desmontaje y mantenimiento del instrumento. Aunque algún alumno pudo necesitar ayuda en aspectos concreto de manera puntual, al final del primer trimestre todos los alumnos fueron capaces de montar correctamente su instrumento sin ayuda del profesor. Esta autonomía se acrecentó cuando los alumnos tuvieron el instrumento propio. A lo largo del curso, también mostraron una autonomía creciente tocando el instrumento, aunque hubo alumnos que necesitaron ayuda para colocarse correctamente o tocar las canciones durante todo el curso. Los alumnos que tuvieron mayor autonomía al finalizar el período lectivo fueron: A2, A7, A8 y A9. Los estudiantes que tuvieron una autonomía alta, pero con necesidad de más ayudas fueron: A6, A10, A11 y A13. Asimismo, los que menos autonomía mostraron a final de curso fueron: A1, A3, A4, A5, A12. Conviene recordar que A5 y A13 terminaron el curso recibiendo menos clases que el resto de estudiantes.

- **Olvido del violín y de los materiales didácticos en casa**

Un problema en el rendimiento de las clases fue el olvido de los materiales en casa. Los alumnos A2, A7, A10 y A11 llevaron los materiales a todas las sesiones. El resto de alumnos no los llevaron con frecuencias distintas. A8, A9 y

A12 no los llevaron en una ocasión, A3 en dos y A4 en tres ocasiones. A1 se olvidó los materiales en seis ocasiones y A6 no los llevó a nueve sesiones. En algún caso puntual, los AAPP explicaron que no los llevaron a la primera sesión que debían por desconocimiento. El resto de casos fue por olvidos a excepción de A6, que expresó que lo había perdido. Por esta razón, se le entregó otra copia cuando los AAPP confirmaron esta información. Sin embargo, el violín lo llevaron todos los alumnos a todas las sesiones.

- **Tocar de memoria**

Los alumnos que más canciones pudieron tocar de memoria fueron: A2, A6, A7, A8 y A9. Les siguieron los alumnos A10, A11 y A13. Los alumnos que menos canciones pudieron tocar de memoria fueron: A1, A3, A4, A5 y A12. Todos los alumnos mostraron una mejora general en todos los aspectos musicales al tocar de memoria.

- **Clases colectivas**

Pese a que el rendimiento en las clases colectivas fue bajo, fueron un incentivo para todos los alumnos y así lo comentaron todos los AAPP. En cierta medida, marcaron el desarrollo del tercer trimestre, ya que muchos alumnos se fijaron en las canciones que tocaron los compañeros y pidieron tocarlas al profesor. No obstante, hubo casos en los que esto no podía ocurrir, debido al desarrollo técnico de los alumnos. Por esta razón, en algún caso (A1, A6) hubo problemas de comportamiento en las clases individuales. A1 y A6 fueron las alumnas que más interés prestaron al trabajo de A2 y A9 respectivamente. A3 mostró reticencias a tocar en solitario hasta saber que sus compañeros también lo harían. Se formó un grupo en las clases colectivas formado por los alumnos A3, A11 y A12. El comportamiento de cualquiera de ellos marcó el de los otros dos. A7 se mantuvo muy interesado en tener un mejor comportamiento que el resto de compañeros, lo que facilitó que el grupo estuviese más calmado, tomándole como modelo. El

comportamiento de este alumno mejoró respecto a las clases individuales. A2 también sirvió como modelo de comportamiento para el resto. A1 y A13 tuvieron problemas con el manejo del tercer dedo, lo que provocó que estas alumnas tuviesen problemas de comportamiento mientras esperaban que el resto de compañeros terminasen la canción tocada en grupo. En general, cuando tocaron para los demás, los alumnos mostraron satisfacción al tocar encima de un escenario para el resto. Sólo A1 no quiso tocar en solitario y A3, A11 y A12 mostraron problemas de comportamiento al permanecer como espectadores sentados en las butacas. Un problema que surgió en las clases grupales fue que algunos alumnos no llevaron los materiales didácticos propios, necesitando utilizar los de otros. Al usar colores diferentes, los alumnos que no conocían el código de colores de los compañeros, se equivocaron constantemente o no pudieron tocar.

Tabla 4.9. Resumen del desarrollo de las clases

	MD	AM
Asistencia de apoderados (números absolutos)		
Reticencia de los alumnos a la asistencia de apoderados	A12	A3, A4, A6
Papel de los apoderados en las clases	Observación: A1 Observación/intervención: A2, A9, A10, A12	Observación: A8 Observación/intervención: A3, A4, A11 Observación/Fuerte Intervención: A6, A7

Rendimiento	A2 Muy alto A9 Alto A10, A12 Medio A1 Bajo	A7, A8 Muy alto A11 Medio A3, A4, A6 Bajo																										
Autonomía	Creciente en todos los alumnos																											
	Gran autonomía a final de curso: A2 y A9 Autonomía media a final de curso: A10 Poca autonomía a final de curso: A1, A12	Gran autonomía a final de curso: A7 y A8 Autonomía media al final de curso: A6 y A11 Poca autonomía a final de curso: A3 y A4																										
Tocar de memoria	Todos los alumnos mostraron un mejor nivel al tocar de memoria A2 y A9 muchas canciones A10 algunas canciones A1 y A12 pocas canciones	Todos los alumnos mostraron un mejor nivel al tocar de memoria A6, A7 y A8 muchas canciones A11 algunas canciones A3 y A4 pocas canciones																										
Olvido del violín en casa	Ningún alumno																											
Olvido de los materiales en casa	<table border="1"> <caption>Olvido de los materiales en casa (Grupos A1, A2, A9, A10, A12)</caption> <thead> <tr> <th>Alumno</th> <th>Número de olvidos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>A2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>A9</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>A10</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>A12</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Alumno	Número de olvidos	A1	6	A2	0	A9	1	A10	0	A12	1	<table border="1"> <caption>Olvido de los materiales en casa (Grupos A3, A4, A6, A7, A8, A11)</caption> <thead> <tr> <th>Alumno</th> <th>Número de olvidos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>A4</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>A6</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>A7</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>A8</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>A11</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Alumno	Número de olvidos	A3	2	A4	3	A6	9	A7	0	A8	1	A11	0
	Alumno	Número de olvidos																										
A1	6																											
A2	0																											
A9	1																											
A10	0																											
A12	1																											
Alumno	Número de olvidos																											
A3	2																											
A4	3																											
A6	9																											
A7	0																											
A8	1																											
A11	0																											
Clases colectivas	Incentivo para todos los alumnos Referencia de unos alumnos sobre otros Satisfacción de tocar para los demás Problemas de comportamiento puntuales																											

Al observar los patrones de asistencia de los apoderados (Figs. 4.7 a 4.13), se encuentra una relación general entre el rendimiento, la motivación y el patrón de asistencia a las clases. Los alumnos cuyos apoderados fueron más constantes en la asistencia a las clases. Los alumnos cuyos apoderados fueron más constantes en la asistencia (A2, A7, A9, 10, A11), mostraron tener más motivación o mostraron un incremento de ésta. Aquellos alumnos cuyos apoderados dejaron de asistir después de unas clases (A1, A3), mostraron un descenso de la motivación. En otros casos (A4, A6, A12), se observó una variación en la motivación según la asistencia de los apoderados.

La excepción comentada anteriormente (A8), tuvo una motivación intrínseca alta, que no empeoró sin la asistencia de los apoderados. Además, tres alumnos en AM mostraron su disconformidad con la asistencia de sus apoderados a las clases. Esto sólo ocurrió en un caso en la aproximación MD

4.1.9. Práctica en casa

Aunque la práctica en casa no estuvo sujeta a control por parte del profesor, se preguntó por ello en las entrevistas. En el primer trimestre, al no disponer de instrumento propio, los alumnos no estudiaron en casa. En los casos en los que dispusieron de instrumento antes del tiempo estipulado (véase sección 3.6), tampoco se les permitió la práctica. Aunque no se puede asegurar el completo cumplimiento de las restricciones impuestas, los AAPP se comprometieron a no practicar mientras el profesor no lo consintiese.

A1 tuvo problemas con la práctica en casa, siempre iniciada por los AAPP. Uno de los AAPP refirió que había discusiones sobre cómo realizar las actividades. A pesar de que los dos AAPP sabían música, la alumna decía que el profesor le había dado instrucciones distintas a las ofrecidas por ellos. Esto propiciaba que la alumna se bloquease y dejasen de practicar. Uno de los AAPP también comentó que al no subir a clase, la práctica se volvía más difícil. Además, la alumna tampoco quería practicar en casa de otros familiares. El tiempo de práctica fue de 15 minutos cada dos semanas, con más de la mitad del tiempo sacando y guardando el instrumento. Uno de los AAPP de A2 distinguió entre estudiar y tocar. Al asistir a la mayoría de clases, los AAPP no encontraban demasiados problemas con la práctica en casa, practicando según el trabajo realizado en clase. La práctica la motivaban tanto los AAPP como la propia alumna, que pedía tocar en casa. Así, estudiaban tres o cuatro días a la semana y tocaban casi cada día. Cuando la alumna no tenía ganas de estudiar, tocaban canciones que no supusiesen demasiado esfuerzo. El tiempo de práctica oscilaba entre los 15 y los 25 minutos.

Uno de los AAPP de A3 manifestó que tocó poco en casa, mostrando interés en tocar sentado. En ocasiones, el momento de práctica coincidía y era motivada por otros familiares, hecho que aprovechaba para probar otros instrumentos y dejar de lado la práctica del violín. Dado que los AAPP habían asistido a las clases al inicio de curso, no encontraron demasiadas complicaciones en la práctica en casa, ayudando al alumno a cantar las canciones o a recitarlas mientras éste tocaba el violín. Sin embargo, una complicación fue que el alumno no explicaba correctamente las tareas realizadas en clase, por lo que había discrepancias sobre determinados aspectos en la práctica respecto a las suposiciones de los AAPP. Normalmente, tocó una o dos veces semanales, con una duración de 10 o 15 minutos cada sesión

A4 practicó muy pocas veces durante el curso. La alumna practicaba cuando lo hacían otros familiares, aunque tocaba sin ningún tipo de criterio. Dado que los AAPP debían prestar atención a otros familiares, la práctica se limitaba a los fines de semana, dedicando muy poco tiempo y siendo desorganizado. Aunque la mayoría de veces la práctica fue motivada por los AAPP, la alumna pidió tocar en casa en alguna ocasión. Dado que los AAPP no asistieron a muchas de las clases por la negativa de la alumna a principio de curso, encontraban que no sabían qué practicar en casa. A5 no llegó a tener que practicar y A6 practicó muy pocas veces en casa. Las ocasiones que trataron de practicar fueron para tocar sin ningún criterio y para experimentar con el instrumento, pero casi nunca para tocar las canciones trabajadas en clase. La alumna se dedicó a “tocar con el instrumento al revés, tocar sin arco o hacer ruidos”, con los AAPP sin saber qué hacer. La duración fue de pocos minutos y era motivada por los AAPP.

A7 dispuso del instrumento en el mes de noviembre. Este hecho no hizo que el alumno mostrase un mayor adelanto durante el primer trimestre. Durante el final del primer trimestre, lo más complicado fue que el alumno prestaba más atención al proceso de montaje y desmontaje que a la práctica con el instrumento. Uno de los AAPP comentó que el mayor problema fue la afinación, pues el alumno no se fijaba suficientemente en la práctica. Comenzaron practicando 3 o 4 veces por semana, incluso

practicando el alumno sólo. A medida que pasó el tiempo, practicaron 2 o 3 veces por semana, unos 15 o 20 minutos por sesión. A8 no trabajó mucho en casa. Cuando practicó, el alumno se ponía sólo y empezaba a tocar desde la primera canción, saltándose alguna que consideraba muy complicada. Por cuestiones familiares, muchas veces tuvieron el problema de no encontrar un momento adecuado para practicar. Los AAPP también manifestaron que no sabían cómo ayudar al alumno.

A9 tenía problemas para ponerse a trabajar en casa, llegando a no tocar durante varias semanas. Uno de los AAPP manifestó que, debido a una saturación de actividades y de otras cuestiones, resultaba muy complicado llegar a casa y ponerse a practicar. Normalmente, la alumna escogía una canción que le gustaba y, una vez practicada, se ponía a practicar algunas de las últimas trabajadas en clases. Las mayores dificultades que encontraron fueron trabajar la posición. Sin embargo, cuando se ponía a practicar, lo hacía con ganas y estudiaba entre 15 y 20 minutos. La frecuencia solía ser de una vez por semana. A10 prácticamente no estudió en casa. En alguna ocasión, la alumna sacó el instrumento y jugaba con él, aunque sin prestar atención a los detalles ni a las canciones. Esta situación se daba cuando otros familiares practicaban con sus instrumentos. Por diversas razones, la alumna no disponía de tiempo por las tardes y, en fin de semana, tenía que realizar otras tareas. Lo más complicado para uno de los AAPP fue que no sabía corregirle la posición y, aunque miraba atentamente, no sabía distinguir los matices de colocación. Además, en casa se cansaba rápido.

A11 trabajó de forma desigual durante el curso. En el segundo trimestre trabajaron de forma esporádica. Uno de los AAPP comentó que les resultaba muy complicado encontrar un momento para practicar en casa, pues debían estar al cargo de otros familiares. Además, el apoderado que sabía tocar el violín debía estar presente en las sesiones de trabajo. Como exalumno de violín, era consciente que debían pautar sesiones de trabajo más continuas, pero no les fue posible. En el tercer trimestre, consiguieron pautar un día a la semana de práctica, pero alguna semana no pudieron practicar. Las primeras veces, comenzaron a practicar por la primera canción e iban

tocándolas todas seguidas. Cuando esta opción terminó por dejar de lado las últimas canciones por cansar al alumno, cambiaron el sistema de trabajo, centrándose en las últimas canciones estudiadas.

Uno de los AAPP de A12 comentó que les costó mucho practicar casa. El alumno no lo pidió nunca y las dificultades que encontraron fueron ceñirse a las marcas para poner los dedos y mantener el arco en su zona de paso. Además, el alumno veía la práctica como un juego y no como práctica de las canciones trabajadas. Practicaron un poco más en el tercer trimestre, pero siempre fue de forma esporádica. A13 practicó motivada por los AAPP y, aunque nunca pidió practicar, le gustaba dar conciertos en casa para la familia. El principal problema fue que los AAPP no sabían tocar el violín, por lo que no podían ayudarla en los aspectos técnicos. Por lo general, tocó una vez a la semana, pero hubo semanas en las que no practicó.

Tabla 4.10. Práctica en casa

		Asiduidad				Problemas					Iniciador		
		Casi cada día	2 o 3 veces por semana	1 o 2 veces por semana	Esporádicamente	Sin problemas	Encontrar momentos	No saber ayudar	Discrepancias A-AP	Técnica Específica	Pérdida de tiempo	Apoderados	Alumno
MD	A1				•			•	•	•	•	•	
	A2	•				•					•	•	
	A9			•			•			•	•	•	
	A10				•		•			•	•	•	•
	A12				•					•	•	•	•
	N	1	0	1	3	1	2	1	1	4	3	5	2
%	20		20	60	20	40	20	20	80	60	100	40	20
AM	A3			•		•		•			•	•	•
	A4				•		•			•	•	•	•
	A6				•					•	•	•	
	A7		•						•	•	•	•	
	A8				•		•					•	
	A11				•		•				•	•	
	N	0	1	1	4	1	3	3	1	1	3	5	4
%		17	17	67	17	50	50	17	17	50	83	67	33

4.2. Reflexión sobre los resultados de la intervención docente

Una vez expuestos los resultados, resulta pertinente responder las preguntas de investigación. Se formuló una pregunta principal: Seleccionando dos aproximaciones didácticas distintas de iniciación al violín ¿Cuál de las dos aproximaciones es más eficaz en cuanto a resultado musical para alumnos de cuatro y cinco años? Primero, se van a responder las tres preguntas en las que se operativizó la pregunta general.

1. ¿Qué ventajas e inconvenientes de tipo técnico y resultado musical presenta cada una de las aproximaciones?

Aunque en la exposición de los resultados ya se han puesto de manifiesto las diferencias entre las aproximaciones con respecto a las categorías de análisis, las ventajas se pueden sintetizar de la siguiente forma (Tabla 4.11):

Tabla 4.11. Resumen de los resultados técnicos y musicales

Categoría	Menor frecuencia de errores mayoritarios	Menor frecuencia de errores totales	Menor frecuencia de errores totales en 4 años	Menor frecuencia de errores totales en 5 años
Higiene postural	AM	≈	AM	MD
Mano izquierda	AM	AM	AM	=
Mano derecha	=	AM	AM	AM
Ambas manos	MD	≈	≈	=
Discurso musical	=	AM	AM	AM

Como se ha comentado, las dos aproximaciones tuvieron sus ventajas e inconvenientes. Algunas de ellas justificadas desde un punto de vista lógico. En otros casos, los resultados fueron inesperados. Lo más significativo fue que los alumnos en la aproximación MD no tuviesen mejores resultados en las cuestiones relacionadas con el manejo del arco.

2. ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos ante una u otra aproximación?

Pese a que sólo una alumna eligió ella tocar el violín, hubo alumnos en las dos aproximaciones con elevados índices de motivación. Sin embargo, en los alumnos de 4 años en AM, se observó una desmotivación general con el paso del tiempo. Esto pudo deberse a la necesidad de realizar demasiadas tareas simultáneamente. Así, los alumnos se vieron saturados por tanta información, favoreciendo la desmotivación al realizar tareas demasiado complejas. En los alumnos de 5 años, no hubo tantas diferencias, con todos los alumnos mostrando niveles altos o crecientes de motivación. Sin embargo, la motivación de los alumnos tuvo una clara relación con la implicación de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentándose la motivación social cuando los apoderados se mostraron más implicados en el proceso de aprendizaje. Con todos los resultados, puede concluirse que la aproximación MD fue más motivadora para los alumnos.

3. ¿La asistencia de los familiares es relevante en los resultados de aprendizaje del alumnado?

Al analizar los datos totales de asistencia, se observa una tendencia generalizada. Cuanto más asistieron los apoderados, tanto de forma parcial como total, mayor rendimiento tuvieron los alumnos. Esto se observó en todos los alumnos excepto en dos casos. En uno de ellos, con una asistencia por parte de los apoderados relativamente frecuente, la alumna mostró un rendimiento bajo. En el otro caso, pese a que los apoderados sólo asistieron en una ocasión, el rendimiento del alumno fue muy alto. Estas anomalías se pueden entender relacionándolas con los índices de motivación que mostraron estos dos alumnos. En el primer caso, la alumna mostró muchas dudas en cuanto a motivación. En el segundo caso, el alumno mostró una elevada motivación todo el curso.

Por tanto, la asistencia de los apoderados tuvo una importancia significativa. No sólo en el resultado musical por poder ayudar a los alumnos en casa, sino también en

cuanto a motivación. Sólo en aquellos casos con una motivación intrínseca muy alta, pudo resultar innecesaria la asistencia de los apoderados. En los casos en los que existía una falta total de motivación, la asistencia de los apoderados no fue suficiente para cambiarla.

Habiendo respondido las anteriores preguntas, puede abordarse la pregunta principal del estudio. **Seleccionando dos aproximaciones didácticas distintas de iniciación al violín ¿Cuál de las dos aproximaciones es más eficaz en cuanto a resultado musical para alumnos de cuatro y cinco años?**

Observando los resultados de la Tabla 4.11, puede decirse que la aproximación AM fue más eficaz que la MD en el plano técnico y musical. Además, al tratar los datos por edades, los resultados se muestran más claros en los alumnos de 4 años que en los alumnos de 5. Sin embargo, los alumnos en la aproximación MD mostraron un mayor nivel de motivación que en AM. Esta diferencia fue más notable en los alumnos de 4 años, mientras que los alumnos de 5 años tuvieron niveles similares de motivación. Además de estas conclusiones, conviene remarcar que la asistencia de los apoderados a las clases tuvo un efecto positivo en la motivación y el resultado musical. La práctica en casa también resultó fundamental para explicar los mejores niveles de rendimiento, aunque no ocurrió en todos los casos.

Por tanto, en los niños de 4 años, la aproximación más efectiva fue AM, aunque los alumnos tuvieron algunos problemas en la motivación cuando no dispusieron de una gran implicación por parte de los apoderados. En el caso de no poder contar con la asistencia de familiares a las clases, los niveles de motivación obtenidos recomiendan el uso de la aproximación MD. En los niños de 5 años, los resultados técnicos y musicales fueron similares en ambos enfoques, aunque la aproximación AM se mostró ligeramente más eficaz. Los datos de motivación fueron similares en ambas aproximaciones y no se observó variaciones según la aproximación en los alumnos de 5 años. Conviene destacar que ninguno de los grupos de edad tuvo mayor desarrollo de las habilidades básicas en el manejo del arco, objetivo principal de MD. Por tanto, AM resulta también la mejor

opción para niños de 5 años. Con estos resultados y las aportaciones realizadas, se considera que se ha alcanzado el objetivo propuesto para la investigación.

4.3. Sugerencias para un nuevo ciclo de la espiral de I-A

Vistos los resultados, se deben tomar algunas decisiones siguiendo el plan de actividades (véase sección 3.1). Con esto, se pretende mejorar la acción didáctica en el próximo ciclo de la Investigación-Acción. Estas decisiones tienen que ver con tres aspectos: la técnica específica, los materiales didácticos y los AAPP y el trabajo en casa.

4.3.1. Con respecto a la técnica específica

- El peso del violín puede suponer que los alumnos se cansen y vayan bajando el instrumento. Para tratar de solucionarlo, se realizarán más descansos cortos, permitiendo que el alumno relaje la posición y descanse los brazos.
- Se observaron las dificultades de algunos alumnos por encontrar una posición correcta de la barbilla o la necesidad de utilizar la esponja para no hacerse daño. Para mejorarlo, además de seguir contando con la esponja como referencia, el profesor adquirirá una pequeña colección de barbadas y almohadillas. Estos elementos, al ofrecer ergonomías diferentes, pueden ser de ayuda en algunos casos concretos. También pueden ayudar a una mejor posición de los hombros y reducir el espacio entre el cuello y el violín.
- Los problemas de mano izquierda podrían paliarse con una mejor sujeción del instrumento con la barbilla. Aplicando las dos medidas anteriores, es posible que se mejorase la posición general de la mano izquierda. Al hacer más descansos, el alumno no necesitará apoyar tanto el antebrazo/muñeca en la caja del instrumento.
- Para mejorar la situación del pulgar se utilizará una marca, similar a las

utilizadas para saber dónde deben pisar los dedos.

- Para tratar de evitar que los alumnos doblen la muñeca hacia el interior, el profesor dispondrá de unos trozos de esponjas para situarlos en la palma de la mano, obligando a los alumnos a separar la palma del mango en los casos necesarios. Estos elementos se utilizarán de forma puntual, para que los alumnos vayan tomando consciencia de cómo debe estar colocada la mano. Esto podría solucionar parte de los problemas relacionados con los puntos de contacto de la mano con el instrumento.
- También se reforzará el uso de los *pizzicati* de mano izquierda con el cuarto dedo. Esto obligará a situar la mano a una altura correcta y que los dedos no permanezcan estirados ni curvados para funcionar correctamente al ejecutar los *pizzicati*.
- Un aspecto relevante en MD fue que los alumnos necesitaron un período de adaptación a la posición convencional. Por esta razón, en esta aproximación no se situará la mano en la caja en el instrumento, sino que se colocará directamente en su posición convencional. Al hacer más descansos, se tratará de evitar el cansancio de los alumnos al sujetar así el instrumento.
- Para tratar de mejorar la entonación, se dotará a los alumnos con un material de ayuda en soporte CD que contenga las canciones, tanto cantadas como tocadas. Se pedirá a los AAPP que lo escuchen en casa.
- Los problemas de digitaciones erróneas se podrían mejorar con más práctica en casa y fomentando, más aún, el trabajo de la memoria. También se realizará un nuevo ejercicio para trabajar las canciones sin el instrumento. Se realizarán unas fichas cuadradas, cada una conteniendo cualquiera de los números que corresponden a los dedos la mano izquierda, pidiendo a los alumnos que las ordenen según la canción estudiada. También se podrá realizar un ejercicio en el que deban decir las digitaciones en orden.

- Todos los alumnos que tocaron con el 4º dedo y con la posición “B” tuvieron problemas con ello. Por esta razón, se tomarán medidas en cuanto a los materiales didácticos.
- Para mejorar todos los aspectos del paso del arco, se utilizarán varios tipos de juegos de simulación con elementos ajenos al instrumento. Se incorporarán dentro de los ejercicios de concienciación corporal, ya que estos les gustaron a la mayoría de los alumnos. Para ello, se contará con varios tipos de tubos largos de cartón o plástico. Estos tubos tendrán la misma longitud que el arco de los alumnos, con un diámetro que permita a los estudiantes cogerlo envolviéndolo con todos los dedos, pero sin ser demasiado fino para evitar que lo cojan con los dedos estirados. Se necesitarán dos tubos de este tipo. También se necesitará un arco sin cerdas y un arco viejo. Finalmente, se adquirirán unas pelotas de espuma de varios diámetros. A estas pelotas se les realizará un agujero pasante por el que quepa la nuez del arco, pero que el arco pueda mantenerse sujeto. Todos estos elementos, los dispondrá el profesor en el aula y los podrá combinar de forma aleatoria. Los distintos juegos de simulación podrán realizarse con o sin instrumento, realizando la pasada de arco en cualquier superficie (silla, mesa, globo, violín, tubo u otras posibles) y variándose según las necesidades de los alumnos. Con estos ejercicios se pretende mejorar la colocación de los dedos, la fluidez del arco y el paso de arco perpendicular a la cuerda.
- Se eliminarán las marcas del arco, ofreciendo más libertad a los alumnos al tocar. Con esta medida, se evitarán las correcciones por no ceñirse a las marcas del paso del arco. Así, al no estar constantemente corrigiendo estos aspectos, los alumnos podrán tener una mejor percepción de su resultado con el instrumento y se fomentará la motivación.
- Para mejorar los aspectos relacionados con la presión-velocidad-punto de contacto, se realizarán unos ejercicios sobre el instrumento para ver los

efectos de modificar estos elementos. Estos ejercicios se presentarán como si fuesen “experimentos” con el instrumento y consistirán en hacer variar cualquiera de estos factores a los alumnos.

- Los ruidos por tocar dobles cuerdas se tratarán de paliar mediante la práctica en casa. Se insistirá a los AAPP la necesidad de dedicar más tiempo.
- El mayor problema en la relación de ambas manos fue el exceso de retardo entre las acciones de los dedos de la mano izquierda y el paso de arco. Este aspecto se trabajará con ejercicios de concienciación corporal. Se tratará de ejercicios para disminuir el tiempo de reacción entre la pisada del dedo y el paso de arco, utilizando elementos como los citados anteriormente en los ejercicios de simulación. Los alumnos deberán levantar o poner los dedos de la mano izquierda sobre algún elemento, realizando el gesto de pasada de arco de manera inmediata.
- Los problemas de disociación tienen que ver con la edad de los alumnos, por lo que se seguirán realizando los ejercicios de concienciación corporal propuestos en el ciclo anterior durante más tiempo.
- Para que las dos manos cambien de cuerda a la vez, se realizará un ejercicio de concienciación corporal. El alumno colocará las dos manos como si fuese a tocar el instrumento. Se les situará uno de los tubos más largos en la cara interna de los codos y se les dirá que los muevan lateralmente. Primero se hará sin ninguna restricción. Después, se les pedirá que simulen que el arco y los dedos se sitúan en una cuerda concreta. Esto obligará a mover los dos codos simultáneamente, no permitiendo que caiga el tubo al suelo.
- Los aspectos técnicos del discurso musical se tratarán de mejorar con la práctica sin el instrumento. Se seguirán fomentando los ejercicios utilizados para trabajar las canciones. Los aspectos rítmicos también se practicarán con los ejercicios de simulación para la pasada de arco,

dedicándose a hacer los ritmos de las canciones concretas que se necesiten.

- Además de escuchar el CD, que podría ayudar a los alumnos a que mejoren determinados aspectos rítmicos, se les pedirá a los profesores de Sensibilización Musical que practiquen más canciones de las que trabajaron durante la investigación. Se les pedirá que las trabajen desde el punto de vista rítmico, melódico y memorístico.

4.3.2. Con respecto a los materiales didácticos

- Como se ha comentado, los materiales se acompañarán de un CD. Así, se intentará que los alumnos estén más familiarizados con las canciones, especialmente aquellas no tan conocidas.
- En el transcurso de las clases, se observó que los alumnos tuvieron dificultades para recordar el nombre de las cuerdas. Se les asignará los siguientes nombres, utilizándolos como aprendizaje nemotécnico: SOLdat (soldado), REllotge (reloj), LAberint (laberinto) y MIrall (espejo).
- Una conclusión que se extrajo de la primera clase colectiva fue que debía reconsiderarse la utilización de los colores a elección del alumno. En esta primera sesión colectiva, algunos alumnos llevaron su libro y otros no. Esto imposibilitó poder tocar todos juntos utilizando los materiales. Así, se utilizarán los mismos colores para todos los alumnos. Además, coincidirán con los colores que llevan las cuerdas “*D’Addario Prelude*⁴⁹” en su entorchado. En el caso de que los violines llevaran otra marca, se envolverán con hilos de estos colores para facilitar a los alumnos y a los AAPP que identificasen las cuerdas. Los colores identificativos serán: SOL = Rojo, RE = Amarillo, LA = Negro y MI = Verde. Al cambiar estos colores, se conseguirá otro objetivo: facilitar la lectura de los materiales del profesor a aquellos alumnos que no lleven los suyos a las clases

⁴⁹ Esta es una marca muy común y de bajo coste, por lo que los alumnos puedan adquirirlas sin ningún problema.

individuales.

- Cuando los alumnos comenzaron a diferenciar entre arco arriba y arco abajo, muchos tuvieron problemas en identificar correctamente los símbolos. Se cambiarán los símbolos convencionales por un pequeño dibujo, con la punta de un arco o con el talón. Esto facilitará que los alumnos reconozcan mejor con qué movimiento deben comenzar.
- Algunos alumnos tuvieron problemas para saber en qué cuerda debían tocar. La leyenda a tal efecto se pondrá justo delante de las líneas de la representación gráfica, ofreciendo el recordatorio al inicio de cada línea.
- La progresión melódica de la canción nº 25, donde se toca con colocación “B” de los dedos, se cambiará para no tener que tocar la nota Do natural en la cuerda LA. Por tanto, todas las canciones de los materiales quedarán con la colocación “A”. Se tocará dos veces la nota Re, quedando los últimos sonidos: Re, Mi, Re, Re, Si, La, Sol. Esto evitará los problemas producidos por esta nueva dificultad.
- Al igual que la colocación “B”, la colocación del 4º dedo supuso problemas para los tres alumnos que llegaron a utilizarlo. Los materiales didácticos que ofrecen esta dificultad se sustituirán por otros. En el caso de que los alumnos necesiten materiales de ampliación, se utilizarán otras canciones populares en las que se practique sólo con tres dedos.
- Se reconsiderarán algunas canciones concretas: 1) la canción “*Punyet, punyet*” resultó muy compleja para algunos alumnos, por lo que se sustituirá por otra canción para la práctica del salto 0-2 y 2-0, necesitando volver a revisar algunos cancioneros populares; 2) la canción “*Cada dia al de mati*” se incluirá en la aproximación MD, pues muchos alumnos la conocían y parece que tuvo buena aceptación entre los que la tocaron; 3) las canciones que dicen el nombre de alguna nota de la escala se modificarán para que los alumnos utilicen palabras más cotidianas para ellos; y 4) se reconsiderarán algunas letras de canciones que produjeron

alguna confusión entre los alumnos. Esto ocurrió especialmente en las 6 primeras canciones.

- Se incluirán efectos sonoros con el arco: 1) *Tremolo* en las canciones “*El rellotge*” y “*El Cucut*” y 2) *Col legno* en la canción “*Clac, clac!*”. Estos efectos surgieron durante las clases y muchos alumnos disfrutaron y se motivaron al practicarlas.
- El dibujo del violín fue una actividad a la que no se sacó el máximo provecho. Por ello, se planteará de otra forma. El dibujo seguirá estando incluido en los materiales, pero los alumnos deberán hacer su propio dibujo en casa sin tener ninguna referencia. Posteriormente, se compararán los dos dibujos y se completará el del alumno cuando sea necesario. Se pedirá ayuda de los AAPP para su realización, lo que puede fomentar la motivación.

4.3.3. Con respecto a la motivación

- La mayor parte de los alumnos disfrutaron de los ejercicios de concienciación corporal. Además, más de la mitad de los estudiantes dijeron que eran sus actividades favoritas. Para seguir fomentando este aspecto y, tal y como se ha comentado anteriormente, se incluirán una serie de ejercicios para que los alumnos sigan disfrutando en las clases mientras realizan ejercicios para mejorar la técnica.
- Se tratará de conseguir un aula más grande, permitiendo realizar otros ejercicios de concienciación corporal. Por las dimensiones del espacio, no se pudieron realizar algunos ejercicios planteados por Kovács y Pásztor (2003). Si se puede contar con un espacio más amplio, se aumentarán los elementos a utilizar, como pelotas y cuerdas.
- Se observó que los alumnos estuvieron muy motivados en las clases grupales. Además, todos los padres lo confirmaron en las entrevistas. Así, las clases en grupo se iniciarán en el primer trimestre, aunque no sea para

tocar en conjunto. Se planificarán actividades que puedan hacer todos los estudiantes a la vez o que algunos alumnos observen mientras otros experimentan con el instrumento.

- Los AAPP de algunos alumnos refirieron lo motivador que resultó tener el violín en casa, al menos por un tiempo. Además, algunos alumnos pidieron tener un instrumento antes de tiempo. Por estas razones, se programará el préstamo de un violín a los alumnos durante el primer trimestre. Cada alumno se lo llevará una semana para practicar en casa, bajo unas condiciones concretas y bajo la supervisión de los AAPP.
- Se incidirá en el papel fundamental de los AAPP en la motivación de sus hijos. Se les pedirá que estén más tiempo practicando en casa y que los lleven a conciertos o actuaciones con violinistas, siempre dentro de sus posibilidades. Para ello, el profesor buscará posibles actividades y les recomendará su asistencia.
- Algunos alumnos mostraron cansancio durante las clases, especialmente los que la tenían a última hora. Se tratará de organizar el horario para que todos los alumnos puedan tener el horario en las franjas de media tarde. En los casos de alumnos más mayores, también se contemplará la posibilidad de seguir ofreciendo horarios a mediodía.

4.3.4. Con respecto a los AAPP y la práctica en casa

- A principio de curso, se realizará una reunión con una explicación detallada del desarrollo de las clases. En ella, se hará hincapié en la necesidad de practicar en casa y que los AAPP deberían estar implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se pondrá de manifiesto que los AAPP deben asistir con regularidad, siempre y cuando se lo permitan las circunstancias.
- Además, especialmente para los AAPP que no puedan asistir de forma regular a las clases, el profesor realizará una formación para darles a

conocer los detalles que se deben saber sobre el instrumento, los materiales didácticos o cómo trabajar en casa. Esta formación consistirá en una sesión teórica, tratando las cuestiones que recomiendan Moarcas y Bronzetti (2011). No obstante, esta sesión también estará abierta al resto de AAPP. En caso de necesitarse, se planteará realizar otra sesión a mitad de curso o cuando los alumnos tengan su propio violín en casa.

- Se les informará de la inclusión de unos materiales didácticos en soporte CD de ayuda para la práctica en casa. Además de escucharlo antes o durante la práctica, se les pedirá a los AAPP que lo utilicen en momentos cotidianos de juego o en los desplazamientos en coche, siempre que sea posible.
- Cuando los alumnos no tengan ganas de tocar en casa, se propondrá que organicen un pequeño concierto. Los alumnos deberán hacer un cartel y repartir entradas para que los familiares que asistan. En el caso de que los alumnos no sepan escribir, los familiares deberán ayudarles. Además de fomentar la práctica, involucrarán a toda la familia, lo que puede influir positivamente en la motivación.

5. Discusión de los resultados

Los estudios de Investigación-Acción concluyen con la replanificación de la acción didáctica según la espiral de actividades (Fig. 3.1). Aunque en la sección anterior ya se realizó la replanificación, se presenta aquí una discusión teórica con el fin de dotar de mayor consistencia este trabajo (Lincoln y Guga, 1985), encontrar una mayor validez interna al discutir los resultados de este trabajo con otros similares y, por último, tratar de aclarar algunas cuestiones surgidas durante el proceso de investigación.

- **Sobre la edad a la que iniciar a los alumnos en el aprendizaje del violín**

Los resultados indican que hubo una alumna de 4 años y dos de 5 años con un rendimiento muy alto. Estos resultados no están en línea con los obtenidos por Chantal (2007), para la que no sería recomendable comenzar en estas edades. Sin embargo, están en consonancia con las sugerencias de Miyamoto (2007) y Schulte (2004), pudiendo iniciar a los alumnos en edad preescolar en el aprendizaje del violín en clases individuales con un buen resultado.

- **Sobre los resultados técnicos y musicales de los alumnos.**

Al analizar en detalle la higiene postural y colocación del instrumento, surgieron un total de 22 problemas. La frecuencia con la que se dieron fue desigual, desde errores individuales hasta contingencias comunes a todos los participantes. La única incidencia común en todos los alumnos fue que el violín estaba demasiado bajo. Cuando esto ocurre, el violín arrastra la cabeza y el cuello, encorvando ligeramente la espalda. Esto puede entenderse como que el cuerpo se encoge o se acorta. Este resultado está en línea de lo sugerido por Hamann y Gillespie (2004) en relación a la higiene postural.

A este problema, le siguieron un total de 6 errores más habituales (Fig. 4.1). En orden decreciente de frecuencia fueron: 1) subir el hombro izquierdo para

sujetar el instrumento; 2) dejar espacio entre el cuello y el violín; 3) ladear la cabeza a la derecha; y 4) subir el hombro derecho, estirar el cuello y centrar demasiado el instrumento. Estos datos entran en discordancia con los errores más habituales que sugieren Flammer y Tordjman (1998): que los alumnos curven la espalda y que tengan tendencia a doblar el cuerpo hacia el arco en movimiento. El resto de incidencias, siguiendo el orden decreciente de frecuencia fueron: 5) ladear la cabeza a la izquierda y tener el violín demasiado abierto; 6) tener un mal apoyo de la barbilla, mal apoyo en la clavícula y necesitar esponja; 7) curvar la espalda en exceso, ladear la espalda mientras se pasa el arco, poner los tobillos doblados, poner los pies demasiado separados, tener el instrumento muy alto y recolocar constantemente el instrumento; y 8) rotar los pies y el cuerpo hacia lados opuestos, poner el peso hacia un lado del cuerpo, bloquear las rodillas y juntar demasiado los pies. Estos datos entran en contradicción con lo que sugiere Zavalko (2012) sobre el ajuste constante de la posición corporal que realizan los alumnos noveles en edad preescolar.

Los alumnos de 4 años tuvieron menos problemas en cuanto a higiene postural, debido a una mayor naturalidad de movimientos. Este resultado también cuestiona la sugerencia de Chantal (2007) de no comenzar a tocar el instrumento a los 4 años.

En la técnica de la mano izquierda, surgieron un total de 27 errores. La frecuencia con la que se dieron también fue desigual, desde fallos individuales hasta problemas comunes a todos los participantes. Sólo hubo una incidencia común a todos los alumnos: apoyar el antebrazo o la muñeca en la caja del instrumento. A esta contingencia le siguieron, en orden descendente de frecuencia: 1) sostener el violín con la palma de la mano y tener errores en las digitaciones; 2) estirar los dedos inactivos; 3) doblar el pulgar hacia el interior; 4) doblar la muñeca hacia el interior y curvar demasiado los dedos inactivos; 5) poner la mano demasiado alta en la sujeción del instrumento, pisar una cuerda

errónea, mala entonación general y puntual y ruidos por una presión mal canalizada. Estos datos confirman parcialmente los errores mayoritarios reportados por Hamann y Gillespie (2004).

El resto de contingencias, en orden decreciente de aparición fueron: 6) adaptarse a colocar la mano en su posición convencional y pisar demasiado plano; 7) apoyar el brazo en el abdomen y resolver de manera incorrecta digitaciones específicas; 8) tener dificultades con el 4º dedo y ejercer poca presión con el dedo; 9) abrir o cerrar demasiado el brazo, errores en la posición “B” de los dedos y producir ruidos por rozar ligeramente la cuerda; y 10) tener tensión en el brazo, doblar la muñeca hacia el exterior, que sobresalga demasiado el pulgar, pisar con excesiva presión y producir accidentalmente *pizzicati* con la mano izquierda. Estos datos entran en contradicción con los de Hamann y Gillespie (2004), ya que en estos resultados la pisada plana de los dedos y demasiada tensión en la mano no fueron problemas mayoritarios. Conviene matizar que, si se contabilizan los defectos de entonación puntual y general conjuntamente, estos problemas fueron comunes a todos los alumnos. Este resultado también corrobora los presentados por Hamann y Gillespie (2004), que sitúan el mal espaciado de los dedos como uno de los problemas más corrientes en iniciación. Además, todos los alumnos que tocaron con la colocación “B” tuvieron dificultades a la hora de entonar correctamente, corroborando las recomendaciones de Tasgal (2004). Que los alumnos en la aproximación AM tuvieran más problemas de digitación específica, pudo deberse a la realización simultánea de un excesivo número de tareas (Edmondson, 2005).

En la práctica de la mano derecha, surgieron un total de 31 errores. La frecuencia con la que se dieron fue igual que en las categorías anteriores, desde incidencias puntuales hasta contingencias comunes a todos los participantes. En este caso, los problemas que tuvieron todos los alumnos fueron: pasar el arco con un ángulo distinto a 90º con respecto a la cuerda, producir accidentalmente ruidos

derivados de tocar cuerdas erróneas y producir ruidos por una mala relación presión-velocidad-punto de contacto del arco. A estos errores, les siguieron en orden descendente de frecuencia: 1) poner el pulgar colapsado (véase sección 3.5.8) y tener tendencia a tocar en la mitad inferior del arco; 2) pasar el arco con poca fluidez y tener problemas con el punto de contacto del arco; 3) poner el meñique estirado, poner la muñeca baja, no ceñirse a las marcas y tener problemas con la presión del arco. Estos datos confirman parcialmente los problemas mayoritarios propuestos por Hamann y Gillespie (2004).

El resto de problemas, en orden decreciente de aparición, fueron: 4) bloquear el codo, tener varios dedos estirados, tocar en una cuerda errónea, pasar poco arco; 5) tener el codo alto y cambiar la altura del codo al cambiar la dirección del arco; 6) tener la mano muy tensa; 7) poner el pulgar dentro del hueco de la nuez, poner los dedos demasiado juntos, levantar los dedos, dejar caer el meñique por delante de la vara, poner el codo bajo, coger el arco alejado de su posición convencional, conferir una velocidad incorrecta al arco y tocar varias notas en una arcada; 8) tener tensión en el brazo, dejar caer el meñique por detrás de la vara y recuperar el arco erróneamente; y 9) dejar pasar el pulgar entre las cerdas y la vara y tener un agarre superficial. Estos resultados, aunque no entran en contradicción con los ofrecidos por Hamann y Gillespie (2004), sugieren que los dedos de la mano derecha apretando demasiado la vara del arco no fue uno de los mayores problemas. Sin embargo, los resultados en esta investigación confirman los de Gillespie (1991) en cuanto a los criterios de observación que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los problemas técnicos de la mano derecha.

Al estudiar la relación entre ambas manos, surgieron un total de 5 errores. A diferencia de las categorías anteriores, ninguno fue común a todos los participantes. Así, hubo incidencias individuales, mientras que otras afectaron hasta a 10 alumnos. Así, el error mayoritario que tuvieron los alumnos fue un

exceso de dilación temporal entre los movimientos de los dedos de la mano izquierda y el paso de arco. Este resultado está en línea con el tipo de errores mayoritarios que consigna Galamian (1998). El resto de contingencias, en orden descendente de frecuencia, fueron: 1) problemas de disociación de los movimientos de motricidad fina sin el instrumento y que las dos manos tocasen en cuerdas distintas; 2) levantar los dedos del arco a la vez que los dedos de mano izquierda; y 3) descoordinación debida al paso de arco anticipando al movimiento de los dedos de la mano izquierda.

Analizando los problemas técnicos del discurso musical, surgieron un total de 9 defectos. Como se ha comentado, estos se simplificaron al máximo dada la corta edad de los alumnos. Al igual que en categorías anteriores, hubo errores individuales y problemas comunes a todos los participantes. En este caso, las incidencias que tuvieron todos los alumnos fueron: no mantener una pulsación estable, inexactitud rítmica a la hora de tocar el instrumento y empeorar musicalmente al mirar los materiales tocando el instrumento. Estos resultados muestran que los alumnos tuvieron problemas a la hora de mantener una pulsación estable tocando con el instrumento, lo que contradice los datos recogidos por Nelson (1980). Sin embargo, estos resultados sugieren que es mejor que los alumnos aprendan a tocar el instrumento de memoria, tal y como sugieren otros autores (Barbakoff, 1954; Keene, 1964; McPherson y Davidson , 2010; Muñoz, 2005; Suzuki, 1978; Waller, 1953).

El resto de incidencias, en orden decreciente de frecuencia, fueron: 1) cantar desentonado; 2) no corregir la entonación tocando; 3) no frasear con el instrumento al tocar; 4) inexactitud en la ejecución rítmica en las actividades fuera de la práctica con el instrumento y cambiar los ritmos escritos; y 5) no frasear al cantar. Estos resultados sugieren que los alumnos todavía necesitan tiempo para asimilar la cultura musical propia, no siendo consistentes en las actividades musicales (Gibson, 1986; Hallam, 2006; Jarjisian, 1989; Reifinger, 2006). La falta

de corrección de la entonación al tocar podría ser debida a la falta de pensar en las canciones con un cierto nivel de comprensión (*audiation*) (Gordon, 2003). Los datos entran en contradicción con la sugerencia de Reifinger (2006) sobre la velocidad rápida a la que los alumnos se sienten cómodos tocando el instrumento en edad preescolar. En esta investigación, esta tendencia sólo se observó en un alumno.

- **Sobre la motivación**

En esta investigación, sólo una alumna eligió por ella misma tocar el instrumento. Aunque no haber elegido el instrumento podía suponer problemas en la motivación del resto de alumnos (Hallam, 2006), hubo distintos niveles de motivación, incluyendo motivaciones altas y crecientes en alumnos que se habían iniciado en el aprendizaje del violín por iniciativa de sus apoderados. También hubo casos de motivación decreciente, confirmando que ésta puede cambiar con el paso del tiempo si no se refuerza (Tripliana, 2016). Una explicación puede ser que los alumnos en edad preescolar deben centrarse en una única tarea cada vez (Edmondson, 2005). Al tener que prestar atención a varias cuestiones a la vez, los alumnos pudieron verse saturados por tanta información, favoreciendo la desmotivación al realizar tareas demasiado complejas (Hallam, 1998). Esto fue más relevante para los alumnos de 4 años, no observándose en los alumnos de 5 años.

Al menos en un caso, el desánimo por los resultados obtenidos pudo ser la causa de la falta de motivación (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). Aunque la puntualidad no pudo tomarse como elemento de referencia, hubo un caso en el que la puntualidad mostró un alto nivel de motivación (Pintrich y Schunk, 1996). El alumno debía asistir a las clases de violín desde la clase de Sensibilización Musical (SM) y sin que ningún adulto lo acompañara. Este alumno siempre asistió puntual, llegando a ausentarse de las clases de SM para poder estar más tiempo en el aula donde se realizaban las clases de violín. En

otros casos, también se observó el esfuerzo y la persistencia en tocar determinados pasajes; esto fue un indicador de motivación en los alumnos (Pintrich y Schunk, 1996).

- **Sobre los apoderados**

Tal y como se ha comentado, se decidió que los apoderados regulasen su presencia en clase. Al igual que en el estudio de Bugeja (2009), hubo apoderados que asistieron de forma continuada, sin necesidad de darles ninguna directriz al respecto. Aunque el papel de los apoderados no se estudió en detalle, al tomarse notas sobre el desarrollo de las clases, que se observaron algunos tipos de relación de acuerdo al modelo de Creech (2009, 2012). En la mayoría de casos, la relación entre los apoderados, el alumno y el profesor fue del tipo 1 (líder solitario). Sin embargo, hubo casos en los que la relación fue del tipo 2 (dúo dominante), del tipo 3 (dúo dinámico) o del tipo 4 (doble dúo). Incluso hubo variaciones a lo largo del curso.

Una cuestión que merece tomarse en consideración es la aparente correlación entre el olvido de los materiales en casa y el rendimiento de los alumnos. Mientras que para rendimientos medios, altos y muy altos no se observa esta correlación, para los rendimientos bajos sí. Los cuatro alumnos que menor rendimiento tuvieron son los cuatro que más veces se olvidaron los materiales. Por esta razón, el olvido de los materiales puede entenderse como una falta de injerencia por parte de los apoderados. Esto pueden percibirlo los alumnos, traduciéndose en una disminución de la motivación social de los alumnos (Hallam, 1998; Hurley, 1995; Vasil, 2013). En las clases grupales, también se observó el alto nivel de influencia del grupo de iguales. Además, tres alumnos en AM y un alumno en MD mostraron su disconformidad con la asistencia de sus apoderados a las clases. Esto pudo deberse a que los alumnos no se veían capaces de tocar bien el instrumento, pensando que podrían obtener una desaprobación por

parte de sus apoderados (Hallam, 1998; Hurley, 1995; López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006). Por esta razón, los alumnos mostraron esta disconformidad.

- **Sobre la práctica en casa**

Los resultados de la práctica en casa no se pueden relacionar con los obtenidos por Hallam et al. (2017). Además, los apoderados u otros familiares fueron los motivadores de la práctica en casa (Hallam, 1998; Hurley, 1995; Vasil, 2013). No obstante, algunos alumnos iniciaron la práctica por iniciativa propia en ciertas ocasiones. Esto entra en contradicción con lo que sugiere Hallam (1998) al respecto de que los alumnos en edad preescolar no se acuerdan de practicar en casa. El principal problema que hallaron las familias fue encontrar momentos para practicar. Este hecho evidencia que los alumnos contaron con excesivas actividades a lo largo de la semana, no pudiendo practicar lo necesario. Los apoderados también tuvieron problemas para poder ayudar en la práctica en casa, contradiciendo parcialmente las sugerencias de O'Neill (2003). Además, se confirmó que los dos alumnos que más practicaron en casa tuvieron mejor rendimiento (Doan, 1973). No obstante, hubo dos casos que no siguieron esta tendencia. Uno de ellos, pese a trabajar esporádicamente en casa, tuvo un rendimiento muy alto. El otro, pese a trabajar regularmente en casa, tuvo un rendimiento muy bajo. Estas dos anomalías pueden entenderse al contrastarlas con los indicadores de motivación, pues el primer alumno mostró una gran motivación durante todo el curso, mientras que la segunda mostró una motivación escasa y cambiante. También se confirmó que el tiempo de práctica varió mucho entre unos alumnos y otros (Starr, 2000).

Hechas estas aclaraciones, se pueden discutir los resultados generales de la investigación. Al igual que en otros estudios, cada una de las aproximaciones presentó sus ventajas e inconvenientes (Kupresanin, 2012). Aunque ya se han expuesto en el

capítulo anterior, pueden remarcar algunos datos relevantes. De la misma forma que ha ocurrido en otros estudios, los resultados de esta investigación muestran que una de las aproximaciones fue más eficaz (Bergonzi, 1997; Jensen, 1990; Miles, 2010; Pérez, 2002; Slayman, 1965; Smith, 1987). Como ocurrió en el estudio de Smith (1985), la pequeña muestra de participantes no permite generalizar los resultados, poniendo de manifiesto la limitación de este trabajo en relación a su validez externa. Sin embargo, se confirman las sugerencias de Martín (2002), resultado la iniciación con ambas manos la más eficaz.

Sin embargo, los resultados sugieren una revisión en la selección de secuenciaciones de contenidos por parte de los profesores (Tabla 2.10). Las tendencias indican una gran mayoría de métodos que comienzan a tocar con la aproximación MD (véase sección 2.4.4). No obstante, en esta investigación no se ha confirmado que esta tendencia esté fundamentada, encontrando que puede existir una falta de criterios de los profesores para la selección de materiales didácticos, tal y como sugieren de Botella y Fuster (2015).

El aprendizaje del violín es un proceso complejo en el que se combinan numerosos factores. Como se ha visto en este trabajo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve muy complejo con alumnos en edad preescolar. Por tanto, se debe seguir investigando para ofrecer a los alumnos las mejores formas de iniciarse en el instrumento, fundamentando las decisiones didácticas en investigación y consiguiendo formas más eficaces y motivadoras de iniciación al violín. Sobre los profesores recae esta importante labor y, más aún, cuando se trata de enseñar a niños pequeños, que representan el futuro de la práctica con el instrumento. Este trabajo puede suponer un punto de partida para futuras investigaciones en este campo, deseando haber hecho una pequeña contribución al mismo y esperando que sirva de inspiración para otros profesores e investigadores.

Referencias bibliográficas

- Akdeniz, H. B. (2015). A comparison of the main features of Suzuki and traditional violin education. *Journal of Literature and Art Studies*, 5(2), 107-113.
doi:10.17265/2159-5836/2015.02.003
- Akutsu, T. (2017). Constructing a “fast protocol” for middle school beginner violin classes in Japan. *International Journal of Music Education. Online*, 1-12. doi: 10.1177/0255761417689918
- Alexander, M. L. (2010). A comparison of the hand position of beginning violin and viola students enrolled in private string lessons. En M. E. Cavitt (Ed.), *Texas Music Education Reseach 2010* (pp. 3-7). San Antonio, Texas: Texas Music Educators Association. Recuperado de <https://goo.gl/hx7mJn>
- Alfaras, J. (2010). *Stradivari* (Vol. 1, 1ª ed.). Barcelona: Editorial Boileau.
- Allen, M., Gillespie, R., y Tellejohn Hayes, P. T. (2004). *Essential elements 2000 for strings: A comprehensive string method. Violin book* (Vol. 1). Milwaukee: Hal Leonard.
- Alsina, P. (2011). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 15-21). Barcelona: Graó.
- Alvarez, B. J. (1981). *Preschool music education and research on the musical development of preschool children: 1900 to 1980* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (303204613).

- Anderson, G. E., y Frost, R. S. (1985). *All for strings: Comprehensive string method*. (Vol. 1). San Diego: Neil A. Kjos Music Company.
- Anguera, M.T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Angulo, F., y Vázquez, R. (2003). Los estudios de casos. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Eds.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arney, K. M. (2006). *A comparison of the violin pedagogy of Auer, Flesch, and Galamian: Improving accessibility and use through characterization and indexing* (Tesis de Master). Recuperado de <https://goo.gl/gP831X>
- Arts Education Partnership, Task Force on Children's Learning and the Arts: Birth to Age Eight. (1998). *Young children and the arts: Making creative connections*. Recuperado de <https://goo.gl/k9G1Ku>
- Aschero, S. (1995). *Sistema musical Aschero. Manual para profesores: Nivel 1*. Madrid: Creaschero.
- ATLAS-ti (Versión 7.5.7) [Programa de ordenador]. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Auer, L. (1980). *The violin as I teach it*. Mineola, Nueva York: Dover Publications.
- Austin, J., Renwick, J., y McPherson, G. E. (2010). Developing motivation. En McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 213-238). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0011

- Ayats, J. (2009). *Explica'm una cançó. 20 tradicionals catalanes* (1ª ed.). Barcelona: Rafael Dalmau, Editor.
- Bailey, K. D. (1991). En M. Rossi (Ed.), *Metodi della ricerca sociale* (2ª ed.). Bolonia: Il Mulino.
- Ballesteros, M., y García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 26, 14-31. Recuperado de <https://goo.gl/5sHhwA>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz, y A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (1ª ed., pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Barbakoff, S. (1954, septiembre). A successful approach for beginning string players. En *String anthology: A compendium of articles on string playing and teaching from The Instrumentalist from 1946 to 1997* (1ª ed., pp. 4-5). Northfield, Illinois: The Instrumentalist.
- Barnes, G.V. (2000). Self-efficacy and teaching effectiveness. *Journal of String Research*, 1. Recuperado de <https://goo.gl/VGHv2J>
- Bautista, J. M. (2001). Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria. *Ágora digital*, 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963215>

- Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, 27(2), 107-115.
doi:10.1177/0255761409102319
- Bellotti, B. (2009). *La creatividad en la práctica violinística* (Tesis Doctoral).
Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/2131>
- Bergonzi, L. (1997). Effects of finger markers and harmonic context on performance of beginning string students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 197-211. doi:10.2307/3345580
- Bisquerra, R. (2000). Investigación-acción. En *Métodos de investigación educativa. Guía práctica* (pp. 279-293). Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Björkman, M. H. (2016). *Teaching violin holistically: towards a deeper understanding of the Colourstrings violin approach* (Tesis de Master, Stellenbosch University).
Recuperado de <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/98811>
- Blackwell, K., y Blackwell, D. (1998). *Fiddle time starters: A beginner book for the young violinist*. Oxford: Oxford University Press.
- Blackwell, K., y Blackwell, D. (2001). *Fiddle time joggers: A first book of very easy pieces for violin*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonal, M. D., Figueras, P., y Valls, M. C. (1985). *Cançon-1. Tradicionals catalanes* (1ª ed.). Lleida: Virgili i Pagès.
- Botella, A. M., y Fuster, V. (2015). Estudio y análisis de los métodos de iniciación a la viola más utilizados por el profesorado de las enseñanzas elementales de la provincia de Valencia. *Revista de Comunicación de la SEECI, Año XIX* (38), 146-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255839>

- Bottorff, J. L. (2005). El uso de las grabaciones de vídeo en la investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de educación cualitativa* (pp. 309-329). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Bresler, L. (2006). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (1ª ed., pp. 83-99). Madrid: Enclave Creativa.
- Bridges, D. (1989). Effective music lessons for young children: Some problems and contradictions. *International Journal of Music Education*, *os-14*(1), 44-47.
doi:10.1177/025576148901400105
- Bugeja, C. (2009). Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and 'traditional' approaches compared. *Australian Journal of Music Education*, *1*, 19-28. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ912407>
- Burns, L. (2013). *Coordinated action in string playing: A comparative study of the teachings of Paul Rolland and Karen Tuttle* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1399578805)
- Busqué, M., y Pujol, M. A. (2007). *Ximic. Jocs tradicionals* (2ª ed.). Barcelona: Amalgama Edicions.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (1ª ed., pp. 57-75). Barcelona: Graó.
- Calissendorff, M. (2006). Understanding the learning style of pre-school children learning the violin. *Music Education Research*, *8*(1), 83-96.
doi:10.1080/14613800600570769

- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610. doi:10.1080/03004430500131387
- Campá, C. M.. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la clase de conjunto en el grado elemental aplicada al violoncello* (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10115/11356>
- Cavallaro, A. (1950). Factors in successful string teaching. *Music Educators Journal*, 36(3), 52-54.
- Chailley, J., y Challan, H. (1964). *Teoría completa de la música* (C. Aymat Trad., Vol. 1). Paris: Alphonse Leduc.
- Chantal, K. A. P. (2007). *O ensino de violino no estágio pré-operacional: Um estudo piloto sobre o desenvolvimento técnico, com considerações da psicologia cognitiva e do desenvolvimento* (Tesis de Master, Universidade Federal de Minas Gerais). Recuperado de <https://goo.gl/K1tvzo>
- Chen-Hafteck, L., y Mang, E. (2012). Music and language in early childhood development and learning. En G. E. McPerson, y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 261-278). Nueva York: Oxford University Press.
- Cidoncha. (2007). Recursos y materiales didácticos. Colormúsica: nuevo método de escritura musical con números y colores. *Música y Educación*, 20(2), 77-82.
- Ciorba, C. R., y Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5-15. doi:10.1177/0022429409333405

- Claudio, J. (1999). *El arte del violín*. Torrejon de Ardoz, Madrid: Ediciones Musicales Mega.
- Claudio, J., y Torés, A. (1996). *El joven violinista. Metodología y contenidos LOGSE*. (2ª reed., Vol. 1). Málaga: Ediciones SI bemol.
- Coe, A. (2009). *A beginning teacher's guide to beginner violinists* (Tesis de Master, Columbus State University). Recuperado de <https://goo.gl/3JSQiO>
- Cohen, E. (1996). *Eta Cohen's violin method. Student's book* (Vol. 1). Londers: Novello Publishing Limited.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). Investigación en la acción. En M.A. Casanova, M Antonia (Dir.), *Métodos de investigación educativa* (2ª ed., pp. 272-298). Madrid: La Muralla.
- Colla, G. (2001). Rainbow solfege: A color-phonetic approach. *Teaching Music*, 9(2), 32-37. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/227162386>
- Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48(3), 206-221. doi:10.2307/3345394
- Concertino. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (pp. 273). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Congreso de los Diputados. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Cor Cabriol de Vic. (1991). *Les cançons del Cabriol. Cançoner infantil* (1ª ed.). Barcelona: Dinsic.

- Córdoba, V. (2015). *Guía metodológica para la enseñanza inicial de violín basado en repertorio ecuatoriano para niños de 8 a 9 años* (Trabajo Final de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10045>
- Coricelli, E.I. (2015). *Variables psicopedagógicas asociadas a la práctica deliberada de instrumentos de cuerda* (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9716>
- Cortés, P. (2000). *Mètode Nicolo d'iniciació al violí* (2ª ed.). Barcelona: Boileau.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO personality inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13. Recuperado de <https://goo.gl/zbSgox>
- Courvoisier, K. (2006). *The technique of violin playing: The Joachim method*. Mineola, Nueva York: Dover Publications.
- Cowden, R. L. (1969). *A Comparison Of The Effectiveness Of First And Third Position Approaches To Violin Instruction*. Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (302448682)
- Cowden, R. L. (1972). A comparison of first and third position approaches to violin instruction. *Journal of Research in Music Education*, 20(4), 505.
- Creech, A. (2009). Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. *Musicae Scientiae*, 13(2), 387-413. doi:10.1177/102986490901300208
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. doi:10.1080/14613800903569237

- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387-407. doi:10.1017/S026505171200006X
- Creech, A., y Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44. doi:10.1017/S0265051702005272
- Creech, A., y Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: The influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94-106. doi:10.1177/0255761409102318
- Creech, A., y Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, 38(4), 403-421. doi:10.1177/0305735609351913
- Creech, A., y Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122. doi:10.1177/0305735610370222
- Crickboom, M. (1950a). *El violín teórico y práctico en 5 cuadernos* (Vol. I). Bruselas: Schott Frères.
- Crickboom, M. (1950b). *El violín teórico y práctico en 5 cuadernos* (Vol II). Bruselas: Schott Frères.
- Croft, M. L. (1987). *A comparative analysis of the violin teaching methods of Shinichi Suzuki and Paul Rolland with reference to the theories of Jerome Bruner* (Tesis de Master, University of Natal). Recuperado de <https://goo.gl/2XTGzs>
- Cuartero, M., y Payri, B. (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista Electrónica de LEEME*

(*Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*), 26, 32-54. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cuarteropayri10.pdf>

Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.

Danby, S., Ewing, L., y Thorpe, K. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 74-84. doi:10.1177/1077800410389754

Dane, F. C. (1997). *Mètodes de recerca* (1ª ed.). Barcelona: UOC-Edicions Proa.

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delzell, J. K., y Doerksen, P. F. (1998). Reconsidering the grade level for beginning instrumental music. *Update - Applications of Research in Music Education*, 16(2), 17-22.

Dénes, L., Kállay, G., Lányi, M., y Mező, I. (1996). *Hegediiskola: az alsófok I osztálya számára/ Violinschule: für die I Klasse der Unterstufe* (Vol. 1). Budapest: Editio Musica Budapest.

Denton, D. (1996, septiembre). Never too young. *The Strad*, 107, 908-911.

Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa de 0 -6 años. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 14, 1-6. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diaz04.pdf>

Do móvil. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (p. 348). Madrid: Alianza Diccionarios.

- Doan, G.R. (1973). *An investigation of the relationships between parental involvement and the performance ability of violin students* (Tesis Doctoral, The Ohio State University). Recuperado de <https://goo.gl/Abbl1b>
- Domínguez, C. O. (2002). Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Suzuki-Havas-Spiller. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación musical*, 2(3), 81-105.
- Durán, M. R. (2004). *Aplicación de los métodos pedagógicos de Shinichi Suzuki y el de Paul Rolland con alumnos de violín* (Trabajo Final de Grado, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de <https://goo.gl/2H4Xj1>
- Eales, A. (2008). The fundamentals of violin playing and teaching. En R. Stowell (Ed.), *The cambridge companion to the violin* (pp. 92-121). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL9780521390330.007
- Edmondson, R. (2005). Beginning violin: pizzicato vs. arco. *American String Teacher*, 55(1), 50-53.
- Elliott, J. (1989). "Action-research": Normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes (Comp.), *Investigación/acción en el aula* (2ª ed., pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Erwin, J., Horvath, K., McCashin, R.D. y Mitchell, B. (2007). *New directions for strings: A comprehensive string method. Violin book* (Vol. 1). Fort Lauderdale, Florida: The FJH Music Company Inc.
- European Suzuki Association. (2016). *Teacher training and examinations manual* (ed. rev.). Recuperado de <https://goo.gl/aavhfE>

- Feierabend, J. (1996). Music and movement for infants and toddlers: Naturally wonderful. *Early Childhood Connections*, 2(4), 19-26. Recuperado de http://www.giamusic.com/music_education/feierabend/articles/infants.html
- Fink, P. H. (1973). *The development and evaluation of instrumental materials for a beginning class in heterogeneous strings including guitar* (Tesis Doctoral) Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (302652502)
- Fischbach, G. F. (1972). *A comprehensive performance project in violin literature and an essay consisting of a comparative study of the teaching methods of Samuel Applebaum and Paul Rolland* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (302708661)
- Fischer, S. (1997). *Basics: 300 exercises and practices routines for the violin*. Londres: Edition Peters.
- Fischer, S. (2013). *The violin lesson: A manual for teaching and self-teaching the violin*. Londres: Edition Peters.
- Fisher, I. (2011). *Violín-landia 1. Primeros pasos en el aprendizaje del violín* (1ª Ed.). España: Chiado Editorial.
- Flammer, A., y Tordjman, G. (1998). *El violín*. Cooper City, Florida: SpanPress Universitaria.
- Flesch, C. (1995). *Los problemas del sonido en el violín* (M. Novillo-Fertrell y W. Martín, Trad.). Madrid: Real Musical.
- Flesch, C. (2000). En E. Rosenblith (Ed. y Trad.), *The art of violin playing* (Vol. 1). Nueva York: Carl Fischer.

- Flesch, C. (2008). En E. Rosenblith (Ed. y Trad.), *The art of violin playing* (Vol 2). Nueva York: Carl Fischer.
- Fortunatov, K. A. (Ed.). (1986). *Il giovane violinista. Corso preparatorio, prima posizione*. Milán: Ricordi.
- Fuller, A. R. (1974). *Synopses, comparisons, and evaluation of the Leopold Auer and Erich Doflein violin methods* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1675023541)
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Galera, M.M. y Tejada, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 29, 56-82. Recuperado de <https://goo.gl/7WJq3y>
- Galka, C. (2011). *Violín básico*. Madrid: Nueva Carish España.
- Gallego, J. L. (2014). *El desarrollo de la creatividad mediante la improvisación en el violín: Análisis comparativo entre dos metodologías de enseñanza* (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos).
- García Gallardo, C. (1997). La lectura musical en las primeras fases del aprendizaje del instrumento. *Música y Educación*, 10(2), 71-82.
- García García, M. (1989). *Educación preescolar y estilo cognitivo* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Garde, A. (2016). *Historia de la enseñanza del violín en su etapa inicial: Escuela, tratados y métodos* (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/103605>

- Garlej, B., y Gonzales, J. (1991). *Methode de violon. Débutants* (Vol 1). París: Editions Henry Lemoine.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.
doi:10.1177/0305735607080827
- Gaunt, H. y Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 274-284). Nueva York: Oxford University Press.
- Gembris, H. (2006). The development of musical abilities. En R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of musical cognition and development* (pp. 124-164). Nueva York: Oxford University Press.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (1993). Decret 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i dansa (DOGC 1779 de 4 de agosto de 1993). Recuperado de <https://goo.gl/YVzT2b>
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2016). Esquema dels ensenyaments de música. En Servei de Comunicació i Publicacions (Ed.), *Música 2016* (1ª ed., p. 2). Recuperado de <https://goo.gl/1tcO6i>
- Gholson, S.A. (1998). Proximal positioning: A strategy of practice in violin pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 535-545. doi:10.2307/3345349
- Gibson, B. L. (1986). *Young children's response to interpretation in music and speech (education, curriculum)*(Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (303480213).

- Gillespie, R. A. (1991). String teachers' diagnostic skills and their students' performance competencies. *Journal of Research in Music Education*, 39(4), 282-289.
- Glenn, K. A. (1999). *Rote vs. note: The relationship of working memory capacity to performance and continuation in beginning string classes* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304514086).
- Glissando. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (p. 475). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Göktürk Cary, D. (2011). Comparing two contemporary violin teaching methods: Suzuki and Rolland. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 401-408.
- Golpes de arco. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (pp. 477-479). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Gooding, L., y Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students: A compilation of key points from research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.
doi:10.1177/8755123311418481
- Gordon, E. (2003). Audiation and music learning theory. En *A music learning theory for newborn and young children* (pp. 25-36). Chicago: GIA Publications.
- Gráfica, notación. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (pp. 484). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Grant, J.W., y Drafall, L.E. (1991). Teacher effectiveness research: A review and comparison. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 31-48.

- Green, L. (2010). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music, 40*(1), 42-65. doi:10.1177/0305735610385510
- Greenhaw, J. (1952). *A study of beginning violin method books for use in elementary schools*. Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1566081227).
- Grimshaw, A. D. (1982). Sound-image data records for research on social interaction. *Sociological Methods & Research, 11*(2), 121-144. doi:10.1177/0049124182011002002
- Hall, A. M. (2013). *A review of beginning heterogeneous string class method books for compatibility with the baseline learning tasks of the American String Teachers Association string curriculum* (Tesis de Master, Bowling Green State University). Recuperado de http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1374701899
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning* (1ª ed.). Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Londres: Institute Of Education, University of London.
- Hallam, S., Rogers, L., y Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education, 26*(1), 7-19. doi:10.1177/0255761407085646
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J., y Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music, 45*(1), 116-130. doi:10.1177/0305735616650994
- Hamann, D. L., Lineburgh, N., y Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education, 46*(1), 87-101.

- Hamann, D. L., y Gillespie, R. (2004). *Strategies for teaching strings: Building a successful string and orchestra program*. New York: Oxford University Press.
- Hamann, K. L. (2000). Teachers, learners, and programs in string education: A review of research. *Journal of String Research, 1*. Recuperado de <https://goo.gl/uX80Sk>
- Hargreaves, D. H. (2002). *Música y desarrollo psicológico* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. J., y Zimmerman, M.P. (1992). Developmental theories of music learning. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, (pp. 377-391). Nueva York: Schirmer Books.
- Havas, K. (1998). *A new approach to violin playing*. Londres: Bosworth.
- Havas, K. (2003). *The twelve lesson course in a new approach to violin playing*. Londres: Bosworth.
- Hiew, A. (2012). *Towards a pedagogical reference work for violinists informed by current music psychology research* (Tesis Doctoral, University of Cincinnati). Recuperado de <https://goo.gl/P6ewHg>
- Homfray, T. (2009, septiembre). Teaching focus: When to start an instrument - Too much too young? *The Strad, 120*, 32-33,35-36.
- Hoppenot, D. (2005). *El violín interior* (J. Sanabras Trad., 3ª ed.). Madrid: Real Musical.
- Huang, F. T. (2007). *Preschool piano methods and developmentally appropriate practice* (Tesis Doctoral, University of Missouri Columbia). Recuperado de <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/4721>

- Hull, C. (1989). Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.), *Investigación/acción en el aula* (2ª ed., pp. 59-66). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(1), 44-55.
- Iglesias-Mendez, M. (2011). *A comparison between two strings methods: Essential elements for strings and new directions for strings* (Tesis de Master, University of Florida). Recuperado de <http://ufdc.ufl.edu/AA00009522/00001>
- Jansen, C. (2016). *A structured comparison between the Suzuki and Colourstrings violin methods with critical reference to the teaching of notation reading skills* (Tesis de Master, University of Pretoria). Recuperado de <https://goo.gl/CZ4UsS>
- Jarjisian, C. (1989). Beat keeping and in-tune singing in preschool children. *Update: Applications of Research in Music Education*, 7(2), 24-27.
doi:10.1177/875512338900700209
- Jensen, J. L. (1990). A comparison of initial violin bow hold approaches in undergraduate string techniques classes, including assessments of the influence of baseline ratings of subjects' finger dexterity and mental images of the violin bow hold. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 14(1), 10-34.
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional De Investigación En Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Jordan-Decarbo, J. y Nelson, J.A. (2002). Music and early childhood education. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 210-

- 242). Nueva York: Oxford University Press. Recuperado de <https://goo.gl/9QZwWG>
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Jorgensen, E. R. (2008). Design. En *The art of teaching music* (pp. 199-214). Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Jørgensen, H. (2001). Instrumental learning: Is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*, 18(3), 227-239. doi: 10.1017/S0265051701000328
- Jorquera, M. C. (2002). Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 10, 1-18. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02b.pdf>
- Kahn, S. R. (2000). *An investigation and review of violin instructional material for the beginner* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304590968).
- Kai-Wen Cheng, E., y Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: A single case study. *British Journal of Music Education*, 24(2), 191-205. doi:10.1017/S0265051707007413
- Kalverboer, K. (2008). *Parental involvement in private violin lessons: Survey of teacher attitudes and practices* (Tesis de Master, McGill University). Recuperado de <https://goo.gl/iRZQVX>
- Kantorski, V. J. (1995). A content analysis of doctoral research in string education, 1936-1992. *Journal of Research in Music Education*, 43(4), 288. doi: 10.2307/3345728

- Katz, M. (2006). *The violin. A research and information guide*. New York: Routledge.
- Keene, J. (1964, mayo). Rote learning in the string class. En *String anthology : A compendium of articles on string playing and teaching from The Instrumentalist from 1946 to 1997* (1ª ed., p. 248) . Northfield, Illinois: The Instrumentalist.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *Action research planner: Doing critical participatory research*. Singapore: Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-4560-67-2
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kendall, J. (1960, marzo). Violin teaching for three-years-olds. En *String anthology : A compendium of articles on string playing and teaching from The Instrumentalist from 1946 to 1997* (1ª ed., pp. 12-15) . Northfield, Illinois: The Instrumentalist.
- Koepf, R. A. (2004). *The effect of using a two-string teaching method versus a four-string teaching method on the performance of beginning fourth-grade orchestra students*(Tesis de Master). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305164812)
- Kovács, G., y Pásztor, Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Kuo, Y., y Chuang, M. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 31(4), 394-412. doi:10.1177/0255761413489082
- Kupresanin, D. (2012). *The effect of string instruction method books on left hand shape of beginning violinists and violists* (Tesis de Master, Texas Tech University). Recuperado de <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/46977>

- Kvet, E. J., y Watkins, R. C. (1993). Success attributes in teaching music as perceived by elementary education majors. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 70-80. doi:10.2307/3345481
- Ledesma, N. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-4. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2784614>
- Lee, H. A. (2003). *Towards a dynamic pedagogy: Contemporary pedagogical approaches to basic violin technique* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305300904).
- León Ara, A. (1989). *Sobre las escuelas violinísticas*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lineburgh, N. y Loong, C. (2006). Early childhood repertoire: Inherently musical positively enchanting. *Kodály Envoy*, 33 (1), 5-8. Recuperado de <https://www.cyloong.com/bio/professional/>
- Linnenbrink-Garcia, L., Maehr, M. L., y Pintrich, P. R. (2011). Motivation and achievement. En R. Colwell, y P. R. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning. Volume 1: Strategies* (pp. 216-264). Nueva York: Oxford University Press.
- Locatelli, A. M. (1973). *La notación de la música contemporánea* (4ª ed.). Buenos Aires: Ricordi Americana.

- Loong, C. (2007). Early childhood music: Materials and activities. Criteria and guidelines for selecting and using materials in early childhood music lessons. *Kodaly Envoy*, 33(4), 5-8. Recuperado de <https://www.cyloong.com/bio/professional/>
- Loong, C. (2008). Weaving world musics into early childhood curriculum. *Triad*, 75 (5), 74-76, 78, 80-82. Recuperado de <https://www.cyloong.com/bio/professional/>
- Loong, C., y Lineburgh, N. (2000). Research in early childhood music: 1929-1999. *Kodály Envoy*, 26 (4), 24-29, 34. Recuperado de <https://www.cyloong.com/bio/professional/>
- López de la Llave, A., y Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thomson.
- Lorenzo, O., y Correa, E. (2015). Estudio comparativo de métodos internacionales de enseñanza-aprendizaje de violín. *Eufonía: Didáctica De La Música*, (63), 59-66. Recuperado de <https://goo.gl/Hge5ud>
- Lowe, H. L. (1973). *A study of the tone quality of beginning violin students using the long bow-stroke approach as compared to the short bow-stroke approach* (Tesis Doctoral, Ball State University). Recuperado de <https://goo.gl/KJo3F4>
- Lumsden, C., y Wedgwood, P. (2002). *Jackaroo. Fantastical pieces for absolute beginners with pictures to colour in* (1ª ed.). Londres: Faber Music.
- Maag, R. R. (1974). *A comparison of the effectiveness of pentatonic versus diatonic instruction in the intonation of beginning string students* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (302738396)
- Madsen, C.K. (1990). Teacher intensity in relationship to music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 38-46.

- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3ª ed.). Atlanta: The Center for Effective Performance.
- Malagarriga, T., Godall, P., Oriols, J., y Valls, A. (2005). *Bernat, el gat. Proposta didàctica. Música* (3ª Imp.). Barcelona: Editorial Teide.
- Manresa, M. Á. (2006). *La actuación musical. Manual básico para interpretar en público*. Barcelona: Boileau.
- Martí, G., Faura, M., Farràs, C., y Casanovas, D. (2010). En Federación Española de Municipios y Provincias y Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación (Eds.), *Guía de las escuelas municipales de música*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/WcVvuJ>
- Martín, W. (1997). *El violín creativo. Grado elemental: 1r cuaderno* (Vol. 1). Madrid: Real Musical.
- Martín, W. (2002). *Historia, literatura, pedagogía y cultura de la viola. Temario completo para oposiciones*. Madrid: Musicalis.
- Martín Martínez, J. (2007). *Iniciación al violín. Libro de ejercicios I* (1ª ed.). Madrid: AP Música.
- Martínez, E., Castiñeira, M. T., y Molina, E. (2004). *Violín 1. Grado elemental* (1ª ed.). Madrid: Enclave Creativa.
- Martínez, L. J. (2013). *Cómo buscar y usar información científica. Guía para estudiantes universitarios 2013*. Recuperado de <https://goo.gl/xXOFsy>

- Masin, G. (2012). *Violin teaching in the new millennium. 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* (Tesis Doctoral, Trinity College, Dublin). Recuperado de <https://goo.gl/JegAEz>
- McPhail, G. J. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33-45.
doi:10.1080/14613800903568296
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
doi:10.1177/0255761413486407
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. doi:10.1177/0305735607086049
- McPherson, G. E., y Davidson, J. W. (2010). Playing an instrument. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-351). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0017
- McPherson, G. E., y Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
doi:10.1080/14613800120089232
- Miksza, P., Roeder, M., y Biggs, D. (2010). Surveying Colorado band directors' opinions of skills and characteristics important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 364-381.
doi:10.1177/0022429409351655

- Miles, B. (2010). *Effects of finger placement markers on intonation for beginning string players* (Tesis de Master, University of Florida). Recuperado de <http://ufdc.ufl.edu/AA00000349/00001>
- Millican, J. S. (2008). A new framework for music education knowledge and skill. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 67-78.
doi:10.1177/1057083708323146
- Millican, J. S. (2013). Describing instrumental music teachers' thinking: Implications for understanding pedagogical content knowledge. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 45-53. doi:10.1177/8755123312473761
- Mishra, J. (2000). Q & A: Research related to the teaching of string technique. *Journal of String Research*, 1. Recuperado de <https://goo.gl/PVnQZE>
- Mitchell, B. S. (1994). *A qualitative study of geza szilvay's colourstrings method for violin* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304121956)
- Miyamoto, K. A. (2007). Musical characteristics of preschool-age students: A review of literature. *Update - Applications of Research in Music Education*, 26(1), 26-40.
- Moarcas, H., y Bronzetti, C. (2011). A Guide for the little violinist's parents course design. En N. Barbu, S. Yordanova y V. Mladenov (Ed.), *Mathematics and Computers in Biology, Bussiness and Acoustics. 12th WSEAS International conference on mathematics and computers in biology and chemistry (MCBC'11)*(pp. 154-157). WSEAS Press. Recuperado de <https://goo.gl/KjAExa>
- Muñoz, F. (2005). *Validación de la propuesta arco, violín y flechas para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años* (Tesis de Master, Universidad de Manizales). Recuperado de <https://goo.gl/ULPNxk>

- Nelson, D. J. (1980). The conservation of metre in beginning violin students. *Psychology of Music*, 8(1), 25-33.
- Nelson, S. (1994). *Twentieth-century violin technique: The contributions of six major pedagogues* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304139387)
- Nelson, S. M. (2003). *The violin and viola. History, Structure, techniques*. Mineola, Nueva York: Dover Publications.
- Nelson, S. M., Elliott, C., Howard, G., y Thorne, A. (1999). *Método elemental de cuerda. Violín, libro primero* (A. García Trad.). Madrid: Mundimúsica Ediciones y Boosey & Hawkes en colaboración con la Guildhall School of Music & Drama.
- New York State Education Department. (1971). *Teaching strings*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED056052>
- Notación alfabética. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (pp. 706). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Notación. (1999). En D. Randell (Ed.), *Diccionario Harvard de música* (pp. 700-706). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Novillo-Fertrell, M. (1998). Validez de cuatro métodos de violín del siglo XVIII en la enseñanza actual. *Música y Educación*, 11(1), 61-84.
- Novillo-Fertrell, M. (2002). *Evolución histórica de la pedagogía violinística. Análisis comparativo de la formación integral del intérprete en los siglos XVIII y XX* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Núñez, M. L. (2002). *Comparison of aural and visual instructional methodologies designed to improve the intonation accuracy of seventh -grade violin and viola*

- instrumentalists* (Tesis Doctoral, University of North Texas). Recuperado de <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3122/>
- O'Neill, A. A. M. (2003). *Parent as home teacher of Suzuki cello, violin, and piano students: Observation and analysis of Suzuki method practice sessions* (Tesis Doctoral, Ohio State University). Recuperado de <https://goo.gl/SqeUmQ>
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* (4ª ed.). Barcelona: Graó.
- Pascuali, G., y Príncipe, R. (2007). *El violín: Manual de cultura y didáctica violinística* (E. Pelaia Trad., 1ª ed.). Buenos Aires: Melos.
- Pembroke, R., y Craig, C. (2002). Teaching as a profession: Two variations on a theme. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 786-817). Nueva York: Oxford University Press. Recuperado de <https://goo.gl/9QZwWG>
- Peñalver, J. M. (2012a). Sistemas de notación musical alternativos (I): Una aproximación a la grafía del ritmo acentual. *Artseduca*, (2), 48-56. Recuperado de <https://goo.gl/WPAacl>
- Peñalver, J. M. (2012b). Sistemas de notación musical alternativos (II): Una aproximación a la grafía del ritmo duracional. *Artseduca*, (3), 48-57. Recuperado de <https://goo.gl/u9cCiK>
- Pérez, T. (2002). *Análisis acústico de la afinación de intervalos melódicos en la enseñanza del violín de grado elemental* (Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

- Perkins, M. M. (1995). *A comparison of violin playing techniques: Kató Havas, Paul Rolland and Shinichi Suzuki*. Bloomington, Indiana: American String Teachers Association.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (1ª imp.). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Merrill.
- Pound, L. y Harrison, C. (2002). Musical Development. En, *Supporting musical development in the early years* (pp. 20-40). Berkshire: McGraw-Hill Education. Recuperado de <https://goo.gl/zWZfjP>
- Price, H. E. (1989). An effective way to teach and rehearse: Research supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8(1), 42-46. doi:10.1177/875512338900800110
- Quindag, S. R. (1992). *The effects of guided aural versus guided aural-visual modeling on the performance achievement of beginning string instrumentalists* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (303992135)
- Raiber, M., y Teachout, D. (2014). *The journey from music student to teacher: A professional approach*. Nueva York: Routledge.
- Reifinger, J. L. (2006). Skill development in rhythm perception and performance: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 15-27. doi:10.1177/87551233060250010103
- Rodríguez, M. A. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuestas de bases fundamentales para un modelo integrado* (Tesis Doctoral). Valencia: Universitat de València, Sevei de Publicacions. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15363>

- Rohwer, D., y Henry, W. (2004) University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18-27. doi: 10.1177/10570837040130020104
- Roig, L., y Costa, J. (1994). *Mi amigo el violín (primera parte): Melodías populares adaptadas para la iniciación del violín*. Valencia: Piles.
- Rolland, P. (1985). En S. Johnson (Ed.), *Young strings in action: Paul Rolland's approach to string playing. Teacher's book* (ed. rev. Vol. 1). Nueva York: Boosey & Hawkes.
- Rolland, P. (1987). En S. Johnson (Ed.), *Young strings in action: A string Method for class or individual instruction. Student book. Violin* (ed. rev. Vol. 1). Nueva York: Boosey & Hawkes.
- Rolland, P. (2000). *Basic principles of violin playing*. Van Nuys, California: Alfred Music Publishing.
- Rolland, P., Mutschler, M., Colwell, R., Johnson, A.; y Miller, D.L. (1971). Development and trial of a two year program of string instruction. Final report. (Contrato No. OEC 3-6-051182-1634). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063323.pdf>
- Rosenthal, R. K. (1985). Improving teacher effectiveness through self-assessment: A case study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 3(2), 17-21. doi:10.1177/875512338500300205
- Salinas, J.E. (2012). *Guía metodológica para la enseñanza del violín en grupo, para niños de siete a nueve años de la Escuela Gabriel García Márquez del barrio Monteserrín en Quito* (Tesis de Master, Universidad de Cuenca, Quito). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/489>

- Sánchez, M. C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (26), 21-34. doi:10.7179/PSRI_2015.26.01
- Sand, B.L. (2005). *Teaching genius. Dorothy Delay and the making of a musician*. Pompton Plains, Nueva Jersey: Amadeus Press.
- Sardà, E. (2011). *En forma: Ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós.
- Sassmannshaus, E. (2006). *Früher anfang auf der geige. Band 1. Eine violinschule für kinder ab 4 jahren* (17ª ed.). Kassel: Bärenreiter.
- Sauer, T. (2009). *Notations 21* (1ª ed.). Nueva York: Mark Batty Publ.
- Schlosberg, T. K. (1987). *A study of beginning level violin education of Ivan Galamian, Kato Havas, and Shinichi Suzuki as compared to the Carl Flesch method* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (303492997).
- Schulte, E.A. (2004). *An investigation of the foundational components and skills necessary for a successful first-year string class: A modified Delphi Technique study* (Tesis Doctoral, The Ohio State University). Recuperado de <https://goo.gl/mkIF5G>
- Scott-Kassner, C. (1992). Research on the music in early childhood. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, (pp. 633-650). Nueva York: Schimer Books.
- Segarra, I. (2005). *Llenguatge musical. Grau elemental. Iniciació. El meu llibre de música* (1ª reed. de la 2ª ed.). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- Shock, S. (2014). *Violin pedagogy through time: The treatises of Leopold Mozart, Carl Flesch, and Ivan Galamian* (Tesis Doctoral, James Madison University).
Recuperado de <https://goo.gl/2cV2fn>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1. Recuperado de <https://goo.gl/mIr8J7>
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
doi:10.1177/1321103X07087568
- Simons, G. (1978). Early childhood musical development: A bibliography of research abstracts 1960-1975. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.
- Simons, G. (1986). Early childhood musical development: A survey of selected research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 36-52.
Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40317967>
- Slayman, H. H. (1965). *Problems in teaching and learning the violin: An exploratory study* (Tesis Doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses A&I. (302298572)
- Sloboda, J., y Davidson, J. (2003). The young performing musician. En I. Deliège y J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of music competence* (pp. 171-190). Nueva York: Oxford University Press.
doi:oso/9780198523321.003.0007
- Smith, B. P. (2011). Motivation to learn music: A discussion of some key elements. En R. Colwell, y P. R. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning. Volume 1: Strategies* (pp. 265-299). Nueva York: Oxford University Press.

- Smith, C. M. (1989). Research-based string class instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8(1), 47-50. doi:10.1177/875512338900800111
- Smith, C., y Straub, D. (2003). String teaching in group settings. En G.V. Barnes (Ed.), *Applying research to teaching and playing instruments* (pp. 1-13). Fairfax, Virginia: ASTA.
- Smith, C.M. (1985). The effect of finger placement markers on the development of intonation accuracy in beginning string students. *Dialogue in instrumental music education*, 9(2), 62-70.
- Smith, C.M. (1987). The effect of finger placement markers on the development of intonation accuracy in fourth and fifth grade beginning string students. *Dialogue in instrumental music education*, 11(2), 71-77.
- Sogin, D. (2013). String pedagogy for the 21st century: Catching up with research. *String Research Journal*, 4, 5-13.
- Soteras, I. (2013). *Comparació de tres mètodes per a violí: Shinichi Suzuki, Paul Rolland i Mimi Zweig* (Trabajo Final de Grado, Escola Superior de Música de Catalunya). Recuperado de <http://www.recercat.cat/handle/2072/217011>
- Starr, W. (2000). *The Suzuki violinist: A guide for teachers and parents* (ed. rev.). Van Nuys, California: Alfred Music Publishing.
- Steele, N. A. (2010). Three characteristics of effective teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 71-78. doi:10.1177/8755123310361769
- Steinschaden, B., y Zehetmair, H. (1985). *Ear training and violin playing: a Suzuki Method symposium*. Princeton: Suzuki Method International

- Stowell, R. (2008). The pedagogical literature. En R. Stowell (Ed.), *The cambridge companion to the violin* (pp. 224-233). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL9780521390330.014
- Su, C. (2012). *A new american school of string playing - A comparison of the O'connor violin method and the Suzuki violin method* (Tesis Doctoral, University of Miami). Recuperado de http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/782/
- Suzuki, S. (1978). *Suzui violin school. Violin part* (Vol. 1). Miami: Summy-Birchard.
- Suzuki, S. (1998). The law of ability and the "mother tongue method" of education. En, *Shinichi Suzuki: His speeches and essays* (pp. 19-36). Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.
- Suzuki, S. (2004). *Educados con amor: El método clásico de la educación del talento* (L. Fernández y E. Gil, Trads.). Van Nuys, California: Alfred Publishing Co.
- Swartz, J. W. (2003). *Perspectives of violin pedagogy: A study of the treatises of Francesco Geminiani, Pierre Baillot, and Ivan Galamian, and a working manual by Jonathan Swartz* (Tesis Doctoral, Rice University). Recuperado de <https://goo.gl/S3Detn>
- Szabo, M. (1999). Early music experience and musical development. *General Music Today*, 12(3), 17-19. doi:10.1177/104837139901200306
- Szilvay, G. (2005). *Violin ABC*. Helsinki: Fennica Gehrman Oy.
- Szilvay, G. (2011, abril). Teacher talk: Your string teaching queries answered by the experts. *The Strad*, 122, 100-101.

- Tait, M.J. (1992). Teaching strategies and styles. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, (pp. 525-534). Nueva York: Schirmer Books.
- Tasgal, D. (2004). My turn - "hot cross buns" revisited: A child's first steps in reading violin music. *American String Teacher*, 54(3), 110.
- Teachout, D.J.. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50. doi:10.2307/3345464
- Thompson, K. (1983). *An analysis of group instrumental teaching: Principles, procedures and curriculum implications* (Tesis Doctoral, University of London). Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/6706/>
- Torrescasana, R. (1996). *El meu violí. Iniciació cordes obertes* (2ª ed., Vol. 1). Molins de Rei (Barcelona): EMM, Ajuntament de Molins de Rei.
- Trehub, S. E. (2010). Infants as musical connoisseurs. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 33-49). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0002
- Tripiana, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional De Educación Musical*, 4, 25-33. doi:10.12967/RIEM-2016-4-p025-033
- Turini, S. (2007). *Development of a curriculum for a first-year beginning string class* (Tesis de Master, Bowling Green State University) Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1182096786/inline
- Ubis, L. (2008). *Quiero tocar el violín. Iniciación* (1ª ed.). España: Autoedición

- Van de Velde, E. (2011). *Le petit Paganini. Traité élémentaire de violon* (Vol. 1). Paris: Éditions Van de Velde.
- Vasil, M. (2013). Extrinsic motivators affecting fourth-grade students' interest and enrollment in an instrumental music program. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 74-82. doi:10.1177/8755123313502345
- Villarreal, J. M. (2002). *Con l'arco 1. Llibre de violí*. Barcelona: Dinsic.
- Voima, N. (2009). *Child-friendly approach to instrumental education: The Colourstrings violin school* (Trabajo Final de Grado, Lahti University of Applied Sciences). Recuperado de <https://goo.gl/F2523k>
- Volchegorskaya, E., y Nogina, O. (2014). Musical development in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 364-368. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.113
- Waller, G. (1953, marzo). Rote playing period can provide basis of skill in strings. En *String anthology: A compendium of articles on string playing and teaching from The Instrumentalist from 1946 to 1997* (1ª ed., pp. 5-7). Northfield, Illinois: The Instrumentalist.
- Wei, T-Y. J. (2013). *An alternative approach to collegiate beginner violin lessons: collaborative learning* (Tesis Doctoral, University of Oregon). Recuperado de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/13179>
- Welch, G. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27-41. doi:10.1177/1321103X9801100104
- Welch, G. F. (2002). Early childhood musical development. En L. Bresler, y C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives. Context, culture, and curriculum*

(1ª ed., pp. 113-128). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
doi:10.1007/0-306-47511-1_10

Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D. y Marshall, N. (2010) Reflections on the teacher identities in music education' [TIME] project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 11-32. Recuperado de <https://goo.gl/Krg9Fb>

Willems, E. (1966a). *Educación musical II. Canciones de 2 a 5 notas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Willems, E. (1966b). *Educación musical III. Canciones de intervalos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wrigley, W., y Emmerson, S. (2013). Ecological development and validation of a music performance rating scale for five instrument families. *Psychology of Music*, 41(1), 97-118. doi: 10.1177/0305735611418552

Wuytack, J., y Boal-Palheiros, G. M. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica De La Música*, (47), 43-55.

Yarborough, W. (1968). Demonstration and research program for teaching young string players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 12, 26-31.

Yu, S. (2011). *A pedagogical guide: Using Sassmannshaus's "Early start on the violin, volumes 1" and "2" as a supplement to the "Suzuki violin school, volume 1"* (Tesis Doctoral, University of Cincinnati). Recuperado de <https://goo.gl/wjbmWj>

- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción* (3ª ed.). Recuperado de <https://goo.gl/YM5upP>
- Zavalko, K. (2012). Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques. *Problems in Music Pedagogy*, 12(1), 59-67. Recuperado de <https://goo.gl/ELXIsJ>
- Zdzinski, S. F., y Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255. doi:10.2307/3345801
- Zelig, T. (1967). A direct approach to pre-school violin teaching. *Music Educators Journal*, 53(5), 44-46. doi:10.2307/3390873
- Zubeldia, M., y Díaz, M. (2010). Los Métodos para el estudio del violonchelo en la etapa inicial: análisis comparativo. *CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques 2010* (pp. 1-6). Recuerado de <https://goo.gl/wUyO>

Anexos en CD-ROM

Anexo 1. Consentimiento informado

Anexo 2. Objetivos finales de los cursos de Sensibilización Musical

Anexo 3. Guiones de preguntas para las entrevistas

Anexo 4. Descripción comparada de los contenidos trabajados en cada canción
en ambas aproximaciones

Anexo 5. Materiales didácticos para la aproximación de Ambas Manos (AM)

Anexo 6. Materiales didácticos para la aproximación de Mano Derecha (MD)

Anexo 7. Materiales didácticos añadidos para la práctica del cuarto dedo

Anexo 8. Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos de
Ambas Manos (AM)

Anexo 9. Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos de
Mano Derecha (MD)

Anexo 10. Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos
añadidos para la práctica del cuarto dedo

Anexo 1

Consentimiento informado

Consentiment Informat Estudi Iniciació al Violí

El propòsit d'aquesta investigació és determinar si hi ha algun tipus de benefici depenent de si els alumnes comencen l'estudi del violí amb un mètode que comença treballant aspectes de les dues mans o comença treballant aspectes referents a la mà dreta. La investigació constitueix un estudi sobre mètodes didàctics del violí, inserint-se en la programació normal de les classes de violí del centre. No hi ha recerques prèvies en aquest sentit, així que els alumnes començaran amb una o altra aproximació de forma aleatòria, amb la meitat d'alumnes en cada una d'aquestes. El material didàctic serà realitzat per l'investigador.

L'estudi es durà a terme durant les classes de violí entre els mesos d'Octubre de 2012 a Maig de 2013, incloent la primera setmana de juny per tal de fer una petita audició final de curs. En les classes es faran activitats pròpies de les classes de violí però adaptades a les edats dels alumnes.

Durant el curs es prendrà notes de com va evolucionant l'alumne i, al final de cada avaluació, es farà una gravació en vídeo per tal de tindre un suport visual per a l'estudi posterior. Aquestes gravacions es consideraran confidencials i només poden ser accessibles per al professor/investigador. Se'ls facilitarà una còpia d'aquestes gravacions una vegada acabat el curs.

Al finalitzar el curs se'ls farà una valoració del transcurs del mateix i al finalitzar l'estudi se'ls farà una presentació dels resultats obtinguts.

La informació obtinguda en aquest estudi s'utilitzarà per fer un informe per tal de presentar-lo com a treball final de Tesi Doctoral en Didàctiques Específiques de la Universitat de València. Qualsevol informació que vostè o el seu fill/a proporcioni en relació amb aquest estudi serà considerada confidencial. Si l'informe de la investigació es publica, el nom de vostè o el seu fill/a no figurarà en cap dels formularis de dades.

L'estudi no comporta risc de cap tipus per a l'alumnat, ja que s'hi tindrà molta cura en els aspectes físics tant com a part de la tècnica violinística com amb exercicis per tal d'anar treballant els aspectes de moviment prèviament. A més es prendran totes les mesures necessàries per tal que l'alumnat estiga lo millor possible (grandària dels instruments, espais de descans entre activitats, etc.)

La seva participació en aquest estudi és voluntària. Si decideix participar-hi, té llibertat per a retirar el seu consentiment i interrompre la participació en el moment en que li convingui.

L'investigador respondrà a les qüestions que en qualsevol moment vulgui formular, sempre mantenint el contacte en tot moment donat la tasca que es realitzarà.

MITJANÇANT LA MEVA SIGNATURA FAIG CONSTAR QUE ESTIC ASSABENTAT/DA DEL FUNCIONAMENT DE LES CLASSES D'INICIACIÓ AL VIOLÍ I ACCEPTO QUE EL MEU FILL HI PARTICIPI DESPRÉS D'HAYER LLEGIT LA INFORMACIÓ ANTERIOR. (Li serà lliurada una còpia d'aquest imprès de consentiment)

Nom i Signatura del pare, mare o tutor

Data

Roberto Macián González, Investigador

Anexo 2

Objetivos finales de los cursos de Sensibilización Musical

Objetivos finales de los cursos de Sensibilización Musical⁵⁰

Estos son los objetivos finales que se deberían de haber conseguido con los alumnos de Sensibilización al terminar los cursos. No se debe olvidar el carácter flexible y adaptativo que se debe tener en nuestra metodología de trabajo.

Escucha:

- Reconocer las cualidades del sonido
- Reconocer el timbre de distintos instrumentos

Afinación:

- Imitar el sonido de un instrumento dentro de la tesitura del niño.
- Imitar el sonido de la voz de otro niño.
- Cantar canciones con nombre de notas.
- Cantar la escala de Do Mayor con el nombre de las notas, ascendente y descendentemente.

Ritmo

- Cantar una canción palmeando y caminando la pulsación.
- Cantar una canción y palmeo y caminar su ritmo.
- Palmeo ritmos de cuatro pulsaciones por imitación.
- Diferenciar, a nivel sensorial, el compás binario y el ternario.
- Saber hacer una polirritmia por grupos, donde se palmeo el ritmo, la pulsación y el compás de una canción.

Lectura y pre-escritura

- Practicar pre-grafías de forte-piano, largo-corto y altura.
- Comenzar a reconocer la diferencia entre espacio y línea en un pentagrama.

Movimiento

- Marchar con blancas, negras, corcheas, semicorcheas y corchea con punto y semicorchea.
- Moverse libremente siguiendo unas contraseñas
- Danzar
- Saber reconocer las frases musicales y plasmarlo con el movimiento

Conjunto instrumental

- Saber seguir un gesto de dirección

⁵⁰ Aunque estos son los objetivos finales, el recorrido que hacen los alumnos desde los tres años es gradual y secuenciado según el nivel de desarrollo de los alumnos. Estos objetivos finales se muestran para dar una idea del trabajo hecho por los alumnos durante su formación musical. El trabajo realizado para conseguir algunos de estos objetivos fue de utilidad para la práctica en las clases de violín y, por tanto, se tuvo en cuenta las actividades para conseguirlos.

- Tocar con instrumentos de placas algunas canciones
- Poder acompañar una canción con un obstinado melódico o rítmico.

Anexo 3

Guiones de preguntas para las entrevistas

1ª Entrevista

1. ¿Cómo veis que están yendo las clases?
2. ¿Creéis que viene a gusto, motivado? ¿Mucho, poco?
3. ¿Cómo vivís las clases de violín en casa? ¿Os canta las canciones? ¿Os explica que hacemos?
4. ¿De quién fue la idea de tocar el violín?
5. ¿Os ha pedido tener violín en casa? ¿Qué os parece disponer de un instrumento para trabajar en casa?
6. ¿Sabéis música?
7. ¿Qué antecedentes musicales-familiares tenéis?
8. ¿Qué ambiente musical tenéis en casa?
9. ¿Qué valor creéis que tiene estudiar un instrumento desde tan pequeños?
10. ¿Qué os hizo decidiros, al final, por hacer estas clases?
11. ¿Qué os parece que sirva también como una investigación?
12. ¿Veis alguna cosa mejorable o que no os guste?
13. ¿Tenéis alguna pregunta sobre las clases o sobre el curso o sobre alguna cosa?

2ª Entrevista

- ¿Cómo veis que está yendo la segunda evaluación?
- ¿Creéis que hay un avance sobre la primera?
- ¿Cómo ha sido tener el violín? ¿Ha influido de alguna manera?
- ¿Estudiáis/practicáis con regularidad? ¿Cuántas veces por semana?
- ¿Cómo estudiáis? ¿Qué hacéis en casa?
- ¿Qué dificultades encontráis en el estudio en casa?
- ¿Creéis que querrá tocar en una audición final de curso?
- ¿Posibles horarios para clases colectivas?
- ¿Tenéis alguna duda o pregunta?

3ª Entrevista

1. ¿Qué impresiones generales tenéis del curso? ¿Y qué balance hacéis?

2. ¿Veis una mejora tocando?
3. ¿Habéis practicado más que en el segundo trimestre? ¿Por qué?
4. ¿Él/ella pide tocar en casa? ¿Lo proponéis?
5. ¿Cómo habéis vivido las clases colectivas? ¿Cosas buenas y cosas malas?
6. El próximo curso, la intención es hacer colectivas desde octubre-noviembre cada 2-3-4 semanas, ¿qué os parece?
7. ¿Creéis que en general viene a gusto? ¿O depende del día? ¿O nunca?
8. ¿Qué os parece la audición? ¿Positivo/negativo? ¿Tiene ganas? ¿Quiere? ¿Lo/la ha motivado/a?
9. ¿Las invitaciones que tal?
10. ¿Cómo habla _____ del violín? ¿Os explica que hacemos? ¿Qué dice si le preguntáis?
11. ¿En principio seguiréis el próximo año?

Entrevista para los alumnos

1. ¿Te gusta tocar el violín? ¿Mucho, poco o normal?
2. ¿Quieres seguir viniendo el próximo año? ¿Sí o no?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases? ¿Tocar, pintar, cantar, ejercicios con globos...?
4. ¿Lo que menos? ¿Tocar, pintar, cantar, ejercicios de globos...?

Anexo 4

Descripción comparada de los contenidos trabajados en cada canción en ambas aproximaciones

Descripción comparada de los contenidos trabajados en cada canción en ambas aproximaciones

AM					MD								
Canción	D. ⁵¹	Cd. ⁵²	A. ⁵³	R. ⁵⁴	C. ⁵⁵	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
0. Ja sé comptar	0	-	-	J	4 4	Canción de toma de contacto con el método. Ritmo continuo.	0. Ja sé comptar	0	-	-	J	4 4	Canción de toma de contacto con el método. Ritmo continuo.
1. Toquem	0-1	RE	-	J y †	4 4	Canción para comenzar a trabajar con los dedos. Silencio para preparar cambio 0 a 1.	1. Toquem	0	RE LA	-	J y †	4 4	Canción en la que ya hay un cambio de cuerda. Silencio para preparar el cambio de cuerda
2. Primer dit	0-1	RE	-	J y †	4 4	Ampliación en cuanto a longitud de la canción. Sigue el silencio para cambio 0 a 1.	2. Re i La	0	RE LA	-	J y †	4 4	Ampliación en cuanto a longitud de la canción. Sigue el silencio para preparar el cambio de cuerda.

⁵¹Digitación.

⁵²Cuerdas.

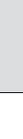
⁵³Arco.

⁵⁴Ritmos.

⁵⁵Compás.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
3. Dos i Dos	0-1	RE	-	J y †	4 4	Cambio de 0 a 1º y de 1º a 0, con silencio y sin silencio, para preparar este cambio. Dos silencios consecutivos.	3. Dos i Dos	0	RE LA	-	J y †	4 4	Cambio de cuerda RE a LA y de LA a RE, tanto con silencio como sin silencio, para preparar este cambio. Dos silencios consecutivos.
4. Allarguem	0-1	RE	MS	J y J	4 4	Cambio de 0 a 1º y 1º a 0 sin que haya silencios. Se amplía el contenido rítmico y se acota la zona de arco.	4. Allarguem	0	RE LA	MS	J y J	4 4	Cambios de RE a LA y de LA a RE sin que haya silencios. Se amplía el contenido rítmico y se acota la zona de arco.
5. Segon dit	1-2	RE	MS	J	4 4	Introducción al segundo dedo. Primero se queda fijo.	5. La i Mi	0	LA MI	MS	J	4 4	Introducción a la cuerda MI. Seguimos con la cuerda LA como referencia.
6. Llarg i curt	2-1	RE	MS	J y J	4 4	Trabajo de 2º dedo, 1º fijo, con cambio de ritmo y cambio de dedo en dos negras consecutivas.	6. Llarg i curt	0	MI LA	MS	J y J	4 4	Trabajo desde la cuerda MI hacia LA, con cambio de ritmo y cambio de cuerda en dos negras consecutivas.
7. Tercer dit	23	RE	MS	J y †	4 4	Introducción al tercer dedo. 1º y 2º se quedan fijos. Cambio de dedo en dos negras consecutivas.	7. Re i Sol	0	RE SOL	MS	J y †	4 4	Introducción a la cuerda SOL. Utilizamos la cuerda RE como referencia. Cambio de cuerda en dos negras consecutivas.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
8. Super curtes	32	RE	MS		4 4	Trabajo del 3º, con 1º y 2º fijos. Introducción del ritmo de cuatro corcheas, siempre con el mismo dedo.	8. Super curtes	0	RE SOL	MS		4 4	Trabajo en las cuerdas RE y SOL. Introducción del ritmo de cuatro corcheas, siempre en la misma cuerda.
9. Els tres amics	32-1	RE	MS		4 4	Utilización de los tres dedos. Desde 3º a 1º y desde 1º a 3º. Salto de 3º a 1º sin pasar por segundo.	9. Les tres amigues	0	MI LA RE	MS		4 4	Utilización de tres cuerdas. Desde MI a RE y desde RE a MI. Salto de MI a RE sin pasar por el LA.
10. L'escala	0-1-23	RE	MS		4 4	Utilización de todos los dedos y cuerda al aire. Primero, dos notas con cada dedo y salto de 3º a 0. Luego, una nota con cada dedo y, finalmente, saltos de 3º a 1º y de 2º a 0.	10. L'escala	0	SOL RE LA MI	MS		4 4	Utilización de todas las cuerdas. Primero dos notas en cada cuerda y salto de MI a SOL. Luego, una nota en cada cuerda y, finalmente, saltos de MI a RE y de LA a SOL.
11. En la corda LA	0-1	LA	MS		4 4	Introducción a la cuerda LA, sólo con 1r dedo. Canción rítmicamente y melódicamente sencilla para facilitar el paso a la nueva cuerda.	11. Posem un dit	0-1	RE	MS		4 4	Introducción al primer dedo. Canción rítmicamente y melódicamente sencilla para facilitar el manejo del dedo.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
12. El vaixell	2-1-0	LA	MS		3 4	Introducción al nuevo compás. Trabajo de 2º, 1º y cuerda al aire. Dos secciones casi idénticas, pero con pequeña variación. Trabaja la diferente velocidad de arco arriba y arco abajo para compensar el ritmo desigual.	12. El camió	0-1	RE LA	MS		3 4	Introducción al nuevo compás. Trabajo de 1º y cuerda al aire en cuerdas RE y LA. Dos secciones casi idénticas en cada cuerda, pero con pequeña variación en LA. Trabaja la diferente velocidad de arco arriba y arco abajo para compensar el ritmo desigual.
13. El despertador	3--1	LA	MS Trémolo		2 4	Utilización exclusiva de 3º y 1º para practicar el salto, sin pasar por segundo, tanto entre negras como entre corcheas. Trémolo como elemento opcional del manejo del arco	13. El cucut	0-1	LA MI	MS Trémolo		2 4	Utilización de 1º para practicar el salto del dedo de una cuerda a otra, sin pasar por cuerda al aire. Tanto entre negras como entre corcheas.
14. L'escalada	0-1-23	LA	MS		4 4	Trabajo de la escala con diferentes ritmos para 0, 1º, 2º y 3º. Vuelta a subir con otro ritmo y la bajada diferente.	14. L'escalada	0-1	RE LA MI	MS		4 4	Trabajo de diferentes ritmos en cada cuerda. De cuerda RE a MI y sentido inverso. Siempre se comienza en cada cuerda sin dedo para poner 1º. Cuando ya está 1º pisando se cambia de cuerda.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
15. Cada día de matí	0-1-23	RE LA	MS		4 4	Primera canción en dos cuerdas y todos los dedos. Rítmicamente sencilla. Las dos secciones comienzan con arcos distintos. Opcional alargarla para los alumnos más aventajados.	15. El sol surt de matí	0-1	SOL RE LA MI	MS		4 4	Canción en todas las cuerdas y 1°. Rítmicamente sencilla. Las dos secciones comienzan con arcos distintos. Opcional alargarla para alumnos más aventajados.
16. En la corda MI!	1-0	MI	MS 		4 4	Introducción a la cuerda MI, sólo con 1°. Canción rítmicamente y melódicamente sencilla para facilitar el paso a la nueva cuerda. Introducción al concepto "Arco Abajo".	16. Posem segon dit!	1-2	RE	MS 		4 4	Introducción al 2°, sólo en cuerda RE. Canción rítmicamente y melódicamente sencilla para facilitar el paso a la nueva cuerda. Introducción al concepto "Arco Abajo".
17. Punyet, punyet	0--2	MI	MS 		2 4	Utilización exclusiva de 2° y cuerda al aire para practicar el salto sin pasar por 1°. Introducción a los conceptos "Arco Arriba" y "Anacrusa" (éste último sin nombrarlo explícitamente).	17. Punyet, punyet	0--2	LA	MS 		2 4	Utilización exclusiva de 2° y cuerda al aire para practicar el salto sin pasar por 1°. Introducción a los conceptos "Arco Arriba" y "Anacrusa" (éste último sin nombrarlo explícitamente).
18. La muntanya russa	0-1-23	MI	MS 		4 4	Utilización de los tres dedos en cuerda MI. Saltos de 0 a 2° y de 1° a 3°. Se incrementa la longitud.	18. Clac, clac!	0-1-2	MI LA	MS 		2 4	Saltos de la cuerda MI a LA, con diferentes ritmos en cuerda MI con 0 y salto a 2° en cuerda LA.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
19. Clac, clac!	0-1-2	MI LA	MS ☞	♪ ♪♪	2 4	Salto de la cuerda MI a LA, con diferentes ritmos en cuerda MI con 0 y salto a 2º en cuerda LA.	19. Jo tinc un coixinet	0-1-2	RE LA MI	MS ☞	♪ ♪♪ ♪ γ	2 4	Utilización de todos los dedos conocidos en una canción en tres cuerdas. Cambio de dedos en notas cortas con o sin cambio de cuerda.
20. Jo tinc un coixinet	0-1-23	RE LA MI	MS ☞	♪ ♪♪ ♪ γ	2 4	Utilización de todos los dedos en la primera canción en tres cuerdas. Cambio de dedos en notas cortas con o sin cambio de cuerda.	20. La muntanya russa!	0-1-2	MI LA RE SOL	MS ☞	♪ ♪	4 4	Utilización de 2º en todas las cuerdas. Se incrementa la longitud. Patrones rítmicos y de dedos iguales en MI y RE y similares en LA y SOL.
21. En la cuerda SOL	0-1	SOL	MS ☞	♪ ♪♪ ♪	4 4	Introducción a la cuerda SOL, sólo con 1º. Cambio de dedo en ritmos rápidos.	21. Posem tercer dit!	2-3	RE	MS ☞	♪ ♪♪ ♪	4 4	Introducción al 3º. Cambio de dedo en ritmos rápidos.
22. El curs s'acaba	2-1-0	SOL	MS ☞	♪ ♪ ξ	3 4	Utilización de dos dedos, de forma descendente y saltos de 0 a 2º y de 2º a 0.	22. Jo en sé una cançó	0-1-23	RE LA	MS ☞	♪ ♪ ξ	3 4	Primera canción que utiliza todos los dedos en dos cuerdas. Especial atención a los saltos de 0 a 3º y de 3º a 0.

Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción	Canción	D.	Cd.	A.	R.	C.	Descripción
23. En Jan petit	0-1-23	SOL RE	MS V		2 4	Primera canción en las cuerdas RE y SOL. Saltos de 0 a 3° y de 3° a 0. Cambio de dedo en notas rápidas. Salto 1° a 3° con cambio de cuerda.	23. En Jan petit	0-1-23	LA MI	MS V		2 4	Primera canción en las cuerdas LA y MI con los tres dedos. Saltos de 0 a 3° y de 3° a 0. Cambios de dedo en notas rápidas. Salto 1° a 3° con cambio de cuerda.
24. Cadireta enlaire	0-1-23	SOL RE	MS P		4 4	Primera canción en la que las dos cuerdas graves tienen una importancia similar. Salto 0 a 3° con cambio de cuerda en cuerdas graves.	24. El passeig	0-1-23	MI LA RE	MS P		4 4	Primera canción en tres cuerdas con los tres dedos. Salto 0 a 3° con cambio de cuerda.
25. Per totes les cordes	0-1-23	SOL RE LA MI	MS P ↻		2 4	La última canción de la propuesta. En ella se toca en todas las cuerdas y con todos los dedos. Introducción al concepto de "Recuperar Arco" y de repetición.	25. Per totes les cordes	0-1-23	SOL RE LA MI	MS P ↻		2 4	La última canción de la propuesta. En ella se toca en todas las cuerdas y con todos los dedos. Introducción al concepto de "Recuperar Arco" y de repetición.

Anexo 5

Materiales didácticos para la aproximación de Ambas Manos (AM)

El petit aprenent de violí

Per a alumnes de 4 i 5 anys

Roberto Macián González

Alumne _____

Materials didàctics realitzats per Roberto Macián González com a part d'un treball de recerca en l'àmbit de la pedagogia del violí en alumnes de quatre i cinc anys.

Aquestos materials han estat realitzats durant el curs 2012-2013 i donaran suport a les activitats realitzades en les classes de l'Aula de Violí de l'Escola Municipal de Música.

Els dits de la mà

|RE

Roberto Macián

1. Toquem

0	0	0	0	Z
---	---	---	---	---

Toquem la corda RE.

1	1	1	1	Z
---	---	---	---	---

Posem un dit.

3. Dos y Dos

Roberto Macián

|RE

0	0	z	z	1	1	z	z
---	---	---	---	---	---	---	---

Re! Re!

Mi!

Mi!

0	0	1	1	1	1	0	0
---	---	---	---	---	---	---	---

Dues les

to-

-que,

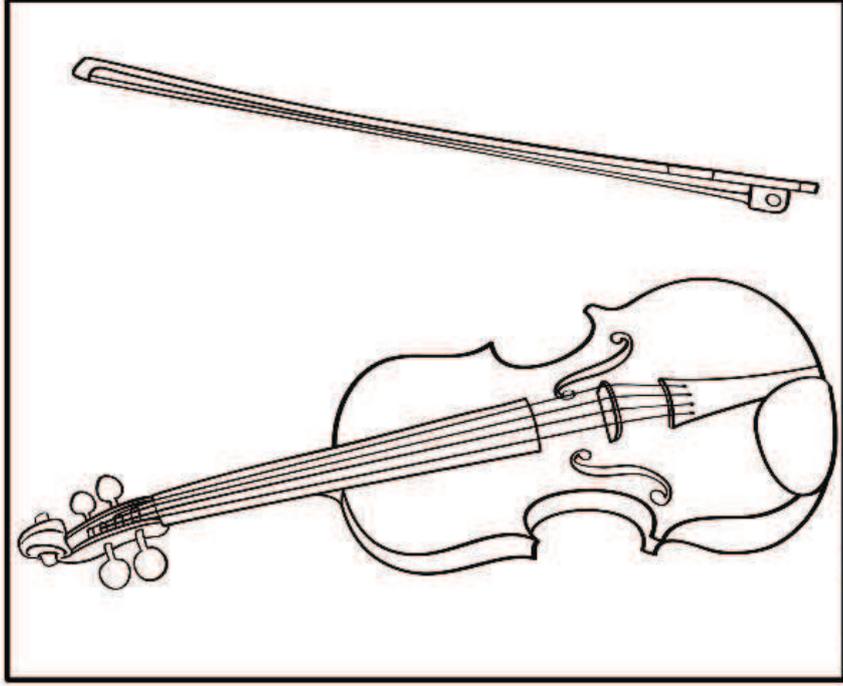
dues

les

ca-

-lle.

Pintem el violí



4. *Allarguem*

|RE

Roberto Macián

0	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>
Du-	-es	cur-	-tes	Molt,	molt	cur-	-tes
0	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
Pre-	-pa-	-rem	-se	i_A-	-llar-	-gueeeeeem	

5. Según Dit

|RE

Roberto Macián

1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>
Mi!		Mi!		Fa!		Fa!		Fa!		Mi!	
1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>
To-		-co_un		al-		-tra		no-		-ta	
										no-	
										-va.	

6. *L*arg i *c*urt

|RE

Roberto Macián

2		2		1		1	
Fem	les	no-	-tes	llaaaar-	-guueeees.	cur-	-tes!

1		1		2		2	
A-	-ra	u-	-nes	mésss	cur-	-tes!	

7. Tercer dit

|RE

Roberto Macián

3	3	3	3	2	2	2	2
Sol!	Sol!	Sol!	Sol!	Fa	Fa!	Fa!	Fa!
Són	els	tres	dits	i	m'a-	-gra-	-den.

3 2 3 3 3 3 3 3

8. Super Curtes!

Roberto Macián

|RE

3 3 3 3 3 3

Su - per, su - per cur- -tes.

2 2 2 2 2 2

Se - guim, fent - les cur- -tes.

2 2 2 2 3 3 3

Rà - pid, rà - pid, co - rre, co - rre,

2 3 2

i ja_es- -tàaa.

9. Els tres amics

|RE

Roberto Macián

3	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>
Tres!		Dos!		Uuun!		Un!		Dos!		Treees!	
1	<input type="text"/>	1	<input type="text"/>	2	<input type="text"/>	3	<input type="text"/>	que		po-	
Ja		són		tres		els		-seeem.			

10. L'escala

|RE

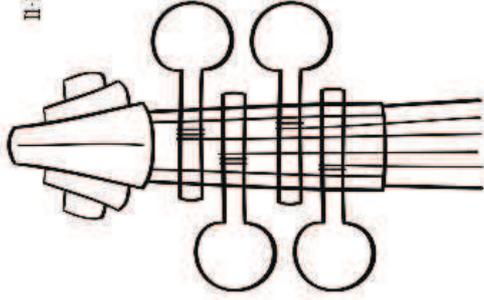
Roberto Macián

0	0	1	1	2	2	3	3
A-	-ra	to-	-co	u-	-na_es-	-ca-	-la

0	1	2	3	3	1	2	0
Sen-	-se	pres-	-sa	baj-	-xo	a-	-ra.

Les cordes del violí

Il·lustració Irene Esteve Sorribes



SOL

RE

LA

MI

11. En la corda LA

|LA

Roberto Macián

0 0 0 0 0 0 0 z

En la cor - da La

1 1 1 1 1 1 1 z

A - ra po - so_un dit.

0 0 0 0 0 0 0 z

A - bans e - ra_un La

1 1 1 1 1 1 1 z

A - ra ja_és un Si!

12. EL VAI·XELL

|LA

Edgar Willems

Adaptació Roberto Macián

2		1		0		0
Eeel		vai-		-xeell		el
1	0	1		2		0
fa	gron-	-xar		l'aiii-		-re,
2		1		0		0
Eeel		vai-		-xeeell		el
1	2	1		0		z
fa	gron-	xar 'l		veent.		

13. El despertador

|LA

I. Segarra, F. Bofill, A. Puig, F. Serrat

Adaptació Roberto Macián

3	1	3	1	1	3	1	1	3	3
Tic,	Tac,	Tic,	Tac,	Tic,	Tac,	Tic,	Tac,	Tic,	Tac,
		a - ra	dor - mo						

3	1	3	1	1	3	3	3	1
Tic,	Tac,	Riiiiing!	Tic,	Tac,	Tic,	Tac,	Tic,	Tac,
			El so-	-roll m'ha	des -	per -	tat!	

14. L'escalada

|LA

Roberto Macián

0	0	0	0	1	1	2	2	2	2	3	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A - nem d'es - ca- -la- -da, per u- -na mun- -ta- -nya.

0	0	1	1	2	2	2	3	3	3	2	1	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Si no_a- -nem amb cu - ra ens po- -drem per- -dreee.

15. Cada dia de matí

LA
RE

Popular

Adaptació Roberto Macián

0	0	0	0	1	1	0
Ca-	-da	di-	-a_al	de	ma-	-tíiii,
3	3	2	2	1	1	0
can-	-ta_el	gall	ki-	-ki-	-ri-	-kíiii....
0	0	3	3	2	2	1
0	0	3	3	2	2	1

FI

Repetim fins a la FI

16. En la corda Mi!

|MI

Roberto Macián

▮

1	1	0	0	0	1	0
Ja	to-	-quem	la	cor-	-da	Miii!

0	1	0	1	0	1	0
Po-	-so_i	trec	el	pri-	-mer	diiit.

17. Puñyet, puñyet

|MI

Recollit a Mataró per Busqué i Pujol

Adaptació Roberto Macián

V

0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Pu-nyet, pu-nyet, què hi ha_a-quí dins? o-
-li d'ar-gent qui

2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

l'ha fi-cat? el fill del rei, i qui_eltrau-rà? el

2	2	2	2	2	2	2	2
---	---	---	---	---	---	---	---

fill del ca-pe-llà.

18. La muntanya russa!

|MI

Roberto Macián

□

0 0 2 0 0
La mun- -ta- -nya

1 3
rus- -sa,

0 2 1 3
pu- -ja_i bai- -xa

2 1 0
i_és molt graaan.

0 0 2 0
La mun- -ta- -nya

1 3
rus- -sa,

0 2 1 3
pu- -ja_i bai- -xa

0 1 0
i_s'ha_a- -ca- -baaat.

19. Clac, clac!

MI
LA

Edgar Willems
Adaptació Roberto Macián

Clac! 2 0 0 2 0 1 2 1 0 1 2 1 Clac! 2 0 1 2 1 0 1 2 1

Clac! fan les mans, com s'es-cal- -fen- com s'es- -cal- -fen-

Clac! 2 0 0 2 0 1 2 1 0 1 2 1 Clac! 2 0 0 2 0 1 2 1 0 1 2 1

Clac! fan les mans, com s'es- -cal- -fen- sen- -se guants!

20. Fo tinc un coixinet

MI
LA
RE

Popular

Adaptació Roberto Macián

V	0	0	1	1	2	3	2	1	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Jo tinc un coi-xi-net, per a seu-re per a

2	0	0	1	1	0	0	1	1	2	3	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

seu-re; jo tinc un coi-xi-net per a

1	1	0	0	0	0	2
---	---	---	---	---	---	---

seu-re i és bla-net.

21. En la corda Sol!

Roberto Macián

| SOL

□

0 0 0 0 1 0

En la cor - da no - -va

1 1 0 0 0

faig la no - ta Soool,

1 1 0 0 0 1 1

Vaig molt rà - pid vaig co - rrent i

0 1 0 1 0

vaig un poc més leeent.

22. El curs s'acaba

Roberto Macián

|SOL



2		1		0
---	--	---	--	---

El curs s'a-

-ca- baaa_a-

2		1		0
---	--	---	--	---

-rri- -va_el des-

-caans. A-

2		1		0
---	--	---	--	---

-ca- -ba l'es-

-co- -laaaa_i

1		2		1		0		2
---	--	---	--	---	--	---	--	---

vaig a ju-

-gaaar.

23. En fan petit

RE
SOL

Popular

Adaptació Roberto Macián

V	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	0
En	Jan	pe-	-tit	quan	ba-	-lla,	ba-	-lla,	ba-	-lla,	ba-

1	3	0	3	3	3	3	3	3
ba-	-lla,	en	Jan	pe-	-tit	quan	ba-	-lla,

2	0	1	2	3	2
ba-	-lla	amb	el	dit.	

24. Cadireta en laire

RE
SOL

Popular

Adaptació Roberto Macián

2	1	2	3	0	0	0	
2	1	2	3	2	1	2	3

Ca - di - re - ta_en l'ai-

-re,

mo - ca - dor_a la máaa,

1	1	1	1	0	1	0	1	0	0
1	1	1	1	0	1	0	1	3	2

el rei

i la rei - na

van a

pas-

-se-

-jaaar.

25. Per totes les cordes

MI
LA
RE
SOL

Roberto Macián

0 1 2 3 0 3 1 2 3 1
 Per to- -tes les cor- -des po- -so tots els

0 3 0 1 2 3 0
 dits, ja sa- -bràs que a- -ra,

3 2 1 0 3 3 2 3 :||
 to- -co_el vi- -o- -l·li.

Anexo 6

Materiales didácticos para la aproximación de Mano Derecha (MD)

El petit aprenent de violí

Per a alumnes de 4 i 5 anys

Roberto Macián González

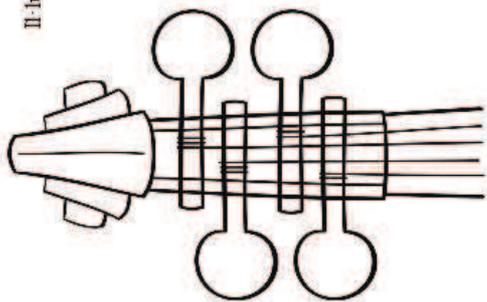
Alumne _____

Materials didàctics realitzats per Roberto Macián González com a part d'un treball de recerca en l'àmbit de la pedagogia del violí en alumnes de quatre i cinc anys.

Aquestos materials han estat realitzats durant el curs 2012-2013 i donaran suport a les activitats realitzades en les classes de l'Aula de Violí de l'Escola Municipal de Música.

Les cordes del violí

Il·lustració Irene Esteve Sorribes



SOL

RE

LA

MI

1. Toquem

LA
RE

Roberto Macián

				Z
--	--	--	--	---

Toquem la corda RE.

				Z
--	--	--	--	---

Toquem la corda LA.

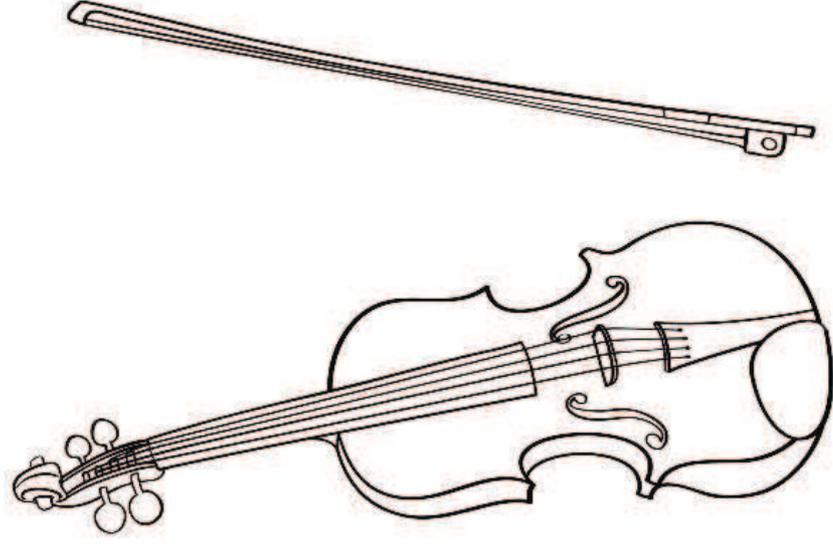
2. Re i La!

LA
RE

Roberto Macián

<input type="text"/>							
Pri-	-mer	to-	-quem	cor-	-da	Re!	z
<input type="text"/>							
A-	-ra	l'al-	-tra_i	ja_és	el	La!	z

Pintem el violí



4. Allarguem

Roberto Macián

LA
RE

<input type="text"/>								
Du-	-es	cur-	-tes	Molt,	molt	cur-	-tes	
<input type="text"/>								
Pre-	-pa-	-rem	-se	i_A-	-llar-	-gueeeeeem		

MI
LA

5. La i Mi

Roberto Macián

<input type="text"/>							
La!	La!	Mi!	Mi!	Mi!	Mi!	La!	La!
<input type="text"/>							
To-	-co_un	al-	-tra	cor-	-da	no-	-va.

MI
LA

6. **L**arg i **c**urt

Roberto Macián

<input type="text"/>					
Fem	les	no-	-tes	llaaaar-	-gueueee.
<input type="text"/>					
A-	-ra	u-	-nes	mésss	cur- -tes!

7. Re*e* i Sol

RE
SOL

Roberto Macián

<input type="text"/>							
Re!	Re!	Re!	Sol!	Sol!	Sol!	Sol!	Sol!

<input type="text"/>							
Són	les	bai-	-xes	i	m'a-	-gra-	-den.

8. Super Curtes!

Roberto Macián

RE
SOL

Su - per, su - per cur- -tes.

Se - guim, fent - les cur- -tes.

Rà - pid, rà - pid, co - rre, co - rre,

i_a- -llar-

-gueueem.

9. Les tres amigos

Roberto Macián

MI
LA
RE

<input type="text"/>					
0	0	0	0	0	0
Mi!	La!	Reee!	Re	La!	Miiii!
<input type="text"/>					
0	0	0	0	0	0
Ja	són	tres	que	to-	-queem.

10. L'escala

Roberto Macián

MI
LA
RE
SOL

0	0	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---

A- -ra to- -co u- -na_es- -ca- -la

0	0	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---

Sen- -se pres- -sa bai- -xo a- -ra.

Els dits de la mà

11. Posëm uñ dit

Roberto Macián

|RE

0 0 0 0 0 0 0 Z

En la cor - da RE,

1 1 1 1 1 1 1 Z

a - ra po - so_un dit.

0 0 0 0 0 0 0 Z

A - bans e - ra_un Re

1 1 1 1 1 1 1 Z

A - ra ja_és un Mi!

12. El camió

LA
RE

Roberto Macián

Inspirada en El Vaixell d'Edgar Willemis

0	1	0	0
Un	ca-	-mió	se'n
1	0	0	0
va	de	-aaat-	-ge,
0	1	0	0
Un	ca-	-mió	se'n
1	1	0	Z
va	pel	tu-	-róoo.

14. L'escalada

Roberto Macián

MI
LA
RE

0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A - nem d'es - ca- -la-

-da,

per u- -na mon- -ta-

-nya.

0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Si no_a- -nem amb cu - ra ens po-

-drem per-

-dreere.

15. El sol surt de matí

MI
LA
RE
SOL

Roberto Macián

0	1	0	1	0	1	0
---	---	---	---	---	---	---

Surt el sol ben de ma- -tíiii,

0	1	0	1	0	1	0
---	---	---	---	---	---	---

el veu- -rem just per a- -quíiii.

16. Posem segon dit!

Roberto Macián

|RE

▮

1 1 2 2
Ja to- -quem el

1 1 2 1
se- -gon diiit!

1 2 1 2
Po- -so_i trec i

1 1 2 1
sòc fe- -liiiiç.

17. Puñyet, puñyet

|LA

Recollit a Mataró per Busqué i Pujol

Adaptació Roberto Macián

V

0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Pu-nyet, pu-nyet, què hi ha a--qui dins? o--li d'ar--gent qui

2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

l'ha fi--cat? el fill del rei, i qui_eltrau--rà? el

2	2	2	2	2	2	2
---	---	---	---	---	---	---

fill del ca--pe--llà.

18. Clac, clac!

MI
LA

Edgar Willems

Adaptació Roberto Macián

Clac!

0	2	0	0	2	0	1	2	1	0	1	2	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

fan les mans, com s'es- -cal- -fen-

Clac!

0	2	0	0	2	0	1	2	1	0	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

fan les mans, com s'es- -cal- -fen sen- -se guants!

19. Jo tinc un coixinet

MI
LA
RE

Popular
Adaptació Roberto Macià

$$\begin{array}{c}
 V \\
 \hline
 1
 \end{array}
 \left| \begin{array}{ccc}
 0 & 0 & 1 \\
 1 & 1 & 1 \\
 2 & 2 & 2
 \end{array} \right| \left| \begin{array}{ccc}
 1 & 1 & 1 \\
 1 & 1 & 1 \\
 1 & 1 & 1
 \end{array} \right|$$

Jo tinc un coi- -xi- -net, per a seu- -re per a

$$\begin{array}{c}
 2 \\
 \hline
 0 \\
 1
 \end{array}
 \left| \begin{array}{ccc}
 0 & 0 & 1 \\
 1 & 1 & 1 \\
 2 & 2 & 2
 \end{array} \right| \left| \begin{array}{ccc}
 2 & 2 & 2 \\
 2 & 2 & 2 \\
 2 & 2 & 2
 \end{array} \right|$$

seu- -re; jo tinc un coi- -xi- -net per a

$$\begin{array}{c}
 1 \\
 \hline
 1 \\
 0 \\
 0
 \end{array}
 \left| \begin{array}{ccc}
 0 & 0 & 2 \\
 0 & 0 & 2 \\
 0 & 0 & 2
 \end{array} \right| \left| \begin{array}{ccc}
 2 & 2 & 2 \\
 2 & 2 & 2 \\
 2 & 2 & 2
 \end{array} \right|$$

seu- -re i és bla- -net.

20. La muntanya russa!

Roberto Macián

MI
LA
RE
SOL



0	0	2	0	1	2	
La	mun-	-ta-	-nya	rus-	-sa,	
0	2	1	2	2	1	0
pu-	-ja_j	bai-	-xa	i_és	molt	graaan.
0	0	2	0	1	2	
La	mun-	-ta-	-nya	rus-	-sa,	
0	2	1	2	0	1	0
pu-	-ja_j	bai-	-xa	i_s'ha_a-	-ca-	-baaat.

21. Posem tercer dit!

|RE

Roberto Macián

▮

2 2 2 2 3 2

U - na no - ta no -

-va,

3 3 2 2 2

faig la no - ta

Faaaa,

2 2 3 3 2 2 3 3

A - ra rà - pid i curt - tet i

2 3 2 3 2

a - ra_un poc més

leeent.

22. Fo en sé uña cañó

LA
RE

Tradicional catalana

Adaptació Roberto Macián

V

0	3	3	3	3	0
Jo	sé_u-	-na	can-	-çóoo,	de

3	3	3	3	0
mel	i	co-	-tóooo,	cam-

3	3	3	0	0
-pa-	na	de	pla-	-ta_j bar-

0	1	2	3	z
-ret	de	se-	-nyor.	

23. En fan petit

MI
LA

Popular
Adaptació Roberto Macián

V	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	0
En	Jan	pe-	-tit	quan	ba-	-lla,	ba-	-lla,	ba-	-lla,	ba-

1	3	0	3	3	3	3	3	3
ba-	-lla,	en	Jan	pe-	-tit	quan	ba-	-lla,

2	0	1	2	3	2
ba-	-lla	amb	el	dit.	

24. El passeig

Roberto Macián

Inspirada en la canción Popular Cadireta Enlaira

MI
LA
RE



0	3	0	1	2	1	0	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A - qui_a la Ga- -rrot- -xa, hi_ha_un pa--seig molt llaaarg,

1	1	1	1	0	1	0	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

el noi i la no - ia van a pas- -se- -jaaar.

En la canción “El passeig” se ha cambiado la letra para no nombrar el nombre del pueblo donde se realizó la investigación, cumpliendo así con las normas éticas del investigador.

25. Per totes les cordes

MI
LA
RE
SOL

Roberto Macián

0 1 2 3 | 0 3 | 1 2 3 | 1
 Per to- -tes les cor- -des po- -so tots els

0 2 1 0 | 3 1 2 | 3 0
 dits, ja sa- -bràs que a- -ra,

3 2 1 0 | 3 2 | :||

to- -co_el vi- -o- -lrii.

Anexo 7

Materiales didácticos añadidos para la práctica del cuarto dedo

26. El Quart dit

Roberto Macián

|RE

∩

3 Z 4 Z

Sol!

La!

3 Z 4 Z

Sol!

La!

3 3 4 4

Po-

-so_el

quart

i

4 3 3 3 Z

s'ha_a-

-ca-

-bat.



27. Mireu els meus ànecs

LA
RE

Popular

Adaptació Roberto Macián

0

1 2 3 4

0

1 1 1 1 0 2

Mi - reu els meus à-

-necs

fan un cap - bu - só,

1 1 1 1

4 2

3 3 3 3 2 2

fan un cap - bu -

- só,

quan en - tren a l'aj -

-gua

1 1 1 1 0

no te - nen cap poor.

28. Himne de l'Allegria

|MI

L. van Beethoven

Adaptació Roberto Macián

□

2 2 3 4

4 3 2 1

0 0 1 2

2 1 1

2 2 3 4

4 3 2 1

0 0 1 2

1 0 0

1		2		0	1		2	3	2	0
---	--	---	--	---	---	--	---	---	---	---

1		2	3	2	1	0		1		1
---	--	---	---	---	---	---	--	---	--	---

2		2		3	4	4		3	2	1
---	--	---	--	---	---	---	--	---	---	---

0		0		1	2	1		0	0	0
---	--	---	--	---	---	---	--	---	---	---

29. Campaneta la ñing-ñing

RE
SOL

Tradicional
Adaptació Roberto Macián

0	0	1	3	4	2	2	1	0	1	1
Cam- -pa- -ne- -ta			la ning- -niing			jo l'a- -ma- -go,			jo l'a-	
2	0	0	0	0	1	3	4	2	2	2
-ma- -go,			cam- -pa- -ne- -ta			la ning- -niing			jo l'a-	
1	0	1	2	0						
-ma- -go_i no la Tiiinc.										

30. Cañón

MI
LA
RE
SOL

J. Pachelbel

Adaptació Roberto Macián

1 0 3 2 1 0 1 2

3 2 1 0 3 2 3 1

0 2 4 3 2 0 2 1 0 2 1 0 2

3

Anexo 8

Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos de Ambas Mano (AM)

0. Ja sé comptar

Ja sé comp - tar Un! Dos! Tres! Ja!

1. Toquem

Toquem la corda RE. Posem un dit.

2. Primer dit!

Pri - mer to - quem cor - da RE! Po - so el dit i ja és un Mi!

3. Dos i Dos

Re! Re! Mi! Mi! Dues les to - que, dues les ca - lle.

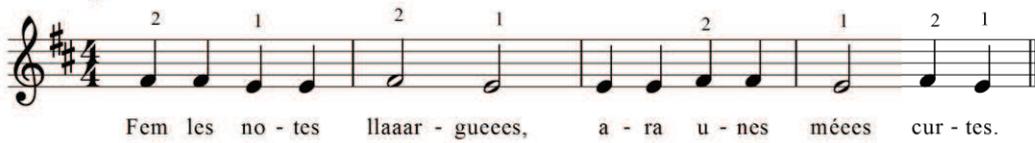
4. Allarguem

Du - es cur - tes molt, molt cur - tes pre - pa - rem - se i a - llar - gueem.

5. Segon dit

Mi! Mi! Fa! Fa! Fa! Fa! Mi! Mi! To - co un al - tra no - ta no - va.

6. Llarg i curt



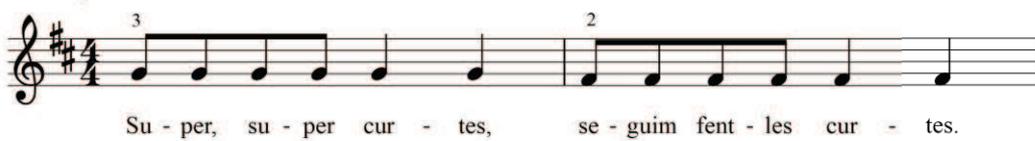
Fem les no - tes llaar - guées, a - ra u - nes méees cur - tes.

7. Tercer dit



Sol! Sol! Sol! Fa! Fa! Fa! Són els tres dits i m'a - gra - den.

8. Super curtes!



Su - per, su - per cur - tes, se - guim fent - les cur - tes.



Rà - pid, rà - pid, cor - re, cor - re i ja.es - tàaa.

9. Els tres amics



Tres! Dos! Uuun! Un! Dos! Treeces! Ja són tres els que po-seeem. -

10. L'escala



A - ra to - co u - na.es - ca - la sen - se pres - sa bai - xo a - ra.

11. En la corda LA

En la cor - da La, a - ra po - so.un dit.

A - bans e - ra.un La, a - ra ja.és un Si!

12. El vaixell

Eeel vai - xeell el fa gron - xar l'aïii - re,

eeel vai - xeell el fa gron - xar'l veent.

13. El despertador

Tic, Tac, Tic, Tac, a - ra dor - mo a - ra dor - mo

Tic, Tac, Riiiiing! El so - roll m'ha des - per - tat!

14. L'escalada

A - nem d'es - ca - la - da, per u - na mun - ta - nya,

si no.a - nem amb cu - ra ens po - dem per - dreeee.

15. Cada dia de matí

Ca - da di - a.al de ma - tiii can - ta.el gall ki - ki - ri - kiiii.

16. En la corda MI!

Ja to - quem la cor - da Miii! Po - so.i trec el pri - mer diit.

17. Punyet, punyet

Pu - nyet, pu - nyet, què hi.ha.a-quí dins? o - li d'ar-gent, qui

l'ha fi-cat? el fill del rei, i qui.el trau rà? el fill del ca - pe - llà. -

18. La muntanya russa!

La mun - ta - nya ruuus - saaa pu - ja.i bai - xa i.és molt graaaan,

la mun - ta - nya ruuus - saaa pu - ja.i bai - xa.i s'ha.a - ca - baaat.

19. Clac, clac!

Cla! Clac! fan les mans, com s'es - cal - fen com s'es - cal - fen

Cla! Clac! fan les mans, com s'es - cal - fen sen - se guants!

20. Jo tinc un coixinet

Jo tinc un coi - xi - net, per a seu - re per a seu - re, jo

tinc un coi - xi - net per a sue - re i.és bla - net.

21. En la corda SOL!

En la cor - da no - va, faig la no - ta sool,

vaig molt rà - pid vaig cor - rent i vaig un poc més lleent.

22. El curs s'acaba

El curs s'a - ca - ba ar - ri - va el des - caans, a -

ca - ba l'es - co - laa i vaig a ju - gaar.

23. En Jan Petit

En Jan pe - tit quan ba - lla, ba - lla, ba - lla, ba - lla, en

Jan pe - tit quan ba - lla, ba - lla amb el dit.

24. Cadireta enlaire

Ca - di - re - ta.en l'ai - re mo - ca - dor.a la màaa,

el rei i la rei - na van a pas - se - jaaar.

25. Per totes les cordes

Per to - tes les cor - des po - so tots els dits,

ja sa - bràs que a - ra, to - co.el vi - o - lí.

Anexo 9

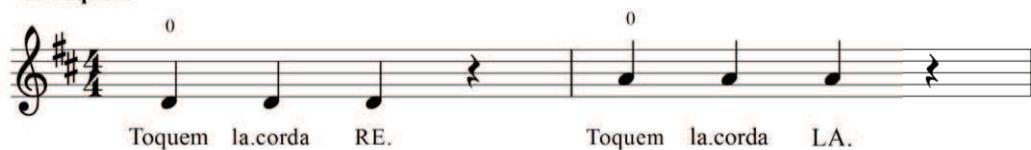
Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos de Mano Derecha (MD)

0. Ja sé comptar



Ja sé comp - tar Un! Dos! Tres! Ja!

1. Toquem



Toquem la.corda RE. Toquem la.corda LA.

2. Re i La!



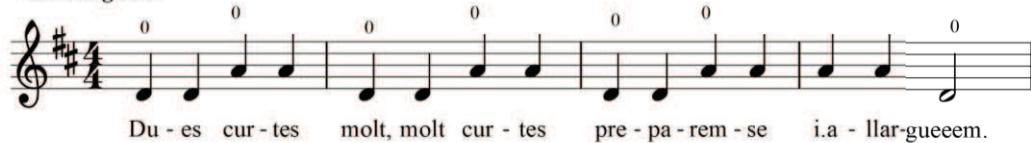
Pri - mer to - quem cor - da Re! A - ra l'al - tra.i ja.és el La!

3. Dos i Dos



Re! Re! La! La! Dues les to - que, dues les ca - lle.

4. Allarguem



Du - es cur - tes molt, molt cur - tes pre - pa - rem - se i.a - llargueem.

5. La i Mi



La! La! Mi! Mi! Mi! Mi! La! La! To-co.un al - tra cor - da no - va.

6. Llarg i curt

Fem les no - llaar - gucees, a - ra u - nes méees cur - tes.

7. Re i Sol

Re! Re! Re! Sol! Sol! Sol! Són les bai - xes i m'a - gra - den.

8. Super curtes!

Su - per, su - per cur - tes, se - guim fent - les cur - tes.

Rà - pid, rà - pid, cor - re, cor - re i ja.es - tàaa.

9. Les tres amigues

Mi! La! Ree! Re! La! Miii! Ja són tres les que to-queem.

10. L'escala

A - ra to - co u - na.es - ca - la sen - se pres - sa bai - xo a - ra.

11. Posem un dit

En la cor - da Re, a - ra po - so.un dit.

A - bans e - ra.un Re, a - ra ja.és un Mi!

12. El camió

Uuun ca - mióoo se'n va de vi - aaat - ge,

uuun ca - mió se'n va pel tu - róoo.

13. El cucut

Cu - cut, Cu - cut, un cu - cut que no s'es - pan - ta

Cu - cut, Cu - cut, si cri - dem s'es - pan - ta - rà!

14. L'escalada

A - nem d'es - ca - la - da, per u - na mun - ta - nya,

si no.a - nem amb cu - ra ens po - dem per - dreeee.

15. El sol surt de matí

Surt el sol ben de ma - tíii, el veu - rem just per a - quiiii.

16. Posem segon dit!

Ja to - quem el se - gon diit! Po - so.i trec i sòc fe - lliiç.

17. Punyet, punyet

Pu - nyet, pu - nyet, què hi.ha.a-quí dins? o - li d'ar-gent, qui

l'ha fi - cat? el fill del rei, i qui.el trau rà? el fill del ca - pe - llà. -

18. Clac, clac!

Clac! Clac! fan les mans, com s'es - cal - fen com s'es - cal - fen

Clac! Clac! fan les mans, com s'es - cal - fen sen - se guants!

19. Jo tinc un coixinet

Jo tinc un coi - xi - net, per a seu - re per a seu - re, jo

tinc un coi - xi - net per a sue - re i.és bla - net.

20. La muntanya russa!

La mun - ta - nya ruuus - saaa pu - ja.i bai - xa i.és molt graaaan,

la mun - ta - nya ruuus - saaa pu - ja.i bai - xa.i s'ha.a - ca - baaat.

21. Posem tercer dit!

En la cor - da no - va, faig la no - ta sool,

vaig molt rà - id vaig cor - rent i vaig un poc més lleent.

22. Jo en sé una cançó

Jo sé.u - na can - çóoo, de mel i co - tóoo, cam -

pa - na de pla - ta.i bar - ret de se - nyor.

23. En Jan Petit

En Jan pe - tit quan ba - lla, ba - lla, ba - lla, ba - lla, en

Jan pe - tit quan ba - lla, ba - lla amb el dit.

24. El passeig

A - qui.a la Gar - rot - xa, hi.ha.un pas - seig molt llaaaarg,

el noi i la no - ia van a pas - se - jaar.

25. Per totes les cordes

Per to - tes les cor - des po - so tots els dits,

ja sa - brás que a - ra, to - co.el vi - o - lí.

En la cançió “*El passeig*” se ha canviado la letra para no nombrar el nombre del pueblo donde se realizó la investigación, cumpliendo así con las normas éticas del investigador.

Anexo 10

Transcripción a notación convencional de los materiales didácticos añadidos para la práctica del cuarto dedo

26. El Quart Dit!

Sol! La! Sol! La! Po - so.el quart i s'ha.a - ca - cabat!

27. Mireu els meus ànecs

Mi-reu els meus à - necs fan un cap-bu-çó fan un cap-bu-çó

el cap so - ta l'ai - gua no te - nen cap poocr.

28. Himne de l'Alegria

2 3 4 3 2 1 0 1 2 1 0 1 2 3 2 0 1 2 3 2 1 0 1 1 2 3 4 3 2 1 0 1 2 1 0

29. Campaneta la Ning-nig

0 1 3 4 2 1 0 1

Cam - pa - ne - ta la Ning - ning jo l'a - ma - go jo l'a -

Detailed description: This block contains the first line of musical notation for 'Campaneta la Ning-nig'. It is written on a single treble clef staff in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The melody consists of eighth notes. Above the staff, fret numbers 0, 1, 3, 4, 2, 1, 0, and 1 are indicated above the notes. The lyrics 'Cam - pa - ne - ta la Ning - ning jo l'a - ma - go jo l'a -' are written below the staff.

2 0 0 1 3 4 2 1 0 1 2 0

ma - go cam - pa - ne - ta la Ning - ning jo l'a - ma - go.i no la tinc

Detailed description: This block contains the second line of musical notation for 'Campaneta la Ning-nig'. It continues on a single treble clef staff. Fret numbers 2, 0, 0, 1, 3, 4, 2, 1, 0, 1, 2, and 0 are indicated above the notes. The lyrics 'ma - go cam - pa - ne - ta la Ning - ning jo l'a - ma - go.i no la tinc' are written below the staff.

30. Canon

1 0 3 2 1 0 1 2

Detailed description: This block contains the first line of musical notation for 'Canon'. It is written on a single treble clef staff in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes. Fret numbers 1, 0, 3, 2, 1, 0, 1, and 2 are indicated above the notes.

3 2 1 0 3 2 3 1 0 2 4 3 2 0 2 1 0 0 4 3 1 0 2 3

Detailed description: This block contains the second line of musical notation for 'Canon'. It continues on a single treble clef staff. Fret numbers 3, 2, 1, 0, 3, 2, 3, 1, 0, 2, 4, 3, 2, 0, 2, 1, 0, 0, 4, 3, 1, 0, 2, and 3 are indicated above the notes.