



VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

**ESTUDIO SOBRE LA LECTURA A PRIMERA
VISTA EN EL PIANO EN LOS CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Corredor Blanco

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, marzo 2019



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

**ESTUDIO SOBRE LA LECTURA A PRIMERA
VISTA EN EL PIANO EN LOS CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Corredor Blanco

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, marzo 2019



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

**ESTUDIO SOBRE LA LECTURA A PRIMERA
VISTA EN EL PIANO EN LOS CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Corredor Blanco

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, marzo 2019

En este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

(Fuente: Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a la Dra. Ana María Botella Nicolás, directora de esta tesis, por su confianza, comprensión, paciencia, cercanía, apoyo y dedicación a lo largo de estos años.

A todas las personas, familiares y amigos, que me han ayudado cuando lo he necesitado, haciendo posible este proyecto. En especial a mi marido, Miguel Izquierdo Sesé, por sus innumerables consejos, a mi gran amigo Álvaro Vicente Avilés, por compartir sus conocimientos sobre estadística y a Edie Cruise, por solventar mis dudas de traducción inglés-español.

A Dña. Pilar Sanchis Espí, D. Rafael García Mota y la Dra. Victoria Alemany Ferrer por sus consejos durante la elaboración y validación del cuestionario.

Así mismo, mi más sincero agradecimiento a todos los profesores y profesoras de piano de los conservatorios de música de la Comunidad Valenciana, que desinteresadamente han colaborado cumplimentando el cuestionario, pues sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo esta tesis.

Finalmente, a mi familia, amigos y profesores que he tenido a lo largo de mi vida, por apoyarme e inculcarme el amor por la sabiduría, la música, el piano, la educación y la investigación.

A todos vosotros, gracias.

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I.	INTRODUCCIÓN	3
1.	JUSTIFICACIÓN.....	3
2.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	7
3.	ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	9
4.	ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
II.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.	OBJETIVOS.....	15
2.	METODOLOGÍA	16
2.1.	Tipificación del estudio	16
2.2.	Fuentes de información	18
2.3.	Técnicas de recogida de datos.....	18
2.4.	Poblaciones y muestras	21
2.5.	Técnicas de análisis de la información	22
III.	MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	25
1.	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	25
1.1.	Visión histórica general: campos, lugares y tipos de estudios.....	26
1.2.	Publicaciones en el ámbito nacional.....	32
1.3.	Publicaciones en el ámbito internacional.....	36
2.	LECTURA A PRIMERA VISTA Y MÚSICA ESTUDIADA.....	47
3.	MOVIMIENTOS OCULARES DURANTE LA PERCEPCIÓN MUSICAL.....	53

3.1.	Movimientos sacádicos y fijaciones.....	54
3.2.	Rango ojo-mano o <i>eye-hand span</i>	56
3.3.	Miradas al teclado	58
4.	PROCESOS COGNITIVOS: INFORMACIÓN MULTIMODAL Y REPRESENTACIONES MENTALES	59
4.1.	Representación visual.....	63
4.2.	Representación auditiva	64
4.3.	Representación cinestésica.....	66
5.	EL ANÁLISIS MUSICAL COMO ESTRATEGIA CONSTRUCTIVA DE REPRESENTACIONES MENTALES: RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS Y PATRONES.....	67
6.	EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA LECTURA PIANÍSTICA	72
7.	PEDAGOGÍA DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL PIANO.....	77
7.1.	Estrategias docentes en el marco de la investigación.....	78
7.2.	Libros y métodos	93
7.2.1.	Publicaciones en español.....	93
7.2.2.	Publicaciones en inglés	96
7.3.	Materiales electrónicos.....	118
7.4.	Conclusiones	124
IV.	LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL CURRÍCULO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	137
1.	ANÁLISIS DEL DECRETO 159/2007 SOBRE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA.....	137
1.1.	Asignatura de Piano.....	138
1.2.	Asignatura de Coro.....	139
1.3.	Asignatura de Lenguaje Musical	139
1.4.	Conclusiones	140

2. ANÁLISIS DEL DECRETO 158/2007 SOBRE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA.....	142
2.1. Asignatura de Acompañamiento	143
2.2. Asignatura de Conjunto	148
2.3. Asignatura de Música de Cámara.....	148
2.4. Asignatura de Piano.....	149
2.5. Asignatura de Coro.....	149
2.6. Asignatura de Lenguaje Musical	150
2.7. Asignaturas optativas de oferta obligatoria	151
2.8. Conclusiones	152
V. LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL PIANO EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	159
1. OBJETIVOS.....	159
2. METODOLOGÍA	160
2.1. Introducción y diseño del estudio	160
2.2. Procedimientos de recogida de la información.....	162
2.3. Técnicas de análisis de los datos	166
2.4. Población y muestra	167
3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	171
3.1. Caracterización de la muestra.....	171
3.2. Aspectos generales de la lectura a primera vista	174
3.3. Asignatura de Piano.....	185
3.4. Asignatura de Conjunto	197
3.5. Asignatura de Acompañamiento	206
4. CONCLUSIONES.....	216

VI. PROPUESTA DIDÁCTICA: INTEGRACIÓN DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN LAS ASIGNATURAS DE PIANO, CONJUNTO Y ACOMPAÑAMIENTO.....	223
1. INTRODUCCIÓN	223
2. OBJETIVOS.....	224
3. DESARROLLO	225
3.1. Objetivos.....	225
3.2. Competencias	226
3.3. Temporalización	227
3.4. Materiales	228
3.5. Actividades.....	236
3.6. Estrategias docentes	243
3.7. Evaluación	245
4. CONCLUSIONES	249
VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	253
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
1. FUENTES DOCUMENTALES	271
2. TEXTOS LEGISLATIVOS	291
3. PÁGINAS WEB	291
IX. ANEXOS.....	297
ANEXO I. RELACIÓN DE PRESENTACIONES SOBRE LECTURA A PRIMERA VISTA EN CONGRESOS	297
ANEXO II. RELACIÓN DE MÉTODOS DE LECTURA A PRIMERA VISTA	305

ANEXO III. LEGISLACIÓN EDUCATIVA.....	309
ANEXO IV. CARTA DE PRESENTACIÓN.....	313
ANEXO V. CARTA DE DIFUSIÓN EXPLICATIVA	315
ANEXO VI. CUESTIONARIO.....	319
ANEXO VII. RELACIÓN DE TABLAS DE FRECUENCIA, DE CONTINGENCIA Y DE PREGUNTAS ABIERTAS.....	331

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Relación de presentaciones sobre lectura a primera vista en congresos.	31
Tabla 2. Relación de métodos de lectura a primera vista pianística	93
Tabla 3. Listado de métodos para la práctica de la lectura a primera vista en el piano por autores y su adecuación de utilización en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de música en la especialidad de Piano	126
Tabla 4. Recopilación de las estrategias docentes en el marco de la investigación educativa.....	133
Tabla 5. Asignaturas del alumnado de Piano de la Comunidad Valenciana durante las Enseñanzas Elementales de Música. Se indican los cursos en los que se llevan a cabo y la cantidad de horas de clase a la semana que indica el Decreto (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37112).....	138
Tabla 6. Relación entre las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano durante las Enseñanzas Elementales en la Comunidad Valenciana y las referencias a la lectura a primera vista, según el Decreto 159/2007.....	141
Tabla 7. Asignaturas que cursan los alumnos y alumnas de la especialidad de Piano durante las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana, especificando el tiempo lectivo semanal en horas de cada una de ellas (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37083)	142

Tabla 8. Relación entre las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano durante las E.P. en la Comunidad Valenciana y las referencias a la lectura a primera vista, según el Decreto 158/2007	153
Tabla 9. Estructura del cuestionario para valorar la situación de la lectura a primera vista en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.....	165
Tabla 10. Relación de Conservatorios Profesionales de Música públicos pertenecientes a la GVA.....	168
Tabla 11. Relación de centros y tipología de actividades especiales realizadas para promover la lectura a primera vista entre los alumnos de Piano	181
Tabla 12. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase	189
Tabla 13. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados en la asignatura de Piano	192
Tabla 14. Partituras utilizadas para leer a primera vista en la asignatura de Piano..	194
Tabla 15. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase de Conjunto	201
Tabla 16. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados por el profesorado.....	203
Tabla 17. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase de Acompañamiento.....	209
Tabla 18. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados por el profesorado en la asignatura de Acompañamiento	212
Tabla 19. Partituras utilizadas para leer a primera vista en la asignatura de Acompañamiento.....	212
Tabla 20. Relación de métodos de lectura a primera vista y su recomendación de uso en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento	228
Tabla 21. Rúbrica para la evaluación de la lectura a primera vista	246

Figuras

Figura 1. Número de comunicaciones, organizadas por años, sobre lectura a primera vista presentadas en diferentes congresos, conferencias o simposios alrededor del mundo	30
Figura 2. Número de comunicaciones presentadas en cada congreso, conferencia o simposio, sobre temática de lectura a primera vista	30
Figura 3. Modelo cognitivo presentado por Wolf (1976, p. 159).....	61
Figura 4. Resultados del ajuste en el tempo (control del pulso) en los diferentes grupos del estudio de Zhukov (2014a, p. 80).....	70
Figura 5. Porcentaje de mejora en L.P.V. en los tres grupos del estudio de Pike y Carter (2010, p. 241)	70
Figura 6. Habilidades secundarias de la interpretación musical.....	84
Figura 7. Fórmula estadística para calcular el tamaño de la muestra para una población finita.....	170
Figura 8. Centro educativo al que pertenece el profesorado encuestado.....	172
Figura 9. Sexo del profesorado encuestado.....	173
Figura 10. Edad del profesorado encuestado.....	173
Figura 11. Años de experiencia como docente en conservatorios.....	174
Figura 12. Valoración de la importancia que el profesorado otorga a la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista en el piano	175
Figura 13. Valoración de esta habilidad para incorporarse al mercado laboral.	176
Figura 14. Interés mostrado por los alumnos sobre esta habilidad.....	178
Figura 15. Nivel general del alumnado en lectura a primera vista.....	179
Figura 16. Realización de actividades especiales que fomenten la práctica de la lectura a primera vista entre el alumnado	180
Figura 17. Adecuación del currículo de la Comunidad Valenciana a la práctica de la lectura a primera vista en la especialidad de Piano	182

Figura 18. Asignaturas del currículo en las que debería trabajarse la lectura a primera vista según el profesorado.....	184
Figura 19. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de la asignatura de Piano de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música.....	186
Figura 20. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano.....	186
Figura 21. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano.....	188
Figura 22. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la asignatura de Piano.....	188
Figura 23. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Piano.....	190
Figura 24. Utilización en la asignatura de Piano de material específico creado para la lectura a primera vista.....	192
Figura 25. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Piano.....	195
Figura 26. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Piano.....	196
Figura 27. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de Conjunto de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música.....	198
Figura 28. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto.....	198
Figura 29. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto.....	199
Figura 30. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la clase de Conjunto.....	200
Figura 31. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Conjunto.....	202
Figura 32. Utilización en la asignatura de Conjunto de material específico creado para la lectura a primera vista.....	203

Figura 33. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Conjunto	205
Figura 34. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Conjunto.....	205
Figura 35. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de Acompañamiento de las Profesionales de Música	207
Figura 36. Curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Acompañamiento.....	207
Figura 37. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto.....	208
Figura 38. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la asignatura de Acompañamiento.....	209
Figura 39. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Acompañamiento.....	211
Figura 40. Utilización en la asignatura de Acompañamiento de material específico creado para la lectura a primera vista.....	211
Figura 41. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Acompañamiento	214
Figura 42. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Acompañamiento	214

ABREVIATURAS

ABRSM *Associated Board of the Royal Schools of Music*

C.E.M. Conservatorio Elemental de Música

C.P.M. Conservatorio Profesional de Música

C.S.M. Conservatorio Superior de Música

C.V. Comunidad Valenciana

E.E. Enseñanzas Elementales

E.H.S. *Eye-Hand Span*

E.P. Enseñanzas Profesionales

E.S. Enseñanzas Superiores

E.V.S. *Eye-Voice Span*

G.A.K. *Glances At the Keyboard*

GVA Generalitat Valenciana

I.E.M. Instituto de Educación Musical

L.P.V. Lectura a primera vista

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La tesis que se presenta es el resultado de una investigación en el campo de la didáctica del piano, concretamente sobre la lectura a primera vista y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este primer capítulo acerca al lector a las pretensiones del estudio. Está conformado por la justificación del tema, las preguntas de investigación, un breve resumen de los objetivos y la metodología, el alcance y limitaciones del estudio, y la estructura de la investigación.

1. JUSTIFICACIÓN

Durante siglos, la música de occidente fue transmitida de generación en generación de forma oral. A partir del siglo VII, se empiezan a incluir una serie de señales junto con el texto de los cantos gregorianos que permitían recordar el movimiento melódico con más facilidad, denominados *neumas*. Guido d'Arezzo (995-1050), monje benedictino italiano, comienza a añadir líneas para delimitar la altura exacta de los sonidos musicales, iniciando así el camino hacia el actual pentagrama (Ulrich, 1982). A partir de ese momento surge el concepto de lectura musical.

En cuanto a la lectura a primera vista, no es un fenómeno exclusivo de la música occidental, pues tan solo las culturas con música de tradición improvisatoria han prescindido de ella. Fue en el siglo XIX cuando compositores e intérpretes comenzaron públicamente a interpretar lo que denominaron *repertorio*, entendido como obras musicales de gran dificultad que requerían muchas horas de práctica para posteriormente ser interpretadas en un concierto. Hasta entonces, la música se tocaba en ocasiones *a prima vista* y con carga improvisatoria, como es el caso de los bajos cifrados (Lehmann y McArthur, 2002).

Por otra parte, la música es un lenguaje que posee gran cantidad de contenido emocional, pues es una manifestación artística. No es una tarea fácil la enseñanza-aprendizaje de un lenguaje expresivo por excelencia, el cual hay que decodificar (leer

la partitura), adquirir la habilidad técnica para reproducirlo con el instrumento o voz y ser capaz de comprender su valor estético para expresar y comunicar el verdadero lenguaje de la sensibilidad. Para alcanzar estos objetivos, el instrumentista debe llegar a desarrollar las capacidades, habilidades y competencias específicas que le permitan adquirir el máximo dominio del instrumento, tanto cognitivas (lectura, análisis y comprensión profunda de la partitura) como motoras (desarrollo técnico adecuado para poder interpretarla sin que la dificultad técnica obstruya la expresividad musical).

Aunque para hacer música no es necesario saber leer una partitura, la música occidental está muy vinculada a la escritura. Para todo músico, el desarrollar la habilidad de lectura musical es indispensable. En este sentido se han pronunciado ya numerosos investigadores (Sloboda, 1974, 2005; Hardy, 1992, 1998; McArthur, 2001; Wristen, 2005; Kopiez, Weihs, Ligges y Lee, 2006; Romero, 2017; Saiz, 2018).

Todos los instrumentistas necesitan un adecuado nivel en lectura a primera vista¹ en algún momento, tanto en la labor de intérprete como la de profesor (acompañar a un alumno, leer repertorio para escoger cuál es el apropiado para cada uno, etc.). Como afirma Cisneros (2013, p.1), el dominio de la L.P.V. es esencial y “su estudio desde las etapas tempranas establece las bases y aumenta la capacidad de un buen lector”.

En el caso concreto del piano, la literatura es tan extensa que sería prácticamente imposible el estudio exhaustivo de todo lo compuesto para este instrumento, donde se incluye música de solista, cámara y reducciones para acompañamiento (Wristen, 2005). Una carencia en habilidades lectoras al piano conlleva otro tipo de complicaciones pianísticas como: (1) la dificultad para tocar una pieza desde cualquier punto o para continuar si se produce un error, (2) tocar con menos expresividad (debido a la lectura nota por nota, sin una correcta comprensión del lenguaje) y (3) un ritmo de aprendizaje de nuevo repertorio con excesiva lentitud y esfuerzo (Sale, 2008). En este aspecto la habilidad de leer a primera vista supone una gran ayuda. De hecho, una de las principales razones para mejorarla es el adquirir la

¹ En adelante L.P.V.

capacidad de aprendizaje de nuevo repertorio en el menor tiempo posible y con la calidad musical necesaria, es decir, al tempo adecuado, carácter, matices, articulaciones, fluidez y expresividad (Sale, 2012). Para Vallés (2018), la gran cantidad de repertorio que debe preparar el pianista acompañante requiere que este tenga facilidad de lectura de las obras.

El nivel de desarrollo de un pianista en esta habilidad para tocar una partitura sin previo estudio otorga información sobre su nivel pianístico general y su capacidad para montar con rapidez nuevo repertorio. Al ser un factor indicativo de las aptitudes musicales en cualquier instrumento es utilizada frecuentemente como prueba diagnóstica (Saiz, 2018). Efectivamente, la L.P.V. es una prueba muy común para el acceso a centros educativos, así como en pruebas de selección profesionales, tanto para el profesorado como para los pianistas repertoristas en orquestas, óperas o compañías de danza, siendo un aspecto muy valorado en la música occidental.

Por todo ello, la capacidad de leer a primera vista se estima básica en la formación del pianista. Junto con interpretar repertorio ensayado, tocar de memoria o de oído e improvisar, la L.P.V. ha sido considerada como una de las cinco habilidades indispensables de todo músico (McPherson, 1993, citado en Kopiez et al., 2006).

Sin embargo, la lectura en los instrumentos de teclado es algo de especial complejidad debido a la necesidad de leer varias notas musicales a la vez distribuidas en dos pentagramas. Además, cada uno de ellos se presenta en una clave diferente en la mayoría de los casos, lo que supone un mayor esfuerzo para los principiantes. Este hecho requiere una lectura no solo horizontal sino también vertical, dificultando la visión de la partitura y precisando movimientos oculares más complejos. Otra dificultad añadida es que, por la ergonomía del instrumento, no es viable para el pianista el mirar la partitura y el teclado de manera simultánea. Esta cuestión se complica aún más si se trata no solo de leer, sino de ejecutarlo a primera vista, sin previo ensayo.

En variedad de países, el profesorado de Piano encuentra difícil la incorporación de la lectura a primera vista en sus clases, pues la mayoría del tiempo se ocupa en preparación de repertorio para recitales y audiciones, a pesar de la importancia de su

desarrollo, razón para incluirla en el trabajo semanal (Dirkse, 2009). Estudios muy recientes, como el de Young (2018), muestran que el profesorado de Piano dedica gran cantidad de tiempo al incremento técnico y a la preparación del repertorio, en detrimento del desarrollo de habilidades de gran utilidad, como la lectura a primera vista, la armonización y el estudio de secuencias de acordes.

Si se traslada este asunto al panorama musical educativo español, se advierten las mismas dificultades. En el currículo aparece la lectura a primera vista en una variedad de asignaturas, pero a pesar de esto, el nivel del alumnado es bajo, especialmente en la especialidad de Piano.

A nivel más personal, han surgido una serie de motivaciones que han dado lugar a esta tesis doctoral. Fundamentalmente, a través de los años en la docencia y el ejercicio de pianista acompañante, se han forjado un cúmulo de inquietudes a las que se pretende dar solución, partiendo de la convicción de que existe un problema real en las aulas de los conservatorios en torno a la enseñanza de la lectura a primera vista. Se ha observado una gran dificultad por parte de alumnos, e incluso profesionales, para realizar esta actividad, a lo que el conservatorio como institución educativa no ofrece una respuesta suficientemente satisfactoria.

Existe cierta desorganización, tanto en el currículo de la Comunidad Valenciana² como en los centros educativos, sobre en qué asignatura y bajo qué circunstancias se debe enseñar esta práctica, y todo esto dificulta el trabajo al profesorado. Tal vez esta problemática esté relacionada también con una falta de tiempo real en las clases, pues se debe atender a muchos aspectos, mientras el tiempo lectivo de la asignatura de Piano en cursos avanzados de las Enseñanzas Profesionales³ sigue siendo de una hora semanal. Otra posible explicación pudiera ser la falta de formación del profesorado en este campo, pues quizás la enseñanza de una tarea de tal envergadura requiera de una formación específica que no les ha sido proporcionada.

Esta situación podría mejorarse a través de la labor investigadora. Existen numerosos estudios, tanto teóricos como experimentales, que han sido realizados a

² En adelante C.V.

³ En adelante E.P.

nivel mundial motivados por estas mismas razones (Dubost, 1989; Hardy, 1992; Betts y Cassidy, 2000; Molina, 2003; Saxon, 2004; Fast, 2008; Kupana y Otacioglu, 2012; Lopes, 2012; Zhukov, 2014a, 2014b, 2017; Vilaça, 2014; Payne, 2015; Monferrer, 2016). La aplicación de sus resultados y conclusiones puede resultar de gran utilidad en la acción docente. Por otro lado, toda mejora de la calidad educativa surge de la evaluación de la situación actual. Para ello, cabe averiguar si la hipótesis de que los alumnos poseen un nivel bajo forma parte de la realidad y qué es lo que se está haciendo para provocar tales resultados. El siguiente paso sería, con toda la información recogida, variar aquellos aspectos de la acción docente considerados como menos adecuados a través del establecimiento de estrategias metodológicas basadas en investigaciones previas. El último estadio consistiría en la puesta en práctica por parte de los docentes y una continua revisión, a través de la investigación en la acción durante las clases, para la creación de un sistema propio, personal y útil adaptado a la realidad de su alumnado.

Por todo lo expuesto, se hace necesaria una investigación que examine el tema de la lectura a primera vista pianística desde diversos ángulos, como revisar las investigaciones científicas, analizar el currículo al detalle, realizar propuestas de mejora y preguntar al profesorado sobre su visión y opiniones acerca de la L.P.V., siempre con vistas a la mejora educativa. El conjunto de estas razones conforman el sustento de esta tesis doctoral.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las preguntas de investigación se fundamentan en la experiencia profesional, la observación y la recensión bibliográfica.

La presente tesis ha sido diseñada para responder a las siguientes cuestiones.

- ¿Es la lectura a primera vista una habilidad básica en la formación del pianista?

- ¿Fomenta el currículo actual la práctica de la lectura a primera vista en el piano y facilita su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Posee el alumnado de Piano de las Enseñanzas Elementales⁴ y Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana un nivel adecuado en lectura a primera vista? ¿cómo se puede mejorar este aspecto?
- ¿Qué temporalización es conveniente para aprender a leer a primera vista de forma eficaz? ¿cuál es la temporalización de trabajo de este contenido en los conservatorios? ¿en qué asignaturas, cursos y con qué frecuencia se trabaja?
- ¿Existe variedad de material, de diversa índole y con diversas metodologías y actividades, creado para la mejora de la lectura a primera vista? ¿conoce el profesorado de Piano material específico creado para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad y es utilizado en las clases?
- ¿Se evalúa este contenido en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento? ¿cómo afecta a la calificación final de dichas asignaturas?

Para dar respuesta a estas preguntas se plantean diversos objetivos. El objetivo general consiste en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. De él surgen una serie de objetivos secundarios que tratan de profundizar en el concepto de lectura a primera vista y sus procesos implicados a través de las publicaciones, analizar el peso que tiene en el currículo de la Comunidad Valenciana, descubrir las opiniones del profesorado y realizar una propuesta didáctica.

Los objetivos de esta tesis doctoral requieren la aplicación de diferentes procedimientos metodológicos, que incluyen la revisión bibliográfica en torno al concepto de lectura a primera vista, búsqueda de métodos para su enseñanza-aprendizaje, revisión y análisis del currículo, un estudio exploratorio a través de un cuestionario sobre el trato concedido a esta habilidad en los conservatorios y la creación de una propuesta didáctica. Las técnicas de investigación utilizadas son el

⁴ En adelante E.E.

análisis documental, descriptivo, relacional y del contenido cualitativo, a través de las cuales se ha llevado a cabo el estudio de los datos procedentes de las diversas fuentes documentales.

3. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es necesario delimitar el campo de estudio porque la investigación de cualquier aspecto pedagógico se puede enfocar desde muy diferentes perspectivas, según lo que más interese al investigador.

La presente tesis doctoral explora la situación de la lectura a primera vista desde el punto de vista de su enseñanza-aprendizaje. La investigación recoge el estado de la cuestión a nivel mundial, pero el análisis del currículo y el estudio de la situación concreta de los conservatorios se ha limitado a la Comunidad Valenciana, y más concretamente a los Conservatorios Profesionales de Música públicos dependientes de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana⁵. La razón de la delimitación a una sola Comunidad Autónoma se debe a que cada una posee un currículo diferente, por lo que difieren tanto en asignaturas como en los cursos en los que se imparten.

Por otra parte, el punto de vista a analizar es el del profesorado de Piano, sin tener en cuenta, por tanto, el del alumnado. Esto se debe a que el fin de esta investigación es conocer detalles de la planificación docente y sus nociones sobre esta habilidad. Además, se ha limitado a los Conservatorios Profesionales sin tener en cuenta los tres Conservatorios Superiores, debido a la gran diferencia entre dichas etapas educativas. Las Enseñanzas Elementales y Profesionales cuentan con alumnado de 8 a 18 años de edad que se encuentra en un estadio de formación básica y media, con docentes que forman parte del Cuerpo de Profesores. Sin embargo, a las Enseñanzas Superiores⁶ acude alumnado que se está especializando para ser un profesional de la música, con docentes que poseen una mayor formación y

⁵ En adelante GVA.

⁶ En adelante E.S.

pertenecen al Cuerpo de Catedráticos. Debido a esto, no se consideró comparable. El estudio y análisis de la lectura a primera vista en dichos conservatorios da lugar a una investigación con peso propio.

Tampoco se han considerado los Conservatorios Profesionales dependientes de ayuntamientos. Aunque durante el desarrollo de la investigación se planteó el caso, esta idea fue desterrada debido al bajo índice de respuesta manifestado por estos.

Por último, se ha de tener en consideración que los profesores participantes lo hicieron de forma voluntaria. Este hecho puede considerarse una limitación, pues “los estudios indican que los voluntarios difieren de los no voluntarios en muchos aspectos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 143), y en general tienen más formación, son más sociables y menos autoritarios y conformistas (Rosenthal y Rosnow, 1975, citado en McMillan y Schumacher, 2005).

4. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar y antes de ahondar en el estudio, se presenta una introducción (Capítulo I) y se explica el diseño de la investigación (Capítulo II). En este momento se justifica la tesis, se exponen las preguntas de investigación, los objetivos y la metodología general utilizada para su desarrollo.

Esencialmente, la investigación en sí comprende cinco partes diferenciadas, referidas a los Capítulos III al VII. Se parte del análisis de lo estudiado previamente, pasando por la investigación propiamente realizada en la Comunidad Valenciana y desembocando en una propuesta didáctica.

- Marco teórico-referencial

La primera de ellas (el Capítulo III) está constituida por el marco teórico-referencial, estructurado en varios apartados.

El primero se corresponde con el estado de la cuestión, donde se incluye una revisión de las investigaciones realizadas sobre la lectura a primera vista musical, focalizando en las referidas al piano. Esto permite descubrir desde qué perspectivas o campos se ha tratado el tema, en qué lugares se ha estudiado más profundamente y qué tipos de estudio se han realizado. Las investigaciones más relevantes se dividen en dos tipos, según si su ámbito es nacional o internacional.

El siguiente apartado presenta la definición de lectura a primera vista, estableciendo similitudes y diferencias con la interpretación de música estudiada o ensayada.

Desde el punto 3 al 6 se profundiza en los aspectos más importantes que giran en torno a la lectura musical a primera vista, como los movimientos oculares, los procesos cognitivos, el análisis y el acompañamiento.

Especial atención merece el apartado 7 y último sobre la pedagogía. Con posterioridad a la lectura y análisis de las publicaciones realizadas en revistas de educación u otros medios especializados, en este punto se enumeran las aportaciones realizadas por investigadores y profesores. Seguidamente se exponen los métodos, libros y materiales electrónicos especialmente diseñados para la L.P.V. y, por último, se presentan las conclusiones, donde las ideas principales y actividades recapituladas aparecen expuestas de forma sistematizada y clarificada.

- La lectura a primera vista en la legislación

En este capítulo se analiza la situación de la lectura a primera vista (tanto como contenido, objetivo y criterio de evaluación) en el marco curricular de los conservatorios de música. Más concretamente, se presenta un análisis de las asignaturas que cursa el alumnado de la especialidad de Piano a través de la observación de los Decretos 159/2007 sobre las Enseñanzas Elementales y 158/2007 sobre las Enseñanzas Profesionales de Música. Esto permite conocer profundamente el interés concedido a esta habilidad por parte de la administración educativa.

- La lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la C.V.

En el quinto capítulo se elabora un estudio para conocer el estado de la lectura a primera vista en la práctica docente de la Comunidad Valenciana. A través del punto de vista del profesorado de Piano, se investiga el nivel de los alumnos, la importancia concedida, el interés por la adquisición de esta habilidad, la adecuación del currículo, las asignaturas y cursos en los que se trabaja, los materiales utilizados y cuestiones relacionadas con la evaluación. Siempre la información dirigida al alumnado de la especialidad de Piano y su lectura a primera vista sobre el instrumento.

- Propuesta didáctica

El Capítulo VI de la tesis se corresponde con una propuesta didáctica basada en la información extraída en los apartados anteriores. Para su elaboración se tienen en cuenta las investigaciones previas y la viabilidad del proyecto en los conservatorios. Contiene objetivos, competencias, temporalización, materiales, evaluación, estrategias docentes y un listado de actividades sugeridas por tipología.

- Conclusiones y prospectiva

En este punto se exponen las conclusiones generales de la tesis. Se lleva a cabo a través de la comprobación del cumplimiento de los objetivos y de las respuestas brindadas a preguntas de investigación. Además, se incorporan propuestas relativas a futuras posibles investigaciones derivadas de esta tesis que conduzcan a la mejora educativa de la lectura a primera vista en el piano.

Para finalizar la tesis, se incluyen la bibliografía -dividida en dos partes: referencias bibliográficas y textos legislativos- y los anexos, donde se adjuntan documentos de relevancia como pueden ser el cuestionario y la relación de tablas de frecuencia y de contingencia.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este segundo capítulo se abordan conceptos que competen al diseño de la investigación. En un primer apartado se exponen los objetivos que persigue la tesis doctoral y, posteriormente, se muestra una explicación sobre la metodología empleada para llevarla a cabo.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano para poder mejorar la calidad educativa de los conservatorios. La investigación se centra en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, donde se pretende conocer la praxis docente y la opinión del profesorado en este ámbito.

Para acercarse a este objetivo principal, esta investigación persigue más concretamente los siguientes objetivos secundarios:

- 1º. Entender y justificar la importancia de la lectura a primera vista en el piano.
- 2º. Conocer las investigaciones científicas llevadas a cabo sobre este campo y analizar qué aspectos pueden ser determinantes o ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad.
- 3º. Adquirir información sobre los métodos creados para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad.
- 4º. Revisar y analizar el papel de la lectura a primera vista en el currículo de los estudios elementales y profesionales de música en la C.V. en la especialidad de Piano.
- 5º. Averiguar si el profesorado de Piano de la Comunidad Valenciana otorga importancia a la lectura a primera vista, si el alumnado tiene un nivel

adecuado, en qué asignaturas y niveles se trabaja, qué materiales se utilizan, si se realizan actividades para fomentarla y cómo se evalúa, si es el caso.

- 6°. Elaborar una propuesta didáctica para el desarrollo de la lectura a primera vista en los alumnos de la especialidad de Piano, teniendo en cuenta las investigaciones previas y la realidad del aula.

2. METODOLOGÍA

Una investigación es un proceso sistemático de recogida de información para su análisis y posterior evaluación. La metodología es la forma en que los datos son recogidos y analizados (McMillan y Schumacher, 2005). La elección de la misma ha de ser consecuente y adecuada al fin que se persigue.

2.1. Tipificación del estudio

Este estudio se tipifica como una evaluación de las características y necesidades referidas a la lectura a primera vista en el piano y su didáctica.

Los objetivos planteados en esta tesis doctoral requieren la aplicación de diferentes procedimientos metodológicos de naturaleza cuantitativa y cualitativa:

- a) Una revisión histórico-bibliográfica en torno al concepto de lectura a primera vista. Este estudio permite el conocimiento del estado de la cuestión y da lugar al marco teórico-referencial de la tesis.
- b) Un análisis deductivo de los resultados obtenidos tras la revisión de la bibliografía. Se ha realizado una catalogación de la información por temas concretos de estudio que han sido expuestos a lo largo del marco teórico-referencial.
- c) Un análisis descriptivo del currículo de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de la Comunidad Valenciana.

- d) Una investigación mediante encuesta para determinar la posición, opinión y actuaciones del profesorado de Piano de la Comunidad Valenciana con respecto a la lectura a primera vista.
- e) Un análisis deductivo e inductivo para la creación de una propuesta didáctica diseñada para el desarrollo de la lectura a primera vista en alumnos de Enseñanzas Elementales y Profesionales de música en la especialidad de Piano.

La relación existente entre los objetivos y la adecuación metodológica aplicada es la siguiente:

- a) La revisión bibliográfica y la encuesta al profesorado de Piano para cumplir el objetivo nº 1 (entender y justificar la importancia de la lectura a primera vista en el piano).
- b) La revisión y análisis de la bibliografía existente sobre el tema para cumplir los objetivos nº 2 (conocer las investigaciones científicas llevadas a cabo sobre este campo y analizar qué aspectos pueden ser determinantes o ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad) y nº 3 (conocer los métodos creados para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad).
- c) El análisis descriptivo de los documentos legislativos para cumplir el objetivo nº 4 (revisar y analizar el papel de la lectura a primera vista en el currículo de los estudios elementales y profesionales de música en la C.V. en la especialidad de Piano).
- d) La investigación mediante encuesta para cumplir el objetivo nº 5 (averiguar si el profesorado de Piano de la Comunidad Valenciana otorga importancia a la lectura a primera vista, si el alumnado tiene un nivel adecuado, en qué asignaturas y niveles se trabaja, qué materiales se utilizan, si se realizan actividades para fomentarla y cómo se evalúa, si es el caso).
- e) El análisis deductivo e inductivo de los datos para extraer conclusiones de todo lo expuesto anteriormente y cumplir el objetivo nº 6 (elaborar una propuesta didáctica para el desarrollo de la lectura a primera vista en los

alumnos de la especialidad de Piano, teniendo en cuenta las investigaciones previas y la realidad del aula).

2.2. Fuentes de información

Para llevar a cabo la revisión e investigación bibliográfica se han consultado las siguientes fuentes documentales:

- a) Documentos. Libros, manuales, artículos de revistas, tesis doctorales, actas de congresos, documentos legislativos y páginas web.
- b) Documentos legislativos. Para el análisis de la situación de la lectura a primera vista en el currículo de la Comunidad Valenciana se han revisado:
 - *Decreto 159/2007 de 21 de septiembre del Consejo, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)*
 - *Decreto 158/2007 de 21 de septiembre del Consejo, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)*
- c) Cuestionario. Para la recogida de información de las opiniones del profesorado, se ha utilizado la encuesta.

Además, se ha mantenido contacto vía email con investigadores como la Dra. Zhukov (*University of Queensland, Australia*) y otros a los que se ha requerido artículos o ponencias no publicadas en la web, siempre obteniendo una respuesta positiva por su parte.

2.3. Técnicas de recogida de datos

Partiendo de los procedimientos metodológicos, la recogida de información se ha llevado a cabo a través de las siguientes técnicas:

- a) Revisión, vaciado y análisis de la bibliografía en torno al concepto de lectura a primera vista. Se ha realizado una exhaustiva búsqueda de artículos, libros, tesis doctorales y presentaciones en congresos/seminarios de investigación. Las bases de datos, buscadores y aplicaciones utilizadas han sido las siguientes: TESEO, TDX, Thesis.fr, trobes+ (UV), *Web of Science*, SCOPUS, JCR, DIALNET, PROQUEST, SAGE, SciELO, Scimago, *Science Direct*, *Researchgate*, RedIRIS, REDALYC, ELSEVIER, Routledge, *Taylor&Francis Group*, Academia y *Google Scholar*. Las palabras clave utilizadas han sido las siguientes: lectura primera vista, lectura piano, *sight-reading*, *piano reading*, *lecture à vue*. Así mismo, se han llevado a cabo exploraciones por autor desde los buscadores propios de las páginas web de las revistas.
- b) Búsqueda y análisis de libros y métodos que están en el mercado y han sido creados para la mejora de la habilidad de la lectura a primera vista en el piano. Se han incorporado materiales electrónicos, incluyendo algunos que están en proceso de posible comercialización y forman parte de tesis doctorales.
- c) Revisión y análisis del currículo vigente para las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.
- d) El cuestionario⁷, diseñado para recoger información sobre las opiniones y actuaciones docentes desde el punto del profesorado.
- e) Análisis deductivo e inductivo para la creación de una propuesta didáctica diseñada para el desarrollo de la lectura a primera vista en alumnos de Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la especialidad de Piano partiendo de la revisión bibliográfica.

Como se ha podido observar, esta investigación presenta técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. A continuación se detallan según su naturaleza:

⁷ El cuestionario puede consultarse en el Anexo VI.

- Datos cuantitativos

Como técnica de recogida de datos cuantitativos se ha utilizado el cuestionario. Para su elaboración se han seguido los siguientes pasos: definición de los objetivos, escribir ítems, revisarlos, construir el formato general, pretest, validación por tres expertos y diseño final.

Tras el primer diseño del cuestionario, ha sido validado por tres expertos: dos profesores de Piano de los Conservatorios Profesionales de Música de Valencia y Ontinyent, y una Catedrática de Piano del Conservatorio Superior de Música de Valencia. Realizadas sus aportaciones, fue modificado y ampliado, cambiando la redacción de una de las cuestiones y añadiendo preguntas sobre la evaluación.

Los ítems del cuestionario presentan la siguiente tipología:

o Formato abierto y cerrado

En ocasiones los ítems poseen un formato abierto, en los cuales el sujeto escribe con total libertad la respuesta deseada, y otras cuestiones contienen respuestas determinadas previamente, entre las cuales el sujeto elige. Así mismo, se hallan cuestiones mixtas, en las que están definidos la totalidad de los ítems excepto uno, que puede ser añadido por el encuestado.

o Escalas valorativas

A lo largo del cuestionario se encuentran numerosas preguntas con ítems de escalas valorativas del 1 al 4, en las que el 1 significa poco o bajo y el 4 mucho o alto.

La redacción de las cuestiones se ha realizado en base a los pasos establecidos por McMillan y Schumacher (2005): elaboración de ítems claros, evitar las preguntas con dos objetivos, elección de encuestados competentes, preguntas pertinentes, ítems cortos y sencillos, evitar ítems negativos y/o sesgados para no direccionar ni influir en las respuestas de ningún modo, manteniendo además el carácter anónimo y asegurando una total confidencialidad. La representación visual de los datos cuantitativos se ha efectuado mediante gráficas.

El cuestionario es de tipo ramificado y consta de cuatro dimensiones. La primera contiene preguntas de carácter generalizado sobre la lectura a primera vista; la segunda incluye preguntas sobre el tratamiento que se da a este aspecto en la asignatura de Piano; la tercera dimensión hace referencia a la asignatura de Conjunto; la cuarta dimensión abarca la asignatura de Acompañamiento.

- Datos cualitativos

Para el análisis de los datos cualitativos se ha utilizado la codificación de temas y categorías. Se ha realizado a través de lo establecido por McMillan y Schumacher (2005):

- o Método inductivo: segmentación de los datos en temas y agrupación de los mismos en conjuntos más amplios.
- o Método deductivo: dividir las categorías predeterminadas en subcategorías.
- o Método mixto: combinar las estrategias anteriores, utilizando categorías predeterminadas y añadiendo nuevas descubiertas.

La representación visual de los datos cualitativos se ha realizado mediante tablas.

2.4. Poblaciones y muestras

La población a la que hace referencia esta investigación está constituida por el profesorado de la especialidad de Piano del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas de la GVA que imparte las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento.

La población total finita de profesorado que imparte dichas asignaturas es de $N=123$, mientras que la muestra conseguida es de $n=94$. Aplicando un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5%, el tamaño de la muestra es el adecuado para suponer una representación fiable. El cuestionario fue enviado a la

totalidad de la población, y la participación o no fue a elección propia de los sujetos. Se obtuvo una participación del 76'4% y una representación del 100% de los centros docentes, es decir, de los 15 Conservatorios Profesionales de Música públicos de la GVA.

2.5. Técnicas de análisis de la información

Las técnicas de investigación utilizadas para el análisis de los datos procedentes de las diversas fuentes son las siguientes:

- Análisis documental de información: libros, manuales, artículos de revistas, tesis doctorales, actas de congresos, documentos legislativos, métodos didácticos y páginas web.
- Análisis descriptivo de los datos obtenidos sobre las variables de información a través de porcentajes y medias realizado con el programa *Excel 2010*.
- Análisis relacional para la observación de correlaciones significativas. Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en la versión: IBM SPSS STATISTICS 24.0.0.0.
- Análisis del contenido cualitativo a través de técnicas inductivas, deductivas y mixtas. Los datos han sido organizados y se han elaborado formas significativas de presentación.

III. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

III. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

En este punto se presenta una relación y resumen de las investigaciones sobre la lectura a primera vista en el piano a nivel mundial.

Se consideran preferentemente las investigaciones basadas en experimentos en el piano dirigidos a la mejora de esta habilidad, mientras que la lectura a primera vista vocal o con otros instrumentos queda relegada a un segundo plano.

Por otra parte, dado que los intereses de esta investigación van encaminados al ámbito de la pedagogía del piano, este apartado se centra en las repercusiones que cada investigación puede aportar a profesores y pedagogos.

En primer lugar, se expone un análisis-resumen de las líneas de investigación y su evolución en la historia, haciendo mayor insistencia en las investigaciones más actuales. Por orden cronológico de autores, se presenta un resumen de las publicaciones realizadas en España y a nivel internacional. A continuación, se aborda el concepto de lectura a primera vista y los aspectos cognitivos y procesuales que la envuelven. Por último, se trata más de cerca el enfoque pedagógico.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este primer apartado se examinan las aportaciones hechas a la lectura a primera vista musical desde el ámbito de la investigación. Para comenzar se describe una visión histórica general, explicando los campos de investigación, lugares y tipología. Seguidamente se detallan publicaciones sobre la lectura a primera vista, tanto nacionales como internacionales.

1.1. Visión histórica general: campos, lugares y tipos de estudios

La presente tesis trata de acercarse a la realidad de la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano, por lo que es necesario conocer las publicaciones realizadas que tratan este tema.

Durante los siglos XX y XXI se ha avanzado mucho en cuanto a la investigación en educación musical. Sin embargo, la mayoría de estudios están encaminados hacia la educación primaria y secundaria, quedando aún una importante labor a realizar en cuanto a aspectos más concretos de la enseñanza instrumental en los conservatorios de música, especialmente en España.

De forma generalizada, los estudios en este ámbito han intentado dar respuesta a preguntas como: ¿por qué hay buenos y malos lectores y qué diferencias hay entre ellos? ¿Qué aspectos engloba la lectura musical a primera vista? ¿Qué procesos cognitivos se llevan a cabo al leer a primera vista? ¿Cómo se puede mejorar?

Tras realizar una profunda revisión se han encontrado numerosas investigaciones sobre la L.P.V. Este tema es abordado en diversidad de ámbitos científicos como la psicología, psicofísica, artes, humanidades, ciencias sociales y del comportamiento, neurología (investigaciones sobre zonas cerebrales implicadas y sobre representaciones mentales) e incluso la oftalmología (en relación a los movimientos oculares efectuados durante la lectura).

El proceso de leer música a primera vista integra aspectos que se pueden agrupar en tres grandes campos. El primero es el de las ciencias biológicas, donde se incluyen la neurología, la fisiología y la oftalmología. El segundo es el relativo a la psicología. El tercero es el de la pedagogía, al que pertenece esta investigación. Los tres ámbitos se complementan entre sí, aportando cada uno una perspectiva diferente sobre este complejo proceso. Como afirma Álvarez-Díaz (2013a, párr. 9):

La fisiología permite comprender la capacidad humana de leer desde el punto de vista biológico, gracias al estudio del ojo humano. La psicología ayuda a definir el proceso mental durante la lectura y la pedagogía clínica se

ocupa de los aspectos educativos del proceso enseñanza-aprendizaje y las habilidades necesarias para una lectura eficaz.

En cuanto a las diferentes líneas de investigación, se presentan estudios sobre la percepción de la información, movimientos oculares, cognitivos, de representaciones mentales, de estrategias para la enseñanza-aprendizaje y estudios comparativos entre la lectura musical y el lenguaje escrito.

Cabe destacar que un gran número de estos han sido dedicados durante años a los movimientos oculares y la percepción, como Sloboda (1974, 1984), Goolsby (1994a, 1994b), Kinsler y Carpenter (1995), Truitt, Clifton, Pollatsek y Rayner (1997), Furneaux y Land (1999), Sánchez (2001) y Cara y Molin (2010). A grandes rasgos, la investigación ha demostrado que los mejores lectores miran por delante del punto en el que están tocando y que no observan nota a nota, sino que las agrupan. Sloboda (1984) es el primero en sugerir que la percepción visual se ve afectada por la forma y las frases musicales. A partir del estudio de Kinsler y Carpenter (1995), crece especialmente el número de investigaciones centradas en el seguimiento ocular y su relación con la lectura musical.

En los estudios sobre el cerebro y la lectura musical se advierten cuatro tipos de estrategias metodológicas: la observación de sujetos con daños cerebrales, estudios con animales, estudios del cerebro infantil y los que utilizan tecnología avanzada para localizar la actividad cerebral (Gruhn y Rauscher, 2002).

El número de trabajos sobre procesos cognitivos implicados en la lectura musical ha crecido desde finales del siglo XX y suelen centrarse en los tres tipos de representaciones musicales: visual, auditiva y cinestésica⁸.

Otro tipo de investigaciones son las que pertenecen al ámbito educativo, enfocadas a mejorar el proceso de lectura a primera vista y su enseñanza. Metodológicamente hablando, algunas comparan los buenos lectores con los menos hábiles y observan las diferencias (examinando su pasado u observando sus movimientos al leer a primera vista), crean nuevos métodos para su desarrollo y evalúan el entrenamiento

⁸ Este término es sinónimo de kinestésica, también utilizado en numerosas investigaciones.

de ciertas destrezas. Estados Unidos encabeza el número y variedad de estudios sobre la pedagogía de la lectura a primera vista. Mientras que en España se han encontrado apenas un pequeño grupo de artículos dedicados a ella. Solo en las revistas americanas *Piano Pedagogy Forum* o *Clavier Companion*, dedicadas expresamente a la pedagogía del piano, se puede acceder a un importante número de artículos que tratan este tema.

Adicionalmente, se han hallado algunas investigaciones que abordan el tema desde otra perspectiva, relacionando la lectura de textos con la musical (Molina, 2003; Cara y Gómez, 2016; Lu, Greenwald, Lin y Bowyer, 2017). Estos estudios se basan en la observación de los movimientos oculares, en los procesos cognitivos y en el estudio del cerebro.

Por otra parte, existen numerosas investigaciones sobre la lectura a primera vista cantada o entonada (McClung, 2001; Pereira, 2009; Segalerba, 2009; Kuehne, 2010; Henry, 2011, 2015; Reifinger, 2012, 2018), pero menos sobre la lectura a primera vista en los instrumentos musicales (Alexander y Henry, 2012, 2014, 2015; Wolfs, Boshuizen y Strien, 2018). La mayoría de las publicaciones están en idioma inglés (pues provienen de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia), donde se diferencia entre los términos *sight-singing* para la lectura a primera vista cantada y *sight-reading* para la instrumental. En cuanto a esta última, el piano es el que ha despertado mayor interés en los investigadores, mientras que los estudios en instrumentos de cuerda frotada, viento y de percusión es muy limitada, y en algunos casos prácticamente inexistente.

La lectura musical a primera vista es un tema presente en los últimos años en congresos y conferencias. Han sido revisadas las actas y programaciones de cada edición de 14 importantes congresos celebrados en España y alrededor del mundo⁹, habiendo sido localizadas 49 comunicaciones que tratan directamente este tema.

⁹ En algunos casos no se ha podido acceder a las actas más antiguas ni a las más recientes (2018) por no estar disponibles.

Los 14 congresos revisados en los que se ha tratado este tema son los siguientes:

- *International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC).*
- *Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM).*
- *ISME World Conference on Music Education.*
- *Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).*
- *World Piano Conference (WPC).*
- *National Conference on Keyboard Pedagogy (NCKP).*
- *Australasian Piano Pedagogy Conference (APPC).*
- *Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (ECCoM).*
- *International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS).*
- *Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS).*
- *International Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME).*
- *Australian Society for Music Education XVIII National Conference (ASME).*
- *International Reflective Conservatoire Conference (IRCC).*
- *International Conference on Technologies for Music Notation and Representation (TENOR).*
- *Congreso Nacional e Internacional de Conservatorios Superiores de Música (CONSMU).*

En general, se observa una tendencia creciente en número de comunicaciones dedicadas a la lectura a primera vista, siendo en el siglo XXI cuando este tema ha alcanzado mayor relevancia. Un claro ejemplo es el caso de uno de los congresos más importantes de educación musical, organizado por la *International Society of Music Education*, el *ISME World Conference*, cuyas actas desde la 21 edición (1994) han sido

revisadas¹⁰, y se ha encontrado el tema de la lectura a primera vista por primera vez en el año 2010, manteniéndose el interés hasta la actualidad. A continuación, se presentan dos gráficas en las que puede verse el número de comunicaciones presentadas por año (Figura 1) y por congreso (Figura 2):

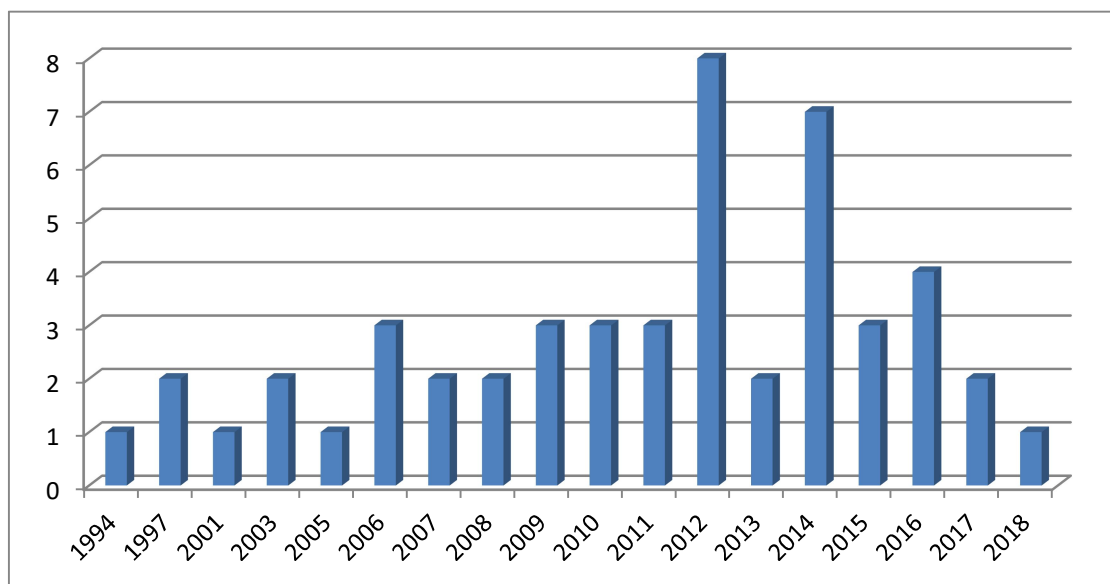


Figura 1. Número de comunicaciones, organizadas por años, sobre lectura a primera vista presentadas en diferentes congresos alrededor del mundo

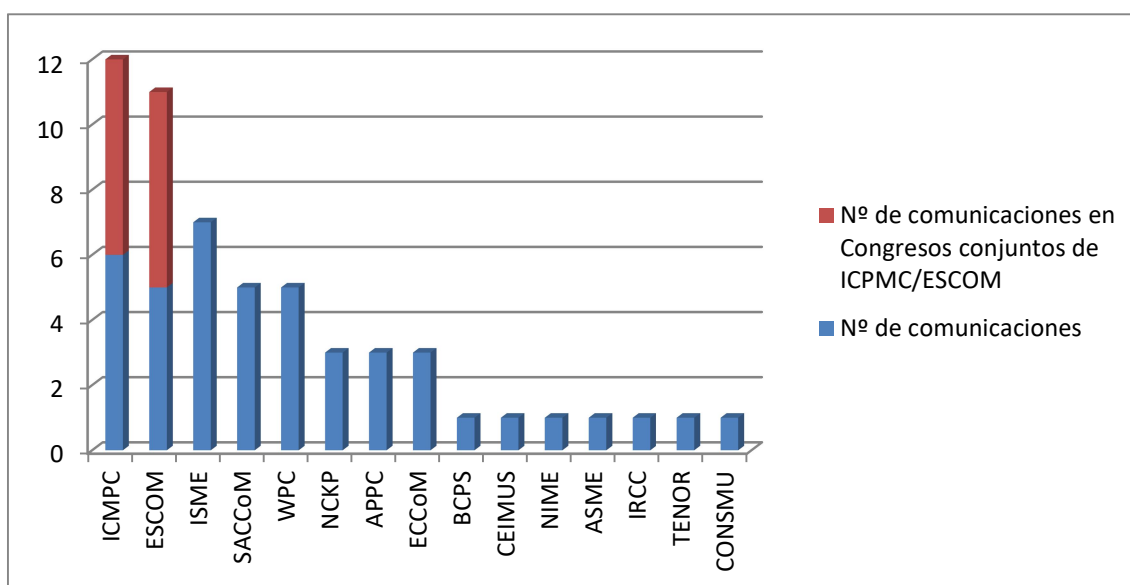


Figura 2. Número de comunicaciones presentadas en congresos sobre temática de lectura a primera vista

¹⁰ La primera edición de *ISME Conferences* se celebró en Bruselas en 1953. Acceso abierto a las actas desde 1994 en la web: <https://www.isme.org/proceedings>

Para la consulta más detallada de cada comunicación por año se ha elaborado la *Tabla 1. Relación de presentaciones sobre lectura a primera vista en congresos*, que se encuentra en el Anexo I.

Además de las comunicaciones expuestas, numerosas conferencias y simposios tratan la L.P.V. desde un punto de vista secundario, como son estudios acerca del currículo musical, las competencias básicas del músico/pianista, la memoria pianística o sobre el acompañamiento al piano. Además, también se hallan conferencias relacionadas con la lectura musical, aunque no específicamente a primera vista. En la *Conference on Technologies for Music Notation and Representation* (TENOR) se relacionan la tecnología y la notación musical, por lo que numerosas comunicaciones abordan aspectos de la lecto-escritura pianístico-musical desde un punto de vista tecnológico.

La lectura a primera vista en el piano aparece como eje vertebrador en tesis y otras investigaciones de la universidad. Esto ocurre especialmente en los Estados Unidos, pero también en otros países americanos como Canadá, Brasil y Argentina, así como en países europeos (España, Portugal, Francia, Países Bajos y otros cuyo acceso es más dificultoso por razones de idioma).

En resumen a lo expuesto, las investigaciones centradas en la lectura a primera vista musical llevan produciéndose desde la primera mitad del siglo XX -anteriormente se trataba este tema pero no como investigación expresa para su mejora- y su número ha ido poco a poco incrementándose con el paso del tiempo. En un principio, la mayoría se dedicaban a la observación y análisis de los movimientos oculares, y poco a poco fue ampliándose a otras perspectivas.

En la actualidad, los estudios cognitivos son muy abundantes (Wolf, 1976; Gruhn y Rauscher, 2002; Wristen, 2005; Epele, 2007; Ronkainen y Kuusi, 2009; Pike, 2010; Pike y Carter, 2010; Galera-Núñez y Tejada, 2012; Emond y Comeau, 2013; Cara, 2018b) y están muy relacionados con la lectura a primera vista.

Cada vez se encuentran más estudios dedicados a cómo enseñar a leer a primera vista en el piano, debido a que supone una gran dificultad pianística y a la

observación de dificultades en el alumnado (Chronister, 1992 y 1993; Hardy, 1998; Betts y Cassidy, 2000; Saxon, 2004; Dirkse, 2009; Kupana y Otacioglu, 2012; Lopes, 2012; Álvarez-Díaz, 2013b; Cisneros, 2013; Vilaça, 2014; Payne, 2015; Miralles, 2016; Zhukov, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b, 2014c, 2016).

Así mismo, se están incorporando estudios que utilizan las últimas tecnologías, tanto para analizar aspectos cerebrales como para crear métodos didácticos (Schön, Anton, Roth y Besson, 2002; Tsangari, 2010; Túñez, Shifres y González, 2013; Túñez, 2015).

1.2. Publicaciones en el ámbito nacional

En España, existen escasos artículos y trabajos de investigación relacionados con este tema. Se exponen a continuación por orden cronológico y por tipo, comenzando por las publicaciones de investigadores españoles, las investigaciones de extranjeros publicadas en revistas españolas y, por último, tesis realizadas en universidades.

García (1997) publica un artículo dedicado a la lectura musical instrumental en las primeras fases del aprendizaje. En él señala la importancia de dos aspectos básicos. Por una parte, el desarrollar una buena capacidad de lectura con el instrumento - incluyendo la repentinización o lectura a primera vista- y por otra parte, la necesidad de trabajar el repertorio con profundidad, centrándose en la búsqueda de la perfección musical máxima posible.

Molina (2003) plantea una serie de experimentos a realizar a modo de reflexión sobre la lectura a primera vista en el piano. El primero de ellos consiste en la lectura de un texto en castellano, para seguidamente leerlo cambiando las palabras de orden, después las sílabas y finalmente las letras. El objetivo es la comprobación de que cada vez se necesita más tiempo para la lectura y que se pierde, con cada paso, la capacidad de comprensión del texto. El segundo realiza el mismo ejercicio con una melodía partida en secciones. El tercero trata de leer una pieza tonal al piano,

dividirla en partes cada vez más pequeñas y combinarlas al azar. El cuarto se basa en la lectura de un texto en un idioma desconocido y cambiar el orden de las letras al azar. El quinto y último consiste en tocar una pieza atonal en el piano basada en dos escalas hexátonas y combinarla aleatoriamente perdiendo su estructura lógica. En resumen, ofrece una serie de experimentos en los que relaciona la lectura del lenguaje común con el musical para extraer la misma conclusión: si se conoce el lenguaje la lectura es más rápida, fácil y no se limita solo a la producción de sonido sino a interpretar, pues para ello se necesita comprensión. Por ello, el autor insiste en el análisis como una herramienta fundamental para aprender a repentizar y aconseja lecturas basadas en sistemas musicales organizados.

El artículo de Galera-Núñez y Tejada (2012) es una revisión bibliográfica sobre los procesos y estructuras cognitivas que están relacionadas con la lectura musical de la notación occidental, dividiéndolos en estudios de percepción, estudios sobre el lapso óculo-manual y estudios sobre las características y naturaleza de las representaciones mentales musicales. Las conclusiones sugieren que las representaciones mentales poseen gran importancia.

Álvarez-Díaz (2013a, 2013b) considera que los estudiantes de piano acaban la carrera con un nivel muy bajo en lectura a primera vista. Debido a esto, realiza una revisión de la situación actual de la investigación sobre la lectura a primera vista en el piano e investiga la situación en España sobre la enseñanza-aprendizaje en los Conservatorios Superiores de Música. Para ello, analiza las programaciones de la asignatura de Repentización de varios Conservatorios Superiores de Música del territorio español, entrevista a pianistas acompañantes y profesores del Conservatorio Superior de Música de Granada, y crea un foro en el que 141 pianistas de todo el mundo muestran su opinión y experiencias sobre este tema. Algunas de sus conclusiones más relevantes son que las programaciones actuales están obsoletas y son inapropiadas, que el profesorado no está lo suficientemente preparado para formar en este ámbito y que la lectura a primera vista debe trabajarse desde el comienzo de los estudios de piano.

Cisneros (2013) presenta una reflexión sobre la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano y realiza una pequeña propuesta metodológica. Afirma con contundencia que la L.P.V. es indispensable en la formación integral del pianista pero que en el currículo andaluz no se le da suficiente peso. En su artículo destaca la importancia de la realización de una *checklist* (recomienda la presentada por Maydwell, 2007¹¹) y del análisis de la partitura. Además, define las fases de la L.P.V.: tomar la información de la partitura, procesarla y ejecutarla. Finalmente, realiza una propuesta para trabajar la L.P.V. en el piano¹². Aunque lleva a cabo una reflexión muy interesante, no realiza una investigación en sí que vaya más allá de una revisión bibliográfica sobre la L.P.V. y una definición de elementos básicos a trabajar. A pesar de esto, su artículo es de gran utilidad para los docentes, pues presenta un resumen de las investigaciones en este campo en lengua española.

Miralles (2016) presenta en el *IV Congreso CEIMUS* una comunicación sobre lectura a primera vista, señalando la problemática de su enseñanza y analizando algunos métodos publicados en las últimas décadas. Concluye que la L.P.V. es un aspecto importante a trabajar con los alumnos y que el profesorado debe conocer los métodos, actividades y sub-habilidades relacionadas con la L.P.V. para poder solucionar los problemas específicos que cada uno presente.

Cabe destacar el estudio de Saiz (2018), pues aunque no está centrado en el piano sino en los instrumentos de cuerda, realiza un análisis general sobre la importancia de la educación en lectura a primera vista instrumental y su situación en el currículo español comparando la metodología usada en este país con el sistema inglés de la *Associated Board of the Royal Schools of Music*¹³. Concluye que la lectura musical instrumental a primera vista se puede mejorar a través de la educación y que se necesita un cambio en el sistema educativo español para solucionar el bajo nivel del alumnado.

¹¹ *Checklist* presentada por Maydwell (2007, p. 39): título, tempo, clave, tonalidad, compás, motivos, digitación, sorpresas, detalles y forma.

¹² Más información sobre la propuesta de Cisneros en el punto 7.1. *Estrategias docentes en el marco de la investigación*.

¹³ En adelante ABRSM.

Finalizada la presentación de los investigadores españoles, se presentan ahora algunas publicaciones de investigadores extranjeros que han sido traducidas y publicadas en revistas españolas. Es el caso de Dubost (1991)¹⁴, que investiga sobre las dificultades de lectura durante la iniciación al piano. Parte de la idea de que esto supone un hándicap en la iniciación y resalta la importancia del entrenamiento rítmico para mejorar la fluidez en la lectura. Dubost (1989) había hablado ya de este tema en su tesis doctoral, presentada dos años antes.

Por otra parte, se encuentra Sloboda (2005), cuyo conocido artículo publicado en la revista *Quodlibet* es una traducción de Marina Pedraza de una parte del *Capítulo 3*, denominada *Sight reading*, dentro del libro *The Musical Mind* (Sloboda, 1985)¹⁵.

Estos artículos de autores extranjeros traducidos y publicados en revistas españolas son de gran utilidad, pues acercan al profesorado de este país las investigaciones de ámbito internacional, facilitando la accesibilidad tanto por el idioma como por la cercanía.

También se hallan en España algunas investigaciones en el ámbito académico (tesis doctorales y trabajos finales de máster) dedicadas a la L.P.V., que se exponen a continuación:

Ponce (2012) realiza una tesis que resulta ser una crítica al sistema educativo público de los conservatorios de música españoles. Compara dos sistemas de enseñanza del piano, que denomina como *renovador* y *tradicional*. Participan en el estudio cinco centros educativos en total, conservatorios profesionales y escuelas de música de Castilla-La Mancha, Madrid y Castilla y León. Dos conservatorios públicos son analizados como tradicionales, mientras que tres escuelas de música son consideradas como renovadoras. Los centros considerados tradicionales presentan programaciones estereotipadas para la totalidad del alumnado, los contenidos no están secuenciados según las necesidades individuales y el profesorado no posee

¹⁴ Este artículo, presentado en la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, es una traducción realizada por Inés Marichalar de un artículo presentado en la revista francesa *Les Sciences de l'Éducation*, en 1990.

¹⁵ Más información sobre esta y otras publicaciones de Sloboda en el punto 1.3. *Publicaciones en el ámbito internacional*.

formación especializada. Los centros considerados renovadores tienen en cuenta la psicología cognitiva, trabajan con programaciones abiertas, se respeta el ritmo de aprendizaje del alumno, el profesor tiene autonomía para diseñar su metodología y posee formación especializada. Los resultados muestran que los alumnos del sistema renovador aprenden de forma más significativa, comprendiendo todos los aspectos de la partitura y tienen un nivel de lectura al piano más alto.

En el Conservatorio Profesional de Música¹⁶ de Castellón, se lleva a cabo una investigación sobre la enseñanza de la L.P.V. en el piano. Los resultados muestran una falta de planificación en la enseñanza de este contenido, que es más trabajado en la asignatura de Conjunto y en 4º de E.E., con vistas a la superación de la prueba de acceso en la que hay una prueba de L.P.V. Algo llamativo, es que la autora afirma que el profesorado muestra una despreocupación por el desarrollo de esta habilidad, aunque por otra parte la consideran importante (Monferrer, 2016).

Vallés (2015) realiza su tesis doctoral sobre la figura del pianista acompañante, donde incluye la lectura a primera vista como destreza indispensable para acompañar al piano. Indica que el desempeño de este trabajo implica tener una serie de destrezas que el sistema educativo español no otorga, mientras sí lo hacen otros países. Justifica esta postura con una serie de testimonios de diferentes músicos.

1.3. Publicaciones en el ámbito internacional

A continuación, se presenta un resumen de las publicaciones de otros países del mundo, ordenadas cronológicamente y por autores.

En la primera mitad del siglo XX aparecen ya investigaciones centradas en este tema, como las de Bean (1939), Lowery (1940, citado en Lannert y Ullman, 1945) y Ortmann (1937, citado en Lannert y Ullman, 1945). Por otra parte, Fairchild (1933, citado en Lannert y Ullman, 1945) y Williams y Turner (1927, citado en Lannert y Ullman, 1945) publican métodos para su práctica y entrenamiento.

¹⁶ En adelante C.P.M.

Sloboda (1984) destaca los estudios de Bean (1938, citado en Sloboda, 1984) y Weaver (Van Nuys y Weaver, 1943; Weaver, 1943, citados en Sloboda, 1984) como básicos en su revisión sobre los experimentos sobre la lectura musical. El primero observa que a mayor experiencia, menos errores cometidos al leer a primera vista, y el segundo examina los movimientos oculares.

Lannert y Ullman (1945) intentan descubrir los factores que afectan en la lectura a primera vista en el piano, la importancia de cada uno de ellos y cómo trabajarlos. Lo más relevante de su estudio es la creación de una lista de recomendaciones para mejorar la L.P.V.¹⁷.

Deutsch (1959) publica el libro *Piano: a guided sight-reading. A new approach to piano study*. Trata aspectos como el oído musical, el tempo, el ritmo, la digitación, la velocidad, la técnica, la expresividad y la memoria, los cuales considera fundamentales para una buena lectura a primera vista. También presenta una recopilación de repertorio tradicional para practicar esta actividad y sugerencias para los profesores. Aunque este método es muy interesante para la época, la recapitulación de obras es de cierta dificultad, yendo destinada a alumnado avanzado.

Según Wolf (1976), los pianistas leen patrones musicales (nunca notas aisladas), e idea un modelo cognitivo de la lectura musical a primera vista basándose en investigaciones previas¹⁸.

Sloboda es uno de los investigadores que más estudios ha dedicado a los procesos de lectura a primera vista. En 1977, realiza un experimento con pianistas experimentados observando sus movimientos oculares y concluye que los lectores expertos agrupan visualmente patrones reconocidos durante la lectura a primera vista.

¹⁷ Ver el punto 7.1. *Estrategias docentes en el marco de la investigación* para conocer la lista de recomendaciones de Lannert y Ullman.

¹⁸ Para más información sobre el modelo cognitivo consultar el punto 4. *Procesos cognitivos: información multimodal y representaciones mentales*.

En 1985, Sloboda publica el libro *The Musical Mind: the cognitive psychology of Music*, dividido en siete capítulos que abarcan numerosos aspectos de la psicología cognitiva de la música. Destaca el *Capítulo 3. The performance of Music*, apartado 3.1. *Sight-reading*, dedicado expresamente a la lectura a primera vista. En él, se expone un resumen del estado de la cuestión, añadiendo descripciones detalladas de sus propios experimentos y experiencias. Afirma que leer música a primera vista es una ardua tarea y sugiere que la metodología de su enseñanza-aprendizaje debería parecerse más a la manera en que los niños aprenden una lengua, es decir, poco a poco y entendiendo el significado de lo leído. Para el autor, hay dos preguntas clave: ¿cuáles son las características del buen lector? y ¿cómo mejorar la L.P.V.? Se propone dar respuesta a la primera pregunta definiendo algunas características del buen lector. Este capítulo se publica traducido al español en la revista *Quodlibet* (Sloboda, 2005).

Fincher (1983) realiza un experimento para su tesis doctoral en el que determina que el escuchar música y reproducirla de memoria mejora la posterior lectura a primera vista.

Richman (1986) publica su libro *Super sight-reading secrets*. En él explica su punto de vista sobre cómo mejorar la lectura a primera vista en el piano y habla de psicología, de percepción, de procesos cognitivos y de las bases en las que se asienta la L.P.V. Presenta, además, una variedad de ejercicios para la práctica de la lectura a primera vista en instrumentos de teclado¹⁹ divididas en dos niveles: básico y avanzado.

Sergent, Zuck, Terriah y MacDonald (1992) utilizan la tomografía y la resonancia magnética para observar la actividad cerebral de 10 pianistas profesionales mientras leen a primera vista. Sus resultados muestran que las áreas corticales involucradas en esta actividad son distintas pero adyacentes a las utilizadas para operaciones verbales, lo que podría explicar porqué en casos de músicos con daño cerebral se pueden ver afectadas ambas funciones (musical y verbal) o no.

¹⁹ Más información sobre sus aportaciones en el punto 7.1. *Estrategias docentes en el marco de la investigación*.

Lehmann y Ericsson (1993) realizan un experimento con 16 estudiantes de piano de la Universidad de Florida, cuyos resultados muestran que los alumnos que estudian la especialización en acompañamiento poseen un nivel más alto en L.P.V. que los que se especializan en interpretación pianística -aunque estos últimos tienen un nivel de piano algo más elevado²⁰. Con ello demuestran que la L.P.V. se mejora con la práctica -no es una cuestión puramente innata- y que las actividades de acompañante influyen en su mejora. Por otra parte, intentan identificar qué aspectos ayudan a desarrollar la habilidad de lectura a primera vista, y tras la realización de varios experimentos, determinan que la práctica del acompañamiento y la ampliación del repertorio ayudan a mejorar la L.P.V. (Lehmann y Ericsson, 1996). Más adelante, Thompson y Lehmann (2004) escriben un capítulo dentro del libro *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* dedicado a la lectura a primera vista y la improvisación. Para los autores, ambas son habilidades esenciales a desarrollar y afirman que la relación entre ambas disciplinas es la interpretación de música no preparada, aunque una consista en leer una partitura y la otra en elaborarla o crearla mentalmente.

Banton (1995) examina el rol de la retroalimentación visual y auditiva durante la L.P.V. al piano. Los participantes realizan tres tipos de lecturas a primera vista: normales, sin mirar el teclado y sin que el teclado reprodujera sonido. Según sus resultados, la privación visual del teclado provoca un número significativamente mayor de errores en los individuos de todos los perfiles, pero especialmente en los no-expertos. La falta de audición obtiene resultados muy parecidos a la lectura a primera vista en condiciones normales.

Hardy (1998) realiza una investigación sobre la lectura a primera vista en el piano en la que participaron 221 profesores. Sus resultados muestran que el 13% considera que esta habilidad es la más importante para el pianista, mientras que para el 73% es altamente importante. Sin embargo, la mayoría de profesores confiesan no incluirla en su programa por desconocimiento sobre cómo enseñarla.

²⁰ En la Universidad de Florida, al igual que ocurre en numerosas universidades y conservatorios del mundo (no es el caso de España), existe una formación diferenciada para ser pianista acompañante o intérprete solista.

A finales de los '90, tras la realización de un experimento con 16 pianistas, se observa que la elección de la digitación pianística está relacionada con el conocimiento de reglas y el reconocimiento de patrones visuales previamente aprendidos, y este hecho afecta muy directamente a una buena L.P.V. (Sloboda, Clarke, Parncutt y Raekallio, 1998). Así mismo, los pianistas centran más su atención en la mano derecha al leer a primera vista, saliendo la mano izquierda más perjudicada. Este hecho se justifica por la gran dificultad que conlleva prestar atención a dos pentagramas y dos manos, especialmente durante la L.P.V. (Parncutt, Sloboda y Clarke, 1999).

Betts y Cassidy (2000) estudian la relación entre la armonización de melodías y la lectura a primera vista. En su estudio participan 39 estudiantes de piano de niveles avanzados que reciben instrucción en armonizar, leer a primera vista, transporte y técnica. Los resultados muestran que las actividades de armonización suponen una gran ayuda para la L.P.V. También observan que con la mano izquierda se cometen más errores que con la derecha.

Kostka (2000) compara diferentes métodos utilizados para la enseñanza de la lectura a primera vista. Participan 69 estudiantes de piano de la universidad repartidos en tres grupos. El primero fue entrenado en detección de errores -escuchar música observando la partitura y encontrar errores- y en la práctica de tocar una partitura de forma silenciosa en el piano -sin bajar las teclas-. El segundo grupo solamente en el ejercicio de tocar sin bajar las teclas y un tercero es el de control. El primero obtiene mejores resultados, lo que sugiere que trabajar en la detección de errores de forma auditiva puede ayudar en la L.P.V.

Schön, Anton, Roth y Besson (2002) estudian las áreas cerebrales involucradas en la lectura musical a primera vista, realizando una comparación con la lectura de letras y números. Los resultados muestran que los patrones cerebrales de los tres tipos de lectura son similares, involucrando los lóbulos parietales, el córtex sensoriomotor del hemisferio izquierdo y el cerebelo derecho. Según sus resultados, las regiones parietales derechas presentan más actividad durante la lectura musical.

Fourie (2004) presenta una reflexión sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura a primera vista al piano. En sus conclusiones expone que el desarrollo de las habilidades necesarias puede ser practicado y da buenos resultados.

Wristen (2005) realiza una profunda revisión de la literatura sobre L.P.V. en el piano. Las diferencias entre los movimientos del pianista leyendo a primera vista e interpretando repertorio ensayado, es analizado en otro estudio a través de la tecnología *high speed motion*. Los resultados del experimento muestran que el pianista se mueve menos al leer a primera vista y que la tecnología utilizada es adecuada para esto, recomendando su uso como herramienta de estudio o en las clases de piano para realizar una observación detallada de los movimientos realizados (Wristen, Evans y Stergiou, 2006).

Drai-Zerbib y Baccino (2005) investigan si el tocar música implica procesar e integrar información multimodal. En primer lugar, observan que los lectores menos hábiles dependen mucho del código escrito y necesitan contacto visual con el teclado, mientras que los lectores más expertos tienen la capacidad de crear representaciones audio-visuales tras leer la partitura. Por otro lado, partiendo de la idea de que numerosos músicos pueden oír lo que leen y escribir lo que oyen, realizan un experimento con estudiantes del Conservatorio de Niza cuyos resultados muestran que los lectores expertos transfieren mejor la información de una modalidad a otra, gracias a una gran flexibilidad en la información visual -fijaciones oculares eficientes- y en la digitación. Esta flexibilidad está basada en los conocimientos musicales, recuperados de la memoria (Drai-Zerbib, Baccino y Bigand, 2011).

Kopiez, estudia sobre la lectura a primera vista desde diferentes perspectivas, publicando variedad de artículos sobre este tema en revistas de neurología, psicología y educación musical definidos a continuación.

Kopiez, Galley y Lee (2006) utilizan la complejidad del proceso de lectura a primera vista en el piano para estudiar la lateralidad y los procesos neurobiológicos implicados. Sus resultados muestran una superioridad en las personas zurdas, especialmente en los varones, y una posible explicación es que esta lateralidad está

relacionada con una mejor respuesta motora. Este tipo de investigación puede aportar muchos beneficios a la educación musical, ya que “la práctica acumulada debe ser complementada por la consideración de procesos de factores neurobiológicos, como la capacidad mental y la lateralidad” (Kopiez Galley y Lee., 2006, p. 1086), reafirmando así las ideas de McPherson (2005), que demuestra que el uso de estrategias mentales apropiadas de forma temprana influye en el aprendizaje exitoso. Kopiez, Galley y Lee (2006) resaltan la importancia de estos estudios con una metáfora: “para algunas actividades musicales, la lateralidad débil puede ser el ‘huevo’ y la práctica la ‘gallina’. Desde esta perspectiva, la lateralidad debería ser una faceta de la habilidad musical” (p. 1086).

Kopiez, Weish, Ligges y Lee (2006) realizan un estudio con 52 estudiantes de Piano en Alemania. Los sujetos tocan un acompañamiento a primera vista, y lo innovador es que se tuvieron en cuenta factores como la velocidad mental, el tiempo de reacción, la *working memory*²¹ o el oído interno. Sus resultados muestran que desde la perspectiva de la educación musical hay dos tipos de factores influyentes: habilidades que dependen de la práctica y habilidades innatas (como la velocidad del proceso de la información o la velocidad psicomotora). Una de las aportaciones fundamentales de su estudio es que, por razones neurológicas, debe practicarse desde la infancia (especialmente antes de los 15 años), coincidiendo con investigaciones previas (Lee, 2004, citado en Kopiez, Weish, Ligges y Lee, 2006).

Kopiez y Lee (2008) trabajan con la hipótesis de que la L.P.V. presenta una complejidad que depende de dos tipos de variables: cognitivas y de práctica. Los resultados de este experimento muestran que la velocidad psico-motora, la práctica durante la infancia -antes de los 15 años-, la velocidad mental y el oído interno -creación de una imagen auditiva- son factores importantes. La capacidad de memoria no parece tener un papel importante según su estudio.

²¹ No existe un acuerdo generalizado entre los investigadores para la traducción de este tipo de memoria. Algunas traducciones utilizadas han sido *memoria de trabajo* y *memoria funcional*. En esta investigación, el término *working memory* aparecerá desde ahora traducido al español como *memoria operativa* [traducción de Edie Cruise, Dra. en Psicología por la UCLM e intérprete y traductora jurídica certificada por la Corte Suprema de Nebraska y el Consorcio Nacional de Juzgados Estatales de Estados Unidos].

Maydwell (2007) publica su libro *Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively*. La autora parte de las sugerencias de Deutsch (1959) y realiza una propuesta de trabajo de la lectura a primera vista utilizando los cuatro primeros volúmenes del *Mikrokosmos* de Béla Bartók. Habla de numerosos aspectos que van desde la colocación al piano hasta actividades para la práctica de ciertas habilidades por separado (ritmo, melodía, técnica, acordes, alteraciones accidentales, etc.).

Jiménez (2008) realiza su tesis sobre la privación visual y auditiva durante la L.P.V. en el piano y comprueba la importancia que tiene para los pianistas la visualización del teclado para interpretar música atonal. En sus conclusiones sugiere crear un programa de lectura a primera vista en el piano que integre los *feedback* de percepción visual y auditivo, que se adapte a las características individuales de cada sujeto, que fomente el conocimiento del lenguaje de la música a través del análisis y que las dificultades aparezcan de forma progresiva.

Ronkainen y Kuusi (2009) examinan el rol del teclado en la modalidad visual, auditiva y cinestésica. Para ello comparan lecturas a primera vista de una composición tonal y otra atonal. Sus resultados establecen que el conocimiento del estilo musical tiene un papel importante en el éxito de la L.P.V. y que esta es una actividad multimodal, en la que la creación de imágenes visuales, auditivas y cinestésicas son un indicador de éxito.

Dirkse (2009) compara cuatro métodos de iniciación al piano y su implicación en la lectura a primera vista y distingue diversas estrategias metodológicas para trabajar con los principiantes²².

Una importante aportación es la publicación del libro *The Oxford handbook of music psychology*, cuyo *Capítulo 32* es una recapitulación de los avances en la investigación en lectura a primera vista (Lehmann y Kopiez, 2009).

Pike y Carter (2010) llevan a cabo un experimento con 43 pianistas divididos en tres grupos. Durante seis sesiones, el primer grupo o de control practica lecturas a

²² Sus aportaciones están especificadas en el punto 7.1. *Estrategias docentes en el marco de la investigación*.

primera vista. El segundo y tercer grupos practican ejercicios de patrones de ritmo y de melodías respectivamente antes de dichas lecturas. Se observan grandes mejorías tras el experimento por parte de los grupos 2 y 3.

Meinz y Hambrick (2010) se plantean si las horas de práctica en el piano -historia pianística del sujeto- pueden suplir las dotes naturales heredadas que influyen en la lectura a primera vista -como la memoria operativa-. Determinan que este tipo de memoria influye con un 7,4%, mientras que la práctica un 45,1%. No por ello se puede demostrar que el trabajo sustituya a la habilidad innata, aunque sí contribuye sustancialmente a su mejora.

Gudmundsdottir (2010a) realiza una revisión comprensiva de la investigación sobre la lectura musical en notación occidental, concluyendo que la mejora educativa de esta habilidad supone un reto y resaltando la importancia de la comprensión del proceso cognitivo y los componentes que envuelven esta actividad. Así mismo, realiza un experimento en el que analiza los errores en la lectura a primera vista de niños de 2º curso de piano, con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. Los resultados muestran que la edad es un factor determinante -los de menor edad cometían mayor número de errores-, que los sujetos se centran en tocar la nota correcta con perjuicio del ritmo y que en la mano izquierda se cometen más errores de notas que en la derecha (Gudmundsdottir, 2010b).

Tsangari (2010) y Túñez (2015) crean *softwares* interactivos para la mejora de la lectura a primera vista en el piano como proyectos de sus tesis. Destacan la necesidad de incluir las nuevas tecnologías en la creación de métodos didáctico-pedagógicos. Hoy en día, se encuentran numerosos libros y métodos para la mejora de la lectura a primera vista, pero no tanto material electrónico a pesar de estar en la era de la tecnología. Túñez, Shifres y González (2013) y Túñez y Shifres (2015) diseñan un videojuego didáctico para mejorar la habilidad de lectura pianística a primera vista, basado en el desarrollo de la precisión ojo-mano, y explican su funcionamiento defendiendo el videojuego como material atractivo y de utilidad en este campo.

En el año 2011 se publica *MENC Handbook of research on music learning. Volume 2: applications*. En él se halla un capítulo dedicado expresamente a las investigaciones realizadas en el campo de la lectura musical, que abarcan campos como el estudio del cerebro, los movimientos oculares, el reconocimiento de patrones, la actividad motora y la lectura a primera vista (Hodges y Nolker, 2011).

Kupana y Otacioglu (2012) diseñan un programa para la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano. Crean 10 unidades didácticas que son puestas en práctica durante 10 semanas con 12 estudiantes de piano de tercer y cuarto curso de la Universidad de Marmara. Se observa una mejora considerable en esta habilidad en los participantes, lo que demuestra el éxito del programa²³.

Emond y Comeau (2013) estudian el posible impacto de diferentes enfoques pedagógicos en el desarrollo de las primeras habilidades de lectura musical. Basándose en dos aspectos -aprender a leer desde el Do central y por intervalos- desarrollan un modelo cognitivo y observan que el método de Do Central proporciona mejores resultados.

Mishra (2014) analiza más de 200 investigaciones sobre la L.P.V. musical, incluyendo lectura cantada y en instrumentos. Concluye que esta se puede enseñar y que es posible aislar las sub-capacidades involucradas en ella. Así mismo, determina que la práctica de ejercicios rítmicos (como tocar palmas u otros movimientos corporales) mejora la lectura rítmico-musical, mientras que el nivel instrumental y el tocar en grupo mejora la lectura melódica (Mishra, 2016).

Zhukov realiza diversas investigaciones en los últimos años centradas en la lectura a primera vista en el piano. La divulgación de su trabajo se puede observar en diferentes medios, como artículos, conferencias y un libro. En primer lugar, revisa y analiza la literatura, defiende que la lectura a primera vista se puede mejorar y postula una serie de ideas para ayudar al profesorado a su enseñanza basadas en tres pilares: el acompañamiento, la educación rítmica y el análisis (Zhukov, 2005). Después, intenta comprobar si su teoría funciona a través de varios experimentos.

²³ Más información detallada sobre el programa de Kupana y Otacioglu en el punto 7.1. *Estrategias docentes en el marco de la investigación*.

Basándose en la idea del análisis, la autora realiza un estudio con alumnos del Conservatorio de Sidney sobre la lectura a primera vista en estilo barroco, y sus resultados establecen una relación entre el conocimiento de un estilo musical y una buena L.P.V. (Zhukov, 2007). Cien pianistas participan en otro estudio para probar los beneficios que aportan a la L.P.V. la práctica del acompañamiento, el entrenamiento rítmico y el conocimiento de los estilos. Los tres ámbitos producen mejoras, aunque el entrenamiento rítmico y el conocimiento de los estilos musicales con un porcentaje más alto (Zhukov, 2014a). Así mismo, intenta encontrar la relación entre la experiencia acompañando y la L.P.V. a través de entrevistas a 74 pianistas. Los resultados manifiestan una mejoría tras 10 semanas realizando tareas de acompañamiento (Zhukov, 2014b).

Sus investigaciones y experimentos desembocan en la publicación de su libro/método²⁴ para la práctica de la L.P.V. en el piano dirigido a pianistas avanzados (Zhukov, 2014c). Este nuevo modelo de trabajo de la L.P.V. se centra en el acompañamiento, entrenamiento rítmico y conocimiento de los estilos. Es evaluado varias veces para comprobar su efectividad con alumnos de nivel superior de piano, con exitosos resultados (Zhukov, Viney, Riddle, Tenniswood-Harvey y Fujimura, 2016).

Desde el año 2010, Zhukov ha realizado diversas conferencias en Australia, Grecia, Reino Unido, Serbia y Estados Unidos, incluyendo su participación en el *30th ISME World Conference on Music Education* (2012), donde da a conocer su método y las investigaciones llevadas a cabo que lo sustentan, realizadas en la Universidad de Queensland (Zhukov, 2010; 2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2016).

Zhukov (2017) demuestra que la realización de lecturas a primera vista no es suficiente para mejorarla, pues apenas produce resultados. Su propuesta se basa en realizar actividades de procesamiento de sonidos y ritmos -como tocar de oído, improvisar, componer y analizar-, junto con la práctica de tocar en grupo.

²⁴ En el punto 7.2.2. *Publicaciones en inglés* aparece información más detallada sobre el libro de Zhukov.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que en Estados Unidos se encuentran numerosos artículos dedicados a la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en revistas especializadas en pedagogía del piano. Destacan las publicaciones realizadas por *The Frances Clark Center*, que incluye las revistas *Clavier companion*, *Keyboard Companion*, *Piano Pedagogy Forum* e *Inclusive Piano Teaching*. Desde 1998, realizan numerosas publicaciones que abarcan todos los aspectos de la pedagogía del piano, dedicando un amplio número de ellas a la enseñanza de la lectura musical²⁵.

2. LECTURA A PRIMERA VISTA Y MÚSICA ESTUDIADA

En este punto se define en primer lugar el concepto de lectura a primera vista, incluyendo la visión que tienen los investigadores y expertos sobre ella. A continuación, se observan las diferencias entre lectura a primera vista y música estudiada o ensayada²⁶. Para terminar, se establecen los límites que dan lugar a la tipología de actividades que pueden considerarse como lecturas a primera vista.

En música, se define la lectura a primera vista como la interpretación de una partitura sin previo estudio. Pianísticamente hablando, se considera la L.P.V. como la interpretación de una obra que no ha sido interpretada con anterioridad en el instrumento (al menos recientemente, algo que se discutirá a continuación). Es una tarea compleja y dificultosa de llevar a cabo, ya que el pianista usualmente lee dos claves diferentes, dos pentagramas (implica más campo visual y desplazamiento vertical), y además, es un instrumento polifónico, lo que conlleva la ejecución de varias notas de forma simultánea. Todo esto complica el desciframiento del código musical con rapidez y eficacia. A esto se suman las dificultades técnicas, de digitación, desplazamientos por el teclado y numerosos aspectos expresivo-musicales y de calidad de sonido al que los pianistas dedican numerosas horas de práctica a lo largo de su vida.

²⁵ Se pueden encontrar en www.claviercompanion.com previa suscripción.

²⁶ Término expresado en inglés como *rehearsed music*.

Tras esta genérica definición, se muestran a continuación otras elaboradas por algunos investigadores desde los años '70 hasta la actualidad.

Para comenzar, se presenta la definición que Wolf hizo en 1976 y que ha sido utilizada y citada por numerosos investigadores posteriores. La definió como “the ability to play music from a printed score or part for the first time without benefit of practice”²⁷ (p. 143).

Tras la básica definición expresada por Wolf (1976), algunos investigadores han ido ampliando el concepto e intentando delimitarlo a su vez, basándose en el uso que se le da al concepto de una forma real. Es el caso de las definiciones planteadas a continuación, ya en el siglo XXI.

Para Thompson y Lehmann (2004), leer a primera vista es interpretar una partitura con la que el sujeto no se ha familiarizado previamente, es decir, en su sentido más literal. Incluyen en su definición algo novedoso, que una buena lectura a primera vista es la que puede parecer al oyente una interpretación estudiada previamente, es decir, realizada con fluidez, tempo adecuado y expresividad musical. Llama la atención que esta definición no incluye música con la que el intérprete se haya familiarizado, siendo por lo tanto una definición muy pura y literal de leer a primera vista.

Sin embargo, en el libro *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* se plantea una definición más amplia (Lehmann y McArthur, 2002, p. 135):

When musicians speak of sight-reading, not all of them have the same activity in mind. Some might consider only the very first time one reads or plays through an unfamiliar piece to be true sight-reading, while others

²⁷ La habilidad para tocar música de una partitura impresa por primera vez sin el beneficio de la práctica [traducción propia].

would allow the definition of sight-reading to encompass play-throughs after more extensive preparation²⁸.

Maydwell (2007) sigue en la misma línea que Lehmann y McArthur (2002) e incluye música leída en el pasado en su definición (p. 2):

The ability to perform music at the first sighting of a score. Under the heading of sight reading, can be included music read sometime in the past. Unless a work is studied assiduously and over a long period, it is difficult to retain much of the detail²⁹.

Drai-Zerbib, Baccino y Bigand (2011) presentan una definición muy técnico-científica, definiéndola a través de los procesos cognitivos implicados. Afirman que “Music sight-reading consist of extracting visual information from a score to perform by simultaneous motor-responses as playing or singing, laying on an auditory feedback”³⁰ (p. 217).

En España, Galera-Núñez y Tejada (2012) sostienen que “la lectura a vista es un proceso de lectura de los signos que aparecen en la partitura a tiempo real y sin preconocimiento de la misma” (p. 60).

Considerando la lectura a primera vista como una primera y real interpretación de una partitura -es decir, en su sentido más literal y rígido-, en el extremo más opuesto de la interpretación musical se sitúa la música previamente estudiada o ensayada. Todos los concertistas de música occidental pasan un gran número de horas preparando cada detalle de su interpretación, tanto los solistas como los músicos de orquesta o de otras agrupaciones musicales -primero estudian sus papeles individualmente y luego ensayan en grupo-. Esta tarea no es solo para evitar errores

²⁸ Cuando los músicos hablan de leer a primera vista, no todos se refieren a lo mismo. Algunos consideran solo la primera vez que uno realmente toca una pieza desconocida, mientras otros incluyen en esta definición el tocar una pieza con algo de preparación [traducción propia].

²⁹ La habilidad para interpretar música en la primera lectura de una partitura. Bajo el término primera vista, puede ser incluida música leída en el pasado. A menos que haya sido trabajada profundamente y durante un largo periodo de tiempo, es difícil de retener los detalles [traducción propia].

³⁰ Leer música a primera vista consiste en extraer información visual de la partitura para reproducirla simultáneamente a través de respuestas motoras como tocar o cantar, en una retroalimentación auditiva [traducción propia].

de lectura básicos -como ritmo y de notas musicales-, sino para llegar a una profunda comprensión de la partitura y adquirir la destreza técnica indispensable para dominar cada pasaje, permitiendo que música trascienda más allá, expresando un lenguaje de los sentimientos. La música ensayada llevada al punto máximo sería la música memorizada y perfectamente interiorizada por el intérprete.

Hay que tener presente que las estrategias utilizadas por los pianistas al practicar música estudiada y al leer a primera vista son muy diferentes. Cuando se está ensayando algo, el pianista para y corrige los errores, mira sus manos y al teclado y se fija en los detalles. No obstante, durante la práctica de la lectura a primera vista, se centra en mantener el pulso estable y otros elementos rítmicos, evita apartar la mirada de la partitura, fija su atención en aspectos generales de la interpretación y se permite errores (Lehmann y McArthur, 2002). A esto hay que añadir que cuando se interpreta en público música estudiada se utilizan algunos recursos de la L.P.V., como la búsqueda de la fluidez, continuidad y minimización de la importancia concedida al error, es decir, siempre mirando hacia adelante y centrándose en lo que viene a continuación, no en lo realizado en el pasado.

Sin embargo, aunque la música leída a primera vista y la música ensayada parecen contraponerse, a su vez hay solo una fina línea que las separa, como se observa en algunas definiciones expuestas anteriormente y en la misma vida real. Los expertos aceptan como lectura a primera vista el caso de música previamente analizada y observada varios minutos e incluso brevemente practicada. De hecho, en una gran variedad de experimentos realizados sobre lectura a primera vista se otorga a los participantes un tiempo de práctica de la misma -mental o con el instrumento-. Además, esta es una situación más real, pues en las pruebas o exámenes de L.P.V. realizadas en pruebas de acceso a conservatorios o a puestos de trabajo, se otorga tiempo -varios minutos o incluso media hora- al sujeto con la partitura, y en ocasiones incluso con el instrumento para que pueda practicarlo brevemente.

Esto provoca el siguiente planteamiento: ¿hasta qué punto la práctica es aceptada para considerar que la lectura realizada es a primera vista o no? ¿Existe un tiempo límite? Si nunca se ha interpretado esa pieza pero se conoce perfectamente de forma

auditiva, ¿es realmente una lectura a primera vista? Este último caso es otro aspecto importante a tener en cuenta, pues si una obra es muy conocida facilita mucho el proceso al intérprete, aunque sigue estando presente la dificultad motora. La única situación inobjetable, al parecer, es que no ha podido ser memorizada, pues en ese caso no se produce lectura de la partitura. En el caso del piano, al ser un instrumento polifónico resultaría muy engorrosa una memorización total de la partitura tan solo a través de la audición o del análisis.

Como conclusión a lo expuesto hasta el momento, se han determinado las siguientes situaciones aceptadas como lecturas a primera vista:

- L.P.V. de una pieza totalmente desconocida. Esta lectura puede realizarse con cuatro variantes según su preparación en ese momento:
 - o Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirar la partitura antes de comenzar a tocar. Este es el sentido más literal de la lectura a primera vista. Supone una gran dificultad.
 - o Con una audición previa de la obra a interpretar. Esta puede ser a su vez:
 - Sin partitura. En este caso el intérprete accede a la imagen sonora de la obra solamente. Este paso previo mejora la posterior lectura a primera vista. Aquí participan la capacidad analítica, auditiva y memorística del intérprete.
 - Con partitura. En este caso el intérprete, además de la imagen sonora, observa la partitura. Esto facilita aún más el proceso, pues se añade el conocimiento de la partitura con más detalle. Se activan la capacidad analítica, memorística y auditiva, pero funcionando a un nivel más profundo y con menos esfuerzo que en el punto anterior, al disponer de la partitura.
 - o Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento (y sin la escucha de la obra). Aquí toma partido la capacidad analítica a un nivel más profundo que en los casos anteriores, pues la notación es la

única pista. La capacidad auditiva se pone en funcionamiento para crear, con más o menos acierto, la imagen sonora de la partitura.

- Con unos minutos para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, entra en juego la capacidad motora.
- L.P.V. de obra conocida de forma auditiva. En este caso el intérprete conoce la obra porque la ha oído previamente en varias ocasiones, bien sea a otros músicos o porque forme parte de la música tradicional (como por ejemplo, villancicos). Se puede realizar de tres formas:
 - Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirar la partitura antes de comenzar a tocar. En este caso, esta forma no es tan problemática como en el caso anterior (música no conocida), pues el conocimiento auditivo es una ventaja según muestran las investigaciones. Tiene un gran peso la capacidad memorística y la auditiva.
 - Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento. Aquí toma partido la capacidad analítica, auditiva y memorística del intérprete.
 - Con unos minutos para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, juega un papel primordial la capacidad motora.
- L.P.V. de obra interpretada en el pasado (lo suficiente como para no recordarla de memoria y/o que no haya sido trabajada con demasiada profundidad). Al igual que en el caso anterior, puede realizarse de tres formas:
 - Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirarla antes de comenzar a tocar. Este supuesto no presenta tantas dificultades como en los casos anteriores, pues al haber sido estudiada en el pasado, la respuesta motora fue ya desarrollada. Entran en juego tanto

la memoria cinestésica (motora o digital) como la capacidad analítica y auditiva.

- Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento. Aquí toma partido la capacidad analítica y memorística (memoria auditiva, conceptual y cinestésica).
- Con unos minutos para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, toman más peso la capacidad motora y la memoria cinestésica.

3. MOVIMIENTOS OCULARES DURANTE LA PERCEPCIÓN MUSICAL

La lectura de música a primera vista implica la necesidad de un contacto visual con la partitura. Este primer contacto ha llamado la atención de un gran número de investigadores, siendo el aspecto más explotado en la investigación. Esto se debe a la relevante información que proporciona el conocimiento de los movimientos oculares realizados por un buen lector con respecto a otro menos hábil. Además, el estudio de los movimientos oculares del pianista ofrece información detallada sobre su nivel pianístico y sus puntos débiles, pues los ojos reaccionan de forma diferente cuando observan dificultades (Cara y Molin, 2010; Penttinen y Huovinen, 2011; Cara, 2018a).

Hay tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en relación a los movimientos oculares realizados durante la lectura pianística: los *movimientos sacádicos*, la capacidad de anticipación en la lectura (medida por el *rango ojo-mano* o *eye-hand span*³¹) y las *miradas al teclado*. Cada uno de estos aspectos se puede medir en número de apariciones y duración, teniendo en cuenta diversas variables como el nivel de los pianistas, la velocidad de la ejecución, el tipo de lenguaje, el estilo y la estructura musical.

³¹ En adelante E.H.S. por el término en inglés *eye-hand span*.

3.1. Movimientos sacádicos y fijaciones

Durante el proceso de lectura, los ojos realizan movimientos a gran velocidad denominados sacádicos, con el fin de desplazar la vista de un lugar a otro. Estos se realizan normalmente hacia la derecha, pero cuando son hacia la izquierda para revisar algo ya leído se denominan *regresiones*, y los momentos en los que se detiene la vista, *fijaciones*.

Las fijaciones son pausas realizadas por el ojo para la recogida de la información o proceso de percepción (Cara y Molin, 2010). En cada una, la imagen se proyecta en la retina, que tiene una parte central llamada fovea y a su alrededor se produce la imagen foveal (Lehmann y Kopiez, 2009). La duración media de una fijación durante la lectura musical es de 375 ms. (Baccino, 2004, citado en Cara y Molin, 2010) y constituyen hasta el 90% del tiempo total de la lectura (Túñez, Shifres y González, 2013). Las fijaciones de más duración indican mayor dificultad en la decodificación de la información, es decir, que el lector se ha encontrado con algo a lo que ha de dedicar más tiempo para descifrarlo (Goolsby, 1994a; Cara, 2018a). Por otra parte, según Draai-Zerbib y Baccino (2005), la falta de experiencia en la lectura musical se traduce en un incremento del número de fijaciones.

Los movimientos sacádicos son en su mayoría progresivos hacia la derecha y duran 250 ms. Sirven para desplazar la vista de un lugar a otro, deteniéndose en lugares estratégicos. Aunque son voluntarios, su duración no se puede controlar. Las regresiones son necesarias durante el proceso lector para revisar lo leído. Ambos movimientos tienen una duración del 5-20 % del tiempo total de la lectura (Túñez, Shifres y González, 2013).

Ya en 1938, Bean (citado en Sloboda, 1974) corrobora que los buenos lectores pueden grabar en la memoria cinco notas musicales durante una fijación visual, mientras que los lectores menos habilidosos retienen dos o tres notas musicales. Weaver (Van Nuys y Weaver, 1943; Weaver, 1943; citados en Sloboda, 1984), constata que la secuencia de fijaciones está influida por la textura musical, pues la

lectura de música contrapuntística produce mayor número de desplazamientos horizontales mientras que la lectura de acordes produce más verticales.

Los estudios sobre los movimientos oculares durante la L.P.V. y las fijaciones han demostrado que los lectores menos hábiles observan las melodías nota por nota, mientras que los más habilidosos miran de forma más general la notación musical, miden las distancias o intervalos con respecto a la nota anterior y realizan más regresiones (Goolsby, 1994a, 1994b; Penttinen y Huovinen, 2011).

Kinsler y Carpenter (1995) estudian los movimientos sacádicos realizados al leer ritmos musicales y observan que, a mayor tempo musical, menos movimientos sacádicos pero con fijaciones más largas. Proponen un modelo de control de los movimientos sacádicos que incluye tres fases: decodificación (primera transformación de los patrones en actividad cerebral), procesamiento de la información, y ejecución (actividad motora resultante).

Las unidades estructurales o patrones de lectura varían con cada estilo musical y son elementos que afectan asimismo a los movimientos y fijaciones. La lectura de música tonal está más determinada por patrones que la lectura de la música atonal contemporánea, pues la primera lleva implícitos patrones armónicos bastante establecidos en la sociedad. En cuanto a los movimientos oculares, durante la lectura de música contemporánea se realizan un número mayor de regresiones que las sucedidas al leer el lenguaje tonal (Cara y Gómez, 2016).

Algunos estudios comparan los movimientos realizados durante la lectura musical y de textos. Cara y Gómez (2016) buscan la relación entre dos textos y dos partituras de estilos diferentes, leídos de forma silenciosa. Observan que las unidades estructurales afectan al modo en que se mira la partitura y que las fijaciones son más numerosas en la lectura de textos y en menor número en la musical, pero con más duración. Hadley, Sturt, Eerola y Pickering (2018) advierten que al leer una melodía impredecible o con irregularidades se producen más regresiones y la dilatación de la pupila. Esta reacción es similar a lo que ocurre al leer un texto con anomalías en el lenguaje.

3.2. Rango ojo-mano o *eye-hand span*

El primer investigador que mide el rango ojo-mano fue Weaver en 1943 (citado en Cara y Molin, 2010), observando que varía según la textura musical.

Previamente al término *eye-hand span*, se encuentra el término *eye-voice span*³², entendido como la cantidad de palabras que un sujeto va leyendo por adelantado y retiene en su memoria antes de que las palabras desaparezcan de su campo de visión. Para medirlo, los sujetos leen en voz alta un párrafo y de repente este desaparece; el E.V.S. se corresponde con el número de palabras siguientes que se pueden recitar sin tenerlas presentes. Levin y Kaplan (1970, citado en Sloboda, 1974) sugieren la aplicación del E.V.S. a la lectura musical. Los resultados de investigaciones previas sobre esto muestran que es mayor en lectores experimentados (Tinker, 1958, citado en Sloboda, 1974), así como en la lectura de material estructurado con frases, y es menor con la lectura de palabras ordenadas aleatoriamente (Lawson, 1961; Morton, 1964, citados en Sloboda, 1974) y con materiales de más dificultad (Buswell, 1920, citado en Sloboda, 1974).

El E.H.S. es a la lectura musical lo que el E.V.S. es a la lectura de textos y se define como la cantidad de notas musicales que pueden ser tocadas correctamente después de que la partitura desaparezca del campo visual del músico que la está leyendo. Su duración es de 6'8 notas en lectores experimentados (Sloboda, 1974). Furneaux y Land (1999) introducen el tiempo en segundos como un nuevo valor de medición del E.H.S., y fluctúa entre 0.7 y 1.3 s. en su experimento con pianistas de nivel medio. Así mismo, se puede medir en tiempos/pulsaciones musicales (Truitt, Clifton, Pollatsek y Rayner, 1997). Además, está relacionado con la memoria a corto plazo, pues la cantidad de música ya leída pero aún no interpretada está retenida en la memoria, y esta afecta a su vez a los movimientos oculares (Kinsler y Carpenter, 1995).

Sloboda (1974, 1977) marca un antes y un después con sus estudios sobre el E.H.S. en los años 70. Mide este en pianistas y concluye que los buenos lectores tienen la

³² Rango ojo-voz [traducción propia]. En adelante E.V.S. por el término en inglés *eye-voice span*.

capacidad de tocar 6,8 notas musicales, mientras que los lectores menos experimentados tocan una media de 3.8 notas. Observa que el rango ojo-mano se ve afectado por la manera en que el pianista agrupa visualmente las notas musicales, lo que supuso un hallazgo de gran importancia que ha sido corroborado por estudios posteriores.

Truitt, Clifton, Pollatsek y Rayner (1997) estudian el E.H.S. y el *perceptual span*³³, determinando que el primero es menor a un compás de cuatro tiempos y el segundo unos dos compases, basándose en partituras de nivel sencillo escritas principalmente con figuras de negra³⁴, es decir, bastante reducidos.

Furneaux y Land (1999) concluyen que el E.H.S. está afectado por la velocidad de la ejecución: a menor tempo musical mayor E.H.S. Además, es mayor en los buenos lectores, influido posiblemente por su capacidad de almacenar más información en su memoria al leer a primera vista, coincidiendo con Sloboda.

Cara y Molin (2010) miden el rango ojo-mano (E.H.S.) durante la L.P.V. de una pieza simple para piano en estudiantes de entre 12 y 23 años. El valor medio del E.H.S. observado fue de 700 ms, y se mantenía relativamente constante en cada sección de la pieza, lo que demuestra cierta estabilidad.

Por otra parte y en cuanto a cuestiones relacionadas con la educación, diversos experimentos han demostrado que el rango ojo-mano se puede ampliar con entrenamiento, aunque no a corto plazo. Túñez, Shifres y Gonzalez (2013) hipotetizan que con entrenamiento es posible mejorar la precisión ojo-mano, y con ello la lectura a primera vista. Para ello, crean un videojuego didáctico con tres niveles de dificultad que consiste en presionar una tecla en el momento en el que una bolita en movimiento pasa por puntos concretos visuales de una partitura. Penttinen, Huovinen y Ylitalo (2015) también destacan que el uso de las habilidades visuales de una forma más eficaz se puede mejorar, y que por ello debería conocerse por parte de profesores y alumnos. Rosemann, Altenmüller y Fahle (2016) corroboran los estudios anteriores que afirman que los ojos van siempre por delante

³³ El término *perceptual span* hace referencia al campo visual efectivo.

³⁴ Piezas extraídas del inicio de *Mikrokosmos, Vol. 1* de Bartok (1940).

de las manos durante la lectura musical, y añaden que el E.H.S. es algo característico de cada músico y se amplía tras muchos años de práctica.

3.3. Miradas al teclado³⁵

Hay un fenómeno especial que se da en el caso concreto de los pianistas, que consiste en la necesidad de mirar al instrumento, más específicamente la colocación de las manos en el teclado. Este hecho imposibilita la lectura de la partitura durante este periodo de tiempo, pues el atril del piano y el teclado se encuentran a una distancia suficiente como para imposibilitar el mirar ambos espacios de forma simultánea.

El evitar la pérdida del contacto visual con la partitura durante el proceso de lectura a primera vista es una norma básica. Esta pérdida de contacto conlleva la imposibilidad de percibir la información musical que ha de interpretarse en un próximo y corto periodo de tiempo (milisegundos). Esto perjudica la percepción y codificación, y puede empeorar si en el intento de regresar la mirada a la partitura el pianista se demora más de lo previsto en encontrar el punto exacto en el que se encontraba. Cara y Molin (2010) constatan que el mirar repetidamente el teclado de forma instintiva ante una dificultad es una gran desventaja.

Sin embargo, a pesar de todos los inconvenientes derivados de apartar la mirada, es un recurso del que se valen muchos pianistas cuando se encuentran desplazamientos dificultosos por el teclado, como por ejemplo grandes saltos³⁶.

El estudio del número y duración de estas miradas ofrece información sobre la representación visual del teclado que el pianista realiza tras observar la partitura. Los pianistas más expertos realizan menos miradas al teclado, mientras que los poco experimentados lo miran constantemente (Lehmann y Ericsson, 1996).

³⁵ En adelante G.A.K. por el término en inglés *glances at the keyboard*.

³⁶ Se consideran como grandes saltos los desplazamientos laterales por el teclado a distancias mayores que el tamaño de la mano, implicando por tanto levantar la mano del teclado para desplazarse a otra posición.

La duración media de las miradas al teclado es de 487 ms y se ven afectadas por las exigencias de la escritura y la coordinación de los sistemas efectores del pianista (representaciones visuales y cinestésicas). Además, vienen precedidas por fijaciones más largas para aumentar la carga cognitiva antes de retirar la vista de la partitura (Cara y Molin, 2010).

Cara (2018a) introduce el término *awareness span*, medida que examina la variación del E.H.S. que se produce antes de cada G.A.K. debido al aumento del tiempo de fijación, y determina que los buenos lectores tienen mayores E.H.S. y *awareness span*, además de menos y más cortas G.A.K.

4. PROCESOS COGNITIVOS: INFORMACIÓN MULTIMODAL Y REPRESENTACIONES MENTALES

La cognición puede definirse como el resultado del proceso de reconocimiento de patrones por los cuales se crea una representación mental tras un estímulo percibido. Según las investigaciones neurobiológicas sobre la actividad cerebral en el aprendizaje musical, las representaciones mentales son el elemento clave del aprendizaje de la lectura musical (Gruhn y Rauscher, 2002). Por otra parte, la *percepción multimodal* es el reconocimiento y creación de relaciones multimodales (visual, auditiva y motora), y es esencial para el desarrollo musical (Gembris, 2002).

El proceso de lectura a primera vista es complejo, pues depende de dos factores: habilidad de lectura (ver y reconocer el lenguaje escrito) y habilidades mecánicas/motoras (colocar los dedos en el teclado y bajarlos en el preciso momento) (Wolf, 1976). Requiere a su vez coordinación multimodal: visual, auditiva y cinestésica (Ronkainen y Kuusi, 2009). Sin embargo, el pianista no tiene creado aún un mapa en la memoria sobre lo que va a interpretar, pues es la primera vez que se enfrenta a esa partitura concreta (Fourie, 2004).

Autores como Richman (1986) y Thompson y Lehmann (2004) explican los procesos de lectura musical de forma muy elemental y directa. Richman reduce el proceso a cuatro pasos principales:

1. Visual: a través de los ojos se observa la información de la partitura.
2. Electro-químico: a través del sistema nervioso llega al cerebro y se procesa.
3. Cinético: los músculos se ponen en funcionamiento.
4. Auditivo: se oye lo interpretado.

Sobre el proceso auditivo, Richman (1986) asegura que muchos investigadores lo sitúan entre los puntos 2 y 3, en referencia a la representación auditiva que realiza el cerebro antes de tocar.

Por su parte, Thompson y Lehmann (2004) lo resumen en tres pasos: percibir la notación, procesarla y ejecutar una respuesta motora.

Desde el punto de vista psicológico, la L.P.V. conlleva la percepción y decodificación de la información, capacidad de ejecución motora, capacidad de memoria (en el reconocimiento de patrones) y resolución de problemas (tareas de improvisación y previsión) (Lehmann y McArthur, 2002).

Analizando más detalladamente el aspecto cerebral, el entrenamiento en la lectura musical desarrolla una red neurológica que permite transformar el código musical en una respuesta motora (Schön, Anton, Roth y Besson, 2002). Durante esta compleja transformación del hecho musical se activan áreas de los dos hemisferios (Fourie, 2004). Acerca de esto, Aiello (1978) observa que ambos eran sensibles a la tonalidad, pero su participación variaba con la edad y la experiencia musical. Altenmüller (2001) indica asimismo que ambos hemisferios participan desarrollando redes neuronales debido al procesamiento de los diversos componentes de la música. Además, los estudios sobre la plasticidad cerebral demuestran que esta juega un papel importante, y que aunque existe un factor genético, puede ser desarrollada con el trabajo de las representaciones mentales (Gruhn y Rauscher, 2002).

Un aspecto a tener en cuenta es que la música tiene dos dimensiones: tonal y temporal. Es decir, una es la dimensión melódica (la que indica la altura y frecuencia de los sonidos) y la otra la conforman el ritmo y el tempo. Estas son procesadas en diferentes áreas del cerebro (Fourie, 2004).

Por otra parte, al leer a primera vista entran en juego dos tipos de memoria: la operativa y la memoria a largo plazo³⁷. Cuando el intérprete reconoce algo en la partitura, la información es enviada y se produce una comunicación entre ambas, lo que permite recuperar la información guardada en la memoria a largo plazo y utilizarla en favor de la interpretación. Esto se da, por ejemplo, cuando se reconoce un estilo musical. Este proceso puede ser entrenado y mejorado (Thompson y Lehmann, 2004).

Wolf (1976) presenta un modelo cognitivo sobre el proceso de lectura musical a primera vista, expuesto en la Figura 3:

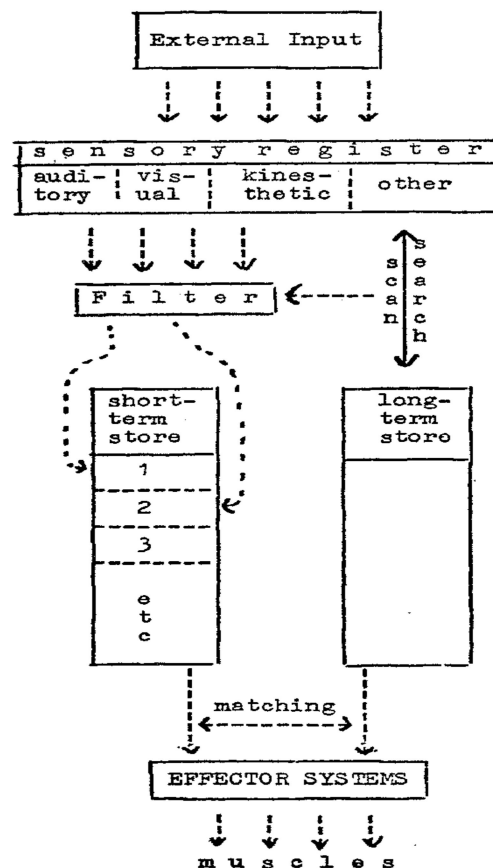


Figura 3. Modelo cognitivo presentado por Wolf (1976, p. 159)

³⁷ Denominadas en inglés como *working memory* y *long-term memory*.

Los pasos de este modelo cognitivo son los siguientes (Wolf, 1976):

1. El estímulo externo es grabado en el registro sensorial.
2. Los componentes visual, auditivo y cinestésico son registrados en la dimensión sensorial apropiada.
3. Se realiza un análisis o escaneo de la información para buscar coincidencias entre este nuevo material y datos similares almacenados con anterioridad en la memoria a largo plazo.
4. La información coincidente pasa un filtro.
5. La información pasa a la memoria a corto plazo.
6. Estas dos memorias (a corto y largo plazo) envían mensajes continuamente al sistema efector.
7. Cuando los mensajes coinciden, se envía la orden de acción a los músculos, que realizarán la acción.

Como afirman Gruhn y Rauscher (2002), el aprendizaje es el proceso de creación y desarrollo de representaciones mentales. Aspectos musicales como tocar un instrumento puede ser solo desarrollada a través de ellas.

Los pianistas, en primer lugar convierten los patrones visuales en representaciones auditivas, después son integrados en el teclado y entra en juego la imagen cinestésica de los movimientos de los dedos. Si esto no se produce, no se puede asegurar el éxito en la lectura a primera vista (Ronkainen y Kuusi, 2009). Cuando las habilidades auditivas, visuales, espaciales y cinestésicas se utilizan para leer música a primera vista, ayudan a la creación de la representación interna y la producción del sonido musical representado por la notación (Hayward y Gromko, 2009).

4.1. Representación visual

La representación visual es la capacidad del pianista de ver una nota en el pentagrama y visualizarlo inmediatamente en el teclado (Wolf, 1976). Por ejemplo, es leer un acorde de Do M e imaginar las teclas que lo representan. Esta capacidad de representación visual está más desarrollada en los buenos lectores, que conocen a la perfección el teclado y su relación con la escritura musical.

El contacto visual es un elemento que influye mucho en la lectura a primera vista, especialmente en los lectores con poco nivel. Esto sugiere que los pianistas poco experimentados se apoyan mucho en la visión del teclado para hacer los movimientos y desplazamientos necesarios (Banton, 1995; Draï-Zerbib y Baccino, 2005; Ronkainen y Kuusi, 2009). Esto se debe a que los no tan hábiles tienen menos capacidad de crear representaciones visuales y necesitan ver el teclado directamente, ya que imaginarlo les supone una dificultad (Draï-Zerbib y Baccino, 2005).

La representación visual está relacionada con el conocimiento del estilo musical. Los pianistas necesitan mirar más al teclado al leer a vista una pieza no tonal, debido a una falta de familiaridad con el lenguaje, como por ejemplo los intervalos o acordes (Jiménez, 2008; Ronkainen y Kuusi, 2009). Esto se debe, en realidad, al desconocimiento del lenguaje contemporáneo en este caso, por lo que si se conociera mejor, podría mejorarse.

Esto se relaciona con el E.H.S., explicado en el punto anterior de esta investigación. Sloboda (1974) relaciona las diferencias en el E.H.S. con las estrategias de descodificación del código musical, es decir, la forma en que la información es procesada por el sistema cognitivo del sujeto.

Por tanto, una comprensión del lenguaje mayor permite un adelanto visual mayor en la partitura (mayor E.H.S.) y la representación visual del teclado será también más amplia. Un ejemplo sencillo de este caso se da con la lectura de un acorde: si el sujeto es capaz de reconocer un acorde o un arpeggio de Re Mayor (en lugar de leer nota por nota re-fa#-la), se producirá una sola representación visual que incluya todas las notas del acorde, y no una por cada nota, que ralentiza el proceso lector e

interpretativo. Se aborda más profundamente este aspecto en el punto 5. *El análisis musical como estrategia constructiva de representaciones mentales: reconocimiento de estructuras y patrones.*

La práctica musical mental puede mejorar la capacidad de la representación visual. Es decir, complementar la práctica real (tocar el instrumento) con la práctica mental (viendo la partitura real y visualizando el teclado) (Mielke, 2016).

4.2. Representación auditiva

La representación auditiva es la capacidad del músico para saber e imaginar cómo suena una partitura al verla (Wolf, 1976).

Algunos investigadores como utilizan el término *audición notacional* para referirse a la capacidad de lectura silenciosa de notas musicales creando una imagen sonora (Brodsky, Henik, Rubinstein y Zorman, 2003; Gordon, 2007). La imagen sonora se crea a través del canto de la melodía interna o externamente, y esta capacidad mejora la posterior lectura de la partitura al piano, según los estudios de Oshawa (2009).

Según diversas investigaciones nombradas a continuación, la práctica de actividades de desarrollo auditivo produce buenos resultados, incluso mejores que otras que se suelen realizar habitualmente para la práctica de la L.P.V. Por ejemplo, el buscar errores en una partitura mientras se escucha resulta más útil que la práctica silenciosa en el teclado (mover los dedos en el teclado pero sin bajar las teclas ni producir sonido alguno) (Kostka, 2000). La audición de una obra musical con fines de reconocimiento auditivo se denomina *modelo auditivo*, y su utilización ayuda a la creación de imágenes auditivas, especialmente en los principiantes (Mielke, 2016). Richman (1986) también ofrece su opinión sobre esto en su libro *Super sight-reading secrets: an innovative, step-by-step program for keyboard player of all levels*, donde expresa que el desarrollo auditivo es fundamental y afecta de dos formas. La primera es la capacidad de crear representaciones auditivas antes de tocar, y afirma que esto ayuda aunque no es cien por cien necesario. La segunda es reconocer la nota después de

ser tocada, distinguiendo si se ha bajado la tecla correcta o no, para corregir los errores.

En contraste, algunos investigadores como Gudmundsdottir (2010b) y Saiz (2018) difieren de este planteamiento. Apuntan que para la lectura a primera vista instrumental no es necesaria la audición interna de un sonido. Estas afirmaciones se basan en la existencia de fantásticos lectores que no son buenos entonando. Por ello, Saiz (2018) aconseja no formar el oído interno como si todos los estudiantes fueran a ser cantantes y promover más la práctica de la lectura instrumental. Esto crea un interesante debate, aunque ampliando la perspectiva, estas opiniones que en principio parecen contrarias, pueden ser también complementarias. Es decir, no se puede obviar el hecho de que diversas investigaciones instrumentales comienzan a avalar la importancia de la creación de imágenes sonoras, pero estas no tienen por qué referirse a una entonación (mental o no) con un alto grado de precisión en la afinación. Tal vez, esta exactitud sea de más utilidad en el caso de instrumentos musicales en los que el instrumentista influye en la afinación, pero este no es el caso del piano. Así pues, cuando los investigadores hablan de imágenes auditivas, se refieren a la línea melódico-rítmica general, que puede ser más o menos ajustada a la realidad según las capacidades de cada lector y las características concretas de la partitura.

Por otra parte, la investigación ha demostrado en numerosas ocasiones que los lectores más habilidosos pueden oír la música que leen (Brodsky, Henik, Rubinstein y Zorman, 2003; Ronkainen y Kuusi, 2009; Draï-Zerbib y Baccino, 2011) y viceversa, es decir, escribir la música que oyen (Draï-Zerbib y Baccino, 2011). Un entrenamiento adecuado del oído desde las primeras etapas de la educación musical ayuda a identificar patrones armónicos y melódicos, y corregir errores en notas y ritmos (Sale, 2004).

Por tanto, la capacidad auditiva tiene un papel importante en el desarrollo de la habilidad de leer a primera vista (Kopiez, Weish, Ligges y Lee, 2006; Kopiez y Lee, 2008; Brodsky, Henik, Rubinstein y Zorman, 2003). Puesto que la investigación nos muestra que los lectores poco hábiles tienen peor oído musical y que lo que se oye

interna o externamente se lee a primera vista con más acierto, se debe ayudar a los alumnos a mejorar su oído musical para subir el nivel de lectura a primera vista. Al fin y al cabo, la música es un arte audible. Así mismo, cabe plantearse lo expuesto por Gudmundsdottir (2010b) y Saiz (2018) en cuanto a la selección de actividades propuestas para este fin, no limitándose a la entonación, sino a la inclusión de otras para el entrenamiento auditivo (escucha activa y comparada, de reconocimiento de armonías y tonalidades, etc.).

Aunque la importancia de la audición interna para la habilidad de L.P.V. ha sido objeto de investigación, aún quedan cuestiones por resolver, como un mayor conocimiento de la naturaleza de este proceso de audición, su relación con las imágenes visuales y motoras y cómo aplicarlo más eficazmente a la pedagogía del piano.

4.3. Representación cinestésica

La representación cinestésica es la capacidad para saber e imaginar los movimientos que se realizarán para interpretar una partitura (Wolf, 1976). Se basa en la creación de imágenes motoras, es decir, en poder crear la sensación de bajar las teclas aunque no se esté realizando, y esto se puede potenciar con el entrenamiento mental (Mielke, 2016). Esta capacidad afecta también a la interpretación a primera vista.

Según los estudios de Ronkainen y Kuusi (2009), uno de los aspectos más relacionados con la parte motora o cinestésica durante la L.P.V. es la elección de la digitación, y además, algunos pianistas reconocen que, al ver en la partitura acordes tonales conocidos, directamente son capaces de imaginarlos en el teclado y los movimientos que realizarán para interpretarlos.

Pereira (2008) diseña un experimento para estudiar la participación de los movimientos corporales en las estrategias cognitivas desplegadas para leer a primera vista de forma cantada. El proyecto consta de una primera etapa de observación y medición de los movimientos al leer, y una segunda etapa en la que se analizan

variables (características de la composición musical y restricciones en cuanto a movimientos corporales). Lo interesante de este estudio es que concluye que el examinar estos aspectos durante la interpretación pianística aporta información valiosa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista con el instrumento.

5. EL ANÁLISIS MUSICAL COMO ESTRATEGIA CONSTRUCTIVA DE REPRESENTACIONES MENTALES: RECONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS Y PATRONES

Hasta ahora se ha estudiado cómo se produce la recogida de información y cómo la procesa nuestro cerebro de forma multimodal (visual, auditiva y cinestésica). Esto ha derivado en la importancia que tienen estas representaciones en el proceso de lectura a primera vista en el piano. Pero para producir estas de forma que ayude al pianista a leer a primera vista, es necesario el reconocimiento de patrones musicales a través del análisis.

Un patrón musical es cualquier tipo de agrupamiento rítmico, armónico o melódico en la música. Es decir, un ritmo que se repite es un patrón rítmico, una escala o un arpeggio son patrones melódicos, y un acorde es un patrón armónico. Estos se agrupan en otros más complejos, como una cadencia IV-V-I (que es también un patrón armónico) o un bajo Alberti (que es un patrón rítmico-melódico con una base armónica). El reconocimiento de estos patrones en la música es tan importante como la comprensión de las palabras cuando se lee un texto, como bien explica Molina (2003), que compara la lectura de un texto con la lectura musical y llega a la conclusión de que conlleva una gran dificultad la lectura de aquello que no se comprende, haciéndolo casi imposible.

Sloboda (1974) es el primero en puntualizar que la capacidad lectora es sensible a aspectos organizativos de la música como el orden y estructura de las frases. Tras entrevistar a cuatro pianistas, llega a la conclusión de que los problemas o dificultades de la lectura a primera vista en el piano, mejorarían con el desarrollo del

reconocimiento de patrones musicales (Sloboda, 1976). Además, observa la gran importancia que tiene en el proceso de L.P.V. el reconocimiento de patrones musicales (Sloboda, 1977). Estos no solo facilitan la rapidez de la lectura por agrupación musical, sino que están relacionados a su vez con la digitación que utiliza el pianista al leer a primera vista (Sloboda, Clarke, Parncutt y Raekallio, 1998).

En 1998, Walters, Townsend y Underwood realizan una serie de experimentos con pianistas expertos para observar si el reconocimiento de patrones juega un papel importante en la habilidad de lectura a primera vista, y concluyen, al igual que sus predecesores, que sin duda es un componente clave.

Thompson y Lehmann (2004) afirman que para que sea realmente útil el reconocimiento de patrones en la lectura a primera vista en el piano no basta con verlos, sino que se ha de tener interiorizada su respuesta motora. Por ello, sugieren la práctica de patrones musicales como escalas y arpeggios, pero no limitarse solo a estos, sino ir más allá y analizar, comprender y practicar cada patrón que aparezca en las partituras estudiadas.

Zhukov (2007) realiza un experimento con alumnos del Conservatorio de Sidney sobre la L.P.V. en el estilo barroco. Tras varias sesiones de entrenamiento en la que se reflexiona sobre las características del estilo, búsqueda de patrones, imitaciones, polifonía y estructura general, los resultados muestran una gran mejora tras el entrenamiento. Por tanto, este estudio demuestra una estrecha relación entre el conocimiento del estilo y su L.P.V. En un estudio posterior, observa que con un entrenamiento de 10 semanas en el conocimiento de un estilo musical se produce una mejora en la L.P.V. en las categorías estudiadas (pulsación regular, notas falsas, notas omitidas y media de errores de tempo por nota tocada) (Zhukov, 2014a).

La velocidad de procesamiento de la información juega un papel importante en la lectura a primera vista, y aunque no puede incrementarse, con entrenamiento sí puede funcionar mejor, por ejemplo, trabajando el reconocimiento de patrones musicales (Kopiez y Lee, 2008).

El estar familiarizado con un estilo musical ayuda en su lectura, pues el pianista puede procesar un lenguaje que le resulta familiar con mayor habilidad (Ronkainen y Kuusi, 2009).

Según Sale (2013), el reconocimiento de patrones es fundamental, pues la lectura nota por nota no permite una lectura fluida, y esto ha de enseñarse, a través de la práctica de patrones y de su reconocimiento cuando el alumno se enfrenta a una partitura nueva.

Zhukov (2014a) lleva a cabo un experimento en el que participan 100 estudiantes avanzados de piano de diferentes centros educativos de Australia. Divididos en cuatro grupos, durante 10 semanas cada uno de ellos se centra en la práctica de un aspecto: realizar numerosas actividades de acompañamiento, entrenamiento rítmico, estudiar los diferentes estilos musicales y un grupo de control. Se observa que la mejora de la L.P.V. mejora sustancialmente en el grupo de entrenamiento rítmico y en el de conocimiento de los estilos. El entrenamiento rítmico mejora la fluidez en la ejecución, la continuidad y la pulsación, coincidiendo con los resultados de investigaciones previas como la de Kostka (2000). Como se aprecia en la Figura 4, en los resultados del experimento de Zhukov se produce una mejora más significativa en el grupo de entrenamiento rítmico en lo relativo a la pulsación. Se ha de tener en cuenta que el nivel de dificultad de este aspecto en las piezas musicales elegidas para el entrenamiento rítmico era mucho mayor que en las utilizadas con los grupos restantes.

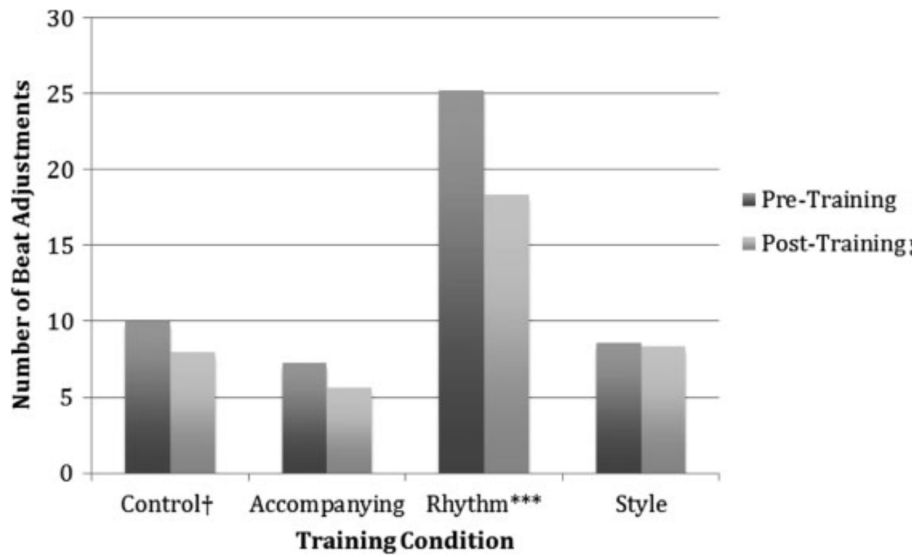


Figura 4. Resultados del ajuste en el tiempo (control del pulso) en los diferentes grupos del estudio de Zhukov (2014a, p. 80)

Pike y Carter (2010) demuestran que el entrenamiento de patrones rítmicos y melódicos mejora la lectura a primera vista en ritmo y continuidad en la ejecución, como se contempla en la Figura 5. El grupo A se corresponde con el grupo de control, el grupo B trabaja patrones rítmicos y el grupo C melódicos. Los tres aspectos analizados fueron ritmo, melodía (notas musicales) y continuidad en la ejecución a primera vista.

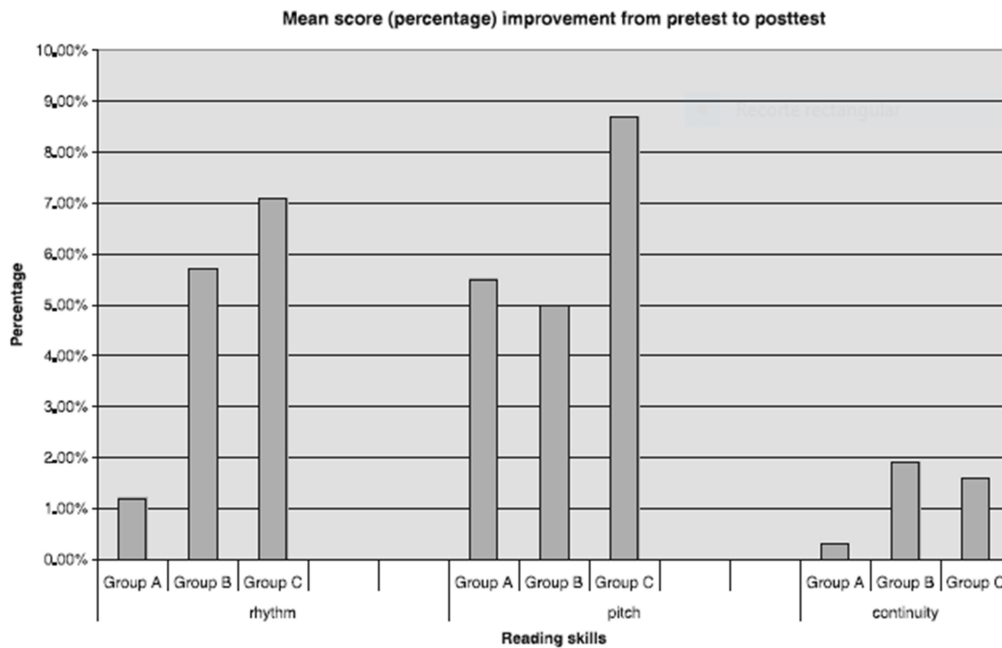


Figura 5. Porcentaje de mejora en L.P.V. en los tres grupos del estudio de Pike y Carter (2010, p. 241).

Los pianistas con poco nivel de lectura a primera vista hacen un número significativamente mayor de errores en cuestiones rítmicas (Banton, 1995).

Durante la lectura de lenguajes menos conocidos, como el atonalismo, los pianistas al leer a primera vista miran más al teclado (Ronkainen y Kuusi, 2009), lo que dificulta la lectura al frenar la continuidad del contacto visual con la partitura. En su investigación, Jiménez (2008) observa que la atonalidad se ve más afectada en situaciones de privación visual o auditiva que la tonalidad y la modalidad.

El aprendizaje de nuevas piezas musicales es más fácil y agradable si se reconocen los patrones en los que se basa, pues la música tiene patrones de organización al igual que el lenguaje hablado tiene la sílaba, la palabra, las frases y párrafos (Sale, 2013). Es indispensable el entender el significado de lo que se está leyendo, en vez de ir nota por nota.

Según Cara (2018a), el aprendizaje musical por patrones es recomendable porque la estructura musical afecta a los patrones de fijaciones visuales, de forma que el número de fijaciones aumenta con la complejidad, y la duración de la fijación decrece cuando el lector identifica patrones. Esto facilita la lectura de partituras a primera vista.

Segalerba (2008, p. 239) se mantiene en la misma línea, considerando el análisis como una de las claves del éxito en la L.P.V.:

En el transcurso de las experiencias y en el trabajo de interpretación de todos los datos recabados, logramos observar el importante papel del análisis como estrategia constructiva de representación, que en el caso de la lectura a primera vista ayuda a identificar elementos estructurales del texto musical. Así pudimos corroborar que un mayor conocimiento de las relaciones estructurales dentro de las obras aumenta la familiaridad con las características constructivas del estilo y por lo tanto aumenta la comprensión y la velocidad de respuesta.

Cara (2018b) explica la visión de la profesora Kenya Godoy sobre las particularidades metodológicas del proceso de L.P.V., indicando que cada estilo

musical necesita de una preparación diferente. Para la lectura del estilo clásico considera indispensable el estudio en profundidad de la armonía tradicional (incluyendo las funciones armónicas), así como marcadores estructurales como cadencias, frases y ritmo armónico. Para el estilo romántico, sería necesario conocer los principios armónicos de la época (aunque seguimos en la tonalidad, es tratada de forma diferente, incluyendo nuevas armonías y modulaciones) y las características propias de cada compositor, pues es la época del subjetivismo y la expresión de sentimientos. Para la lectura de música contemporánea, hay que conocer la simbología de cada obra y familiarizarse con otros tipos de notación. Debido a ello, “desde la música romántica hasta nuestros días, el trabajo de lectura a primera vista requiere de una especialización cada vez mayor” (p. 217).

6. EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA LECTURA PIANÍSTICA

En este apartado se analiza la relación existente entre la lectura a primera vista en el piano y el ejercicio de acompañar. Para ello se trata la figura del pianista acompañante.

En música, se define acompañamiento como “el soporte o complemento armónico de la melodía principal, por medio de instrumentos o de voces” (Vallés, 2012a, p. 7). La figura del pianista acompañante se presenta como “un músico especializado en interpretación pianística que ejerce como pianista al lado de otro músico ya sea instrumental o cantante, bailarín o colectivo de la misma índole que las anteriores” (Vallés, 2012a, p. 6).

Una de las opciones profesionales más usuales es el ejercer de pianista acompañante de instrumentos, canto o danza, pero para desempeñar esta función se debe tener un alto nivel de desarrollo en la capacidad de lectura a primera vista (Vallés, 2012a; 2015; 2018; Aguilar, 2013; Vallés y Peñalver, 2015; 2016).

Es una realidad que, en algunos casos, el puesto de pianista acompañante supone la primera experiencia profesional desarrollada por el titulado superior de piano, especialmente en España, donde se accede a este puesto a través de la misma bolsa

de trabajo destinada a cubrir un puesto de profesor de piano (en la enseñanza pública).

En ocasiones, el aceptar un trabajo de pianista acompañante produce un impacto emocional en el músico, pues en España no existe una formación adecuada en este ámbito y los titulados superiores de piano no han adquirido durante la carrera los recursos suficientes para desarrollarla con soltura (Vallés, 2012a, 2012b, 2013a, 2015; Aguilar, 2013; Fernández-Morante, Navarro y Serrano, 2013; Romero, 2017). La demanda principal a estos profesionales es el conocimiento de una gran cantidad de repertorio, que normalmente desconocen, y por ello han de dedicar cuantiosas horas a su estudio previamente a los ensayos con los alumnos (Aguilar, 2013).

Vallés hace especial énfasis en la *repentización* como destreza necesaria para acompañar tanto instrumentos, como voz y danza, debido a lo siguiente (Vallés, 2015, p. 189):

La cantidad ingente de repertorio a la que debe hacer frente el pianista acompañante requiere que el mismo tenga gran facilidad de lectura de obras para poder acometer con un óptimo resultado las obras a las que se enfrente, tanto por número como por dificultad.

Vallés (2015) considera la creación en España de un Grado especializado en acompañamiento al piano. El contenido de lectura a primera vista lo incluiría en una asignatura que denomina *Repentización y acompañamiento*. Sin embargo, y coincidiendo con el punto de vista de Romero (2017), esta asignatura tal vez sea insuficiente para lograr un óptimo desarrollo de la capacidad de primera vista. Las dificultades intrínsecas de la L.P.V. y el gran número de destrezas necesarias implicadas, justificarían la creación de una asignatura expresamente dedicada a ello.

Vallés (Vallés, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014; Vallés y Peñalver, 2015, 2016) escribe, además, una serie de siete artículos en la revista digital *Artseduca* donde trata este tema en profundidad y desde diversos enfoques. En el primero, insiste en la problemática que existe en España al no haber una formación adecuada para poder desempeñar la labor de pianista acompañante con garantías. Después, analiza el

currículo de formación superior en España en cuanto a formación en acompañar y revisa la organización de los estudios del acompañamiento al piano en el mundo. Así mismo, estudia la influencia y la metodología del profesor pianista acompañante en los Conservatorios Profesionales de Música de España, observa su situación profesional y reflexiona sobre las materias que debe dominar, entre las cuales se encuentra la repentización y lectura a primera vista. En otro artículo de la misma revista, pero no perteneciente de la serie de siete, se analizan los beneficios que aporta la interacción con el pianista acompañante a los instrumentistas, cantantes y bailarines y al propio pianista (Vallés y Vernia, 2016).

Aguilar (2013) y Romero (2017) ratifican los estudios de Vallés. Tras realizar sus respectivas investigaciones sobre la figura del pianista acompañante, ambas constatan que el desempeño de este puesto sigue suponiendo hoy en día un gran desafío. Plantean la gran importancia de la adquisición de estrategias de lectura a primera vista, y la problemática de la falta de tiempo para poder preparar la gran cantidad de repertorio que se les demanda, siendo la capacidad de leer a primera vista de vital importancia para ello. Romero (2017) la compara además con la situación en Estados Unidos.

En cuanto al pianista acompañante de danza, de igual modo debe controlar la repentización “para poder leer obras a primera vista que le solicite el profesor” (López, 2008, p. 170). Además, debe poseer herramientas como una buena educación auditiva, interiorización del teclado y de las frases musicales de ocho compases, continuidad rítmica y pulsación estable. Estas destrezas son inherentes a la lectura a primera vista.

Fuera de España, existe igualmente la misma problemática. Sin embargo, se encuentran en numerosos países grados y másteres especializados en los que la formación en lectura a primera vista tiene un peso importante (Vallés, 2013a). Price (1999, 2000a, 2000b) publica una serie de artículos explicando cómo se crearon en la *University of South Carolina* un Grado y un Máster para la formación como pianista acompañante. Recalca que esto era una auténtica necesidad y que en numerosas universidades públicas y privadas en los Estados Unidos era ya un hecho. El Grado

se denomina *Bachelor of Music in Performance: Emphasis in Piano Accompanying*, y procura el desarrollo de lectura a primera vista y el proporcionar experiencia en el campo del acompañamiento. El máster se separa en dos vías, vocal e instrumental, denominadas *Master of Music Piano Accompanying: Vocal Track* y *Master of Music Piano Accompanying: Instrumental Track*. Para acceder al máster se pide hoy en día un alto nivel de lectura a primera vista, entre otras habilidades pianísticas.

Investigadores como Rose (1981) y Baker (2006, citado en Fernández-Morante, Navarro y Serrano, 2013) establecen las competencias esenciales del pianista acompañante, entre las cuales se sitúa la lectura a primera vista. El primero expone seis aspectos prioritarios: “(1) the knowledge of repertoire, (2) understandings in human relations, (3) sight-reading, (4) rehearsal and performance competencies, (5) competencies in interpretation, and (6) pianistic skills”³⁸ (Rose, 1981, p. 128). En cuanto a Baker (2006, citado en Fernández-Morante, Navarro y Serrano, 2013, p. 43), considera las siguientes:

1. Lectura a primera vista y lectura de partituras en general.
2. transposición y lectura de claves.
3. Realización de bajos cifrados.
4. Trabajo colaborativo a nivel instrumental, técnicas de ensayo y música en grupo.
5. Reducción y transposición de reducciones orquestales.
6. Realización de programas de recital-concierto.
7. Práctica de estilos e interpretación.
8. Técnicas de estudio pianísticas efectivas.
9. Técnica pianística básica y funcional.
10. Aspectos culturales, históricos y estéticos.
11. Traducción de lieds, dicción y alfabeto fonético internacional.
12. Colaboración vocal, ópera/oratorio o recital solista.
13. Materiales educativos e investigación.

³⁸ (1) Conocimiento del repertorio, (2) comprensión de las relaciones humanas, (3) capacidad para la lectura a primera vista, (4) competencias para ensayar e interpretar en público, (5) competencias interpretativas, y (6) competencias pianísticas [traducción propia].

14. Escucha colaborativa y psicología de la colaboración.
15. Desarrollo del repertorio y mantenimiento.
16. Otros (danza, musicales, arte dramático, etc.).

Fernández-Morante, Navarro y Serrano (2013) consideran este listado y concluyen que durante la formación impartida a los pianistas en España, solo tres elementos aparecen de forma relevante (números 7-9), otros con carga reducida (números 1-5 y 10, entre las que se encuentra la lectura a primera vista) y el resto no se trabajan en absoluto. Esto supone una evidencia más de que existe una disparidad entre lo que se demanda al profesional pianista acompañante y la formación ofrecida.

Como punto de inflexión, cabe decir que hasta este momento se ha observado que en la realización exitosa de acompañar cobra especial relevancia la capacidad de lectura a primera vista. Pero se produce una retroalimentación, pues igualmente sucede el caso contrario: realizando la tarea de acompañar se desarrolla la habilidad de lectura a primera vista.

Según cuantiosas investigaciones, la actividad de acompañar con el piano es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la buena lectura a primera vista, pues su práctica provoca altos niveles de mejora (Lehmann y Ericsson, 1993; Fernández-Morante, Navarro y Serrano, 2013; Aguilar, 2013).

Grill (1998) afirma que las habilidades de acompañamiento han de enseñarse desde el principio y que con este tipo de repertorio se pueden trabajar los mismos contenidos que con el repertorio para piano solo, como ritmos, dinámicas, fraseo, etc., pues al fin de cuentas, acompañar es de igual modo tocar piezas en el piano. Para el autor existen dos razones fundamentales: los beneficios que aporta el tocar escuchando a otros y el aspecto lúdico, dando a los estudiantes de piano la oportunidad de hacer música en compañía y apartar la soledad. Para ello, recomienda colaboración entre todo el profesorado del centro (especialmente con el profesor de coro, orquesta, lenguaje musical y otros instrumentos) y ofrecer a los alumnos ocasiones para tocar a cuatro manos y con otros instrumentos.

Wristen (2005), tras revisar la literatura sobre lectura a primera vista en el piano, recomienda el proveer al alumnado oportunidades para acompañar a otros instrumentistas, pues es una de las claves del éxito en la adquisición de una buena lectura a primera vista. Otra opción para esto es la incorporación de avances tecnológicos en el aula de piano que sustituya al otro instrumentista o cantante (Betts y Cassidy, 2000). Dicha grabación puede ser realizada por el propio alumno, por algún compañero o por el profesor.

En consecuencia, tras lo expuesto se observa que la lectura a primera vista y el acompañamiento están estrechamente relacionados. El desarrollo de esta habilidad es de amplia utilidad para ejercer de pianista acompañante o repertorista, pero a su vez, las tareas de acompañar desarrollan la lectura a primera vista. Es decir, es importante la lectura a primera vista para mejorar el acompañar así como acompañar para mejorar la lectura a primera vista. En el campo de la pedagogía, la práctica del acompañamiento en la educación pianística es inherente, tanto para desarrollar la primera vista como para preparar al alumnado para el mundo real laboral.

7. PEDAGOGÍA DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL PIANO

En este apartado de la tesis se aborda la situación de la lectura a primera vista desde un enfoque pedagógico. En primer lugar, se exponen las estrategias docentes recomendadas por profesores e investigadores, basándose tanto en la experiencia como en la experimentación. Seguidamente, se presenta un listado de libros, métodos y materiales electrónicos que están actualmente en el mercado y han sido creados para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, definiendo sus características fundamentales. El apartado se cierra con la enunciación de las principales conclusiones.

7.1. Estrategias docentes en el marco de la investigación

Existe la idea o mito de que la capacidad de leer a primera vista depende de características innatas dependientes de la genética (Zhukov, 2005; Álvarez-Díaz, 2013b). Sin embargo, investigaciones como la de Mainz y Hambrick (2010) demuestran que se puede mejorar con la práctica. Su investigación apoya la idea de que la práctica -entendida como el historial de actividades pianísticas- es un factor determinante en el desarrollo de esta habilidad en el piano. Tras un estudio realizado con 57 pianistas de diferentes niveles, muestran un 45,1% de influencia de la práctica y un 7,4% la memoria operativa -considerada un factor genético-. Aceptando que esta habilidad depende tanto del factor genético como de la práctica, cabe plantearse si las estrategias utilizadas para su enseñanza-aprendizaje son las más adecuadas.

Como afirma Álvarez-Díaz (2013b) y el profesorado participante en su estudio: “la habilidad en la lectura a vista se basa pues, en una práctica sistemática junto con un aprendizaje de técnicas apropiadas a una edad temprana y paralela al estudio de la técnica y el repertorio pianístico” (p. 17).

Galera-Núñez y Tejada (2012) aseguran que “uno de los objetivos de la educación musical debería centrarse en encontrar recursos que ayuden al diseño de actividades, con el fin de aportar a los alumnos mayor diversidad de representaciones, para que adquieran la habilidad lectora de forma efectiva” (p. 77). Además, sostienen que “la educación musical emplea métodos o estrategias para la enseñanza de esta lectura musical. No todos ellos están fundamentados en hallazgos de investigación sobre estos procesos, sino que en gran parte se basan en la tradición de los conservatorios” (p. 58).

En España, para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en las aulas de piano, “básicamente la única metodología aplicada en el aula es la práctica de la lectura *per se*” (Álvarez-Díaz, 2013b, p. 2). Zhukov (2005, párr. 2) también reafirma este hecho por su experiencia en Australia:

The teaching strategies to achieve this are often limited to sight-reading unfamiliar material in lessons and correcting students' mistakes. The practising of sight-reading alone does not appear to have a marked effect on its improvement³⁹.

Por tanto, parece que el mero hecho de leer partituras una única vez no obtiene resultados suficientemente satisfactorios.

Esto deriva en la siguiente pregunta: ¿a leer a primera vista se aprende leyendo a primera vista? Esta forma de aprendizaje puede compararse con el desarrollo de la educación auditiva, que normalmente se entrena y evalúa realizando lo que se denomina dictados musicales. Si un alumno no es capaz de distinguir auditivamente las notas musicales, por más que se le repitan no lo hará si no realiza otro tipo de ejercicios que le ayuden a interiorizar dichos sonidos. El mismo caso puede extrapolarse a la lectura a primera vista. Si no se realizan con el alumnado otras actividades y no se le ofrecen una serie de pautas a seguir, probablemente se produzca un estancamiento hasta que, por otras vías, suba de nivel técnico/pianístico y lentamente se observe una mejoría. Diversos profesores e investigadores han tratado de resolver esto, como se observa a continuación.

Ya en 1945, Lannert y Ullman establecen unas pautas o recomendaciones para mejorar en esta habilidad: practicar la L.P.V. de forma continuada en el tiempo, ir leyendo por delante de lo que se está tocando, intentar leer a golpe de vista ambos pentagramas (el de la mano derecha y el de la izquierda), practicar patrones musicales (como escalas y arpegios en diferentes tonalidades sin mirar al teclado), observar antes de tocar aspectos como el compás y la tonalidad, mirar al teclado lo mínimo posible y leer con soltura las notas con líneas adicionales. Estas pautas son una mezcla de ideas entre actividades de análisis (como ver el compás, tonalidad y reconocimiento de patrones), de práctica de aspectos técnicos (escalas y arpegios para coger soltura en la ejecución de patrones reconocidos visualmente), aspectos

³⁹ Las estrategias de enseñanza para alcanzarlo se limitan a menudo a leer materiales no conocidos y corregir los errores a los alumnos. El practicar leer a primera vista solamente no parece tener suficiente efecto en su mejora [traducción propia].

visuales (mirar al teclado lo mínimo posible y mirar ambos pentagramas a la vez) y otros aspectos del lenguaje musical (dominar la lectura en las líneas adicionales).

Deutsch (1959) aconseja al profesorado las siguientes estrategias: hacer de guía, comenzar con manos separadas, ofrecer un amplio material para leer, promover la práctica en casa tener en cuenta el nivel de madurez y retar al alumnado a que ambicione el éxito en la lectura a primera vista. Así mismo, el tipo de actividades que recomienda son: de desarrollo del oído y la expresividad musical, escribir la digitación previamente, dominar las tonalidades y los acordes, practicar los saltos sin mirar al teclado, ensayar los adornos musicales por separado, realizar ejercicios de polirritmias e incorporar tareas teóricas.

Ya en los años ochenta, Fincher (1983) recomienda, como ejercicios previos a la lectura a primera vista, escuchar la obra sin partitura e intentar reproducirla de oído.

Richman (1986) publica un libro para contribuir a la mejora de esta práctica. En él realiza reflexiones y ofrece consejos, además de plantear actividades concretas según niveles. Para un nivel de iniciación, el autor plantea realizar ejercicios basados en tres aspectos que considera básicos: lectura de ritmo, de notas y digitación. Recomienda trabajarlos de forma independiente y con una digitación preestablecida. En un nivel intermedio, añade tareas para orientarse por el teclado (relacionados con la topografía del mismo y ejercicios de técnica pianística como escalas y arpeggios) y para la mejora de la percepción visual. En un nivel avanzado, se encuentran las siguientes propuestas: añadir escalas más complicadas como la cromática, tocar melodías para instrumentos monódicos de forma rápida (para mejorar la percepción horizontal), ocultar la información ya leída en la partitura para obligar al lector a mirar siempre hacia adelante, practicar ejercicios de técnica o piezas conocidas sin mirar al teclado, leer música cuartetos de cuerda o música coral para desarrollar la percepción vertical, leer la música por patrones (buscando patrones conocidos), practicar lectura rítmica dificultosa por separado, practicar acordes complejos (con séptimas y novenas), hacer reducciones armónicas o bajos cifrados, practicar saltos y cambios de octava, y transportar a primera vista.

Chronister (1992) habla sobre la experiencia de varios profesores de Estados Unidos que recomiendan enseñar a leer a primera vista a los alumnos desde la primera clase de piano. Se sugieren actividades como leer a primera vista piezas fáciles (pero con contenidos similares a los de las piezas de repertorio que el alumno esté estudiando en ese momento), enseñar la diferencia entre estudiar y leer a primera vista, tocar a cuatro manos, acompañar canciones mientras se canta, practicar escalas y arpeggios con la partitura, procurar que los alumnos miren al teclado lo mínimo posible⁴⁰ y, en clases colectivas, que el resto del alumnado marque el pulso al compañero que está tocando a primera vista.

Un año más tarde, en 1993, Chronister comparte la experiencia de los profesores Sturm y Steakhouse, que distinguen como elemento clave de la lectura a primera vista el mantenimiento de un tempo estable y continuo. Debido a esto, se recomienda fervientemente un incremento en la práctica de la lectura rítmica. Como estrategias metodológicas se sugiere que la mirada en la partitura vaya siempre por delante de lo que se está tocando, no detenerse nunca, y que el profesorado tenga siempre presente que si el alumno comete errores rítmicos al leer, tal vez el nivel de las piezas no sea el adecuado, siendo preferibles otras que el alumno tenga la capacidad de leer y así generarle confianza. Más concretamente, recomiendan las siguientes actividades: práctica repetitiva de células rítmicas de corta duración, tocar parcialmente la partitura y contar tiempos en el resto (por ejemplo, tocar solo el primer tiempo de cada compás y contar en alto el resto), trabajar elementos rítmicos en el piano sin altura determinada, y extraer el ritmo de una pieza para trabajarlo por separado asignándole previamente una letra.

En 1994, Chronister expone las ideas de los profesores Price, Eaton y Fuszek, que plantean el desarrollo de habilidades oculares eficientes, por varias razones sustentadas científicamente y explicadas a continuación. La lectura musical, a diferencia de la lectura de un texto, implica la realización de movimientos oculares verticales además de horizontales, a los que hay que sumar, además, miradas al teclado, y es a través de la vista como se percibe la información que arriba al

⁴⁰ Para esto se propone señalar en la partitura si en ese momento el alumno ha de mirar al teclado o a la partitura.

cerebro. Por ello, aconsejan practicar la lectura a primera vista desde la primera clase, leer música de escritura vertical (acordes y/o con varios pentagramas, como por ejemplo hacer reducciones de una canción con acompañamiento) y horizontal, asegurarse de que los alumnos reconocen y leen patrones musicales (no nota por nota), tocar sin mirar al teclado, tocar en grupo o a cuatro manos, analizar las obras y proporcionar material abundante para leer una gran cantidad de partituras.

Kowalchyk y Lancaster (1995, citados en Hardy, 1998) apoyan la práctica de ritmos y de la improvisación. Más concretamente, sugieren que el alumno lea en clase a primera vista, después practicar la pieza una vez al día durante una semana, volver a tocarla en la clase siguiente y analizar los problemas encontrados.

Según Banton (1995), para tocar con fluidez a primera vista, el intérprete debe establecer prioridades y distinguir cuáles son los errores importantes y cuáles no.

Hardy (1998) recomienda tocar dos páginas a primera vista cada día, observar bien la pieza antes de tocar, usar el metrónomo o contar los tiempos en voz alta, mantener los ojos en la partitura, escoger un tempo suficientemente lento para poder mantenerlo estable y tocar cada pieza una sola vez. Añade que los profesores deben reconocer que esta habilidad se puede enseñar y, por ello, se ha de proveer al alumnado de un programa completo y bien estructurado, que incluya aspectos sobre la evaluación y una amplia cantidad de material.

Beauchamp (1999) establece unas estrategias para construir una buena base en la lectura musical al piano y propone ejemplos de actividades para cada una de ellas.

Las estrategias son las siguientes:

- Leer directamente del pentagrama al teclado, es decir, aunque el alumno aún esté familiarizándose con el nombre de las notas, no recomienda centrarse en nombrarlas sino en asociar la situación en el pentagrama con la tecla exacta con la que se corresponde.
- Practicar la lectura y la técnica de manera conjunta. Se trata de leer y repetir patrones rítmicos y melódicos (intervalos), que desarrollan la técnica y

también la lectura. Establecer una rutina de lectura a primera vista en la que aparezcan elementos técnicos (que son a su vez patrones melódicos, como escalas, arpeggios, etc.) para trabajar en su reconocimiento y practicarlos pre- y post-lectura a primera vista.

- Conocer la topografía del teclado. Para ello, practicar la lectura sin mirarlo, utilizar las teclas negras desde las primeras lecciones y dominar el paso del pulgar.
- Trabajar desde los inicios patrones básicos de acompañamiento, tanto de estructuras armónicas (I-IV-V) como rítmicas (acordes en bloque, arpegiados, estilo vals, bajo Alberti, etc.).
- Conocer los principios básicos de digitación.

Ya entrado el siglo XXI, McArthur (2001) aporta una serie de pautas o recomendaciones al profesorado, como señalar al alumnado la importancia de esta habilidad pianística, estructurar bien las lecciones, estudiar la posibilidad de leer a cuatro manos con otro alumno y motivar al alumnado. Por otra parte, destaca la importancia de la elección del material, aconsejando escoger piezas que contemplen todos los estilos musicales y que trabajen patrones concretos e incluir métodos que hayan sido creados específicamente para este fin.

McPherson y Gabrielsson (2002) fijan los aspectos musicales determinantes a desarrollar por el músico, entre los que se encuentra la lectura a primera vista, junto con la cantidad y calidad en el estudio, exposición musical temprana, tocar de oído, de memoria, improvisar y tocar música estudiada. Tras establecer una red de relaciones, determinan que en la lectura a primera vista influyen la cantidad y calidad de estudio, el tocar de oído y otras actividades musicales paralelas enriquecedoras. Aunque más indirectamente, también influye la exposición musical temprana. Por otro lado, la práctica de la lectura a primera vista ayuda a mejorar la memoria, a improvisar y a montar nuevo repertorio. Estas relaciones se observan en el siguiente mapa conceptual de la Figura 6. (p. 108):

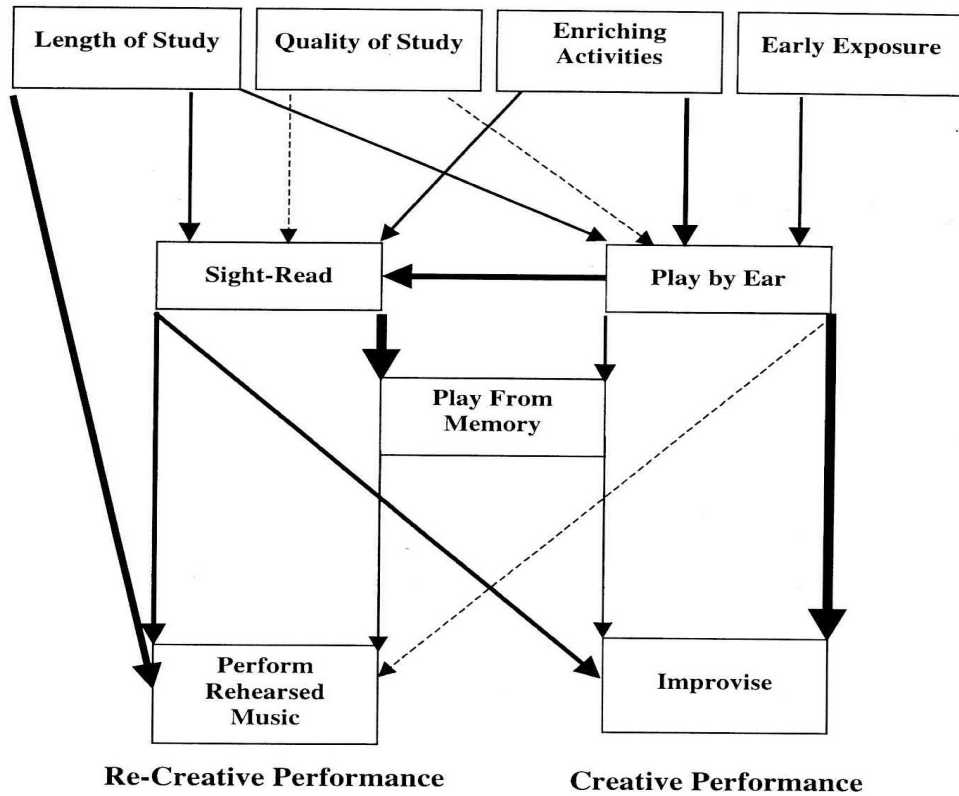


Figura 6. Habilidades secundarias de la interpretación musical
Fuente: Parncutt, R. y McPherson, G. E. (2002). *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning* (p. 108). Oxford University Press

Thompson y Lehmann (2004) presentan una serie de pautas en el libro *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* que se exponen a continuación:

- Conocer el estilo musical que se va a leer (de forma auditiva o interpretativa).
- Trabajar patrones musicales de forma motora a través de ejercicios técnicos (tanto de métodos como improvisados a partir de partituras estudiadas).
- Practicar la lectura cantada.
- Promover la memorización.
- Tener siempre presente la expresión musical (aun cuando se ejecuta un ejercicio o una secuencia armónica por separado).
- Evitar pensamientos negativos (como la creencia de que leer a primera vista es algo difícil).

- Reforzar la confianza en uno mismo (tener en cuenta que la práctica puede al talento).
- Realizar grabaciones para analizar los errores con posterioridad (para categorizar los errores realizados y enfocar actividades para resolverlos).
- Tomar conciencia de que el error va más allá de fallar una nota.

Fourie (2004) destaca la importancia del desarrollo de habilidades de lectura a primera vista en el piano, pues la falta de esta habilidad priva al pianista de la oportunidad de acercarse a la extensa cantidad de repertorio que existe para este instrumento. Afirma que debe practicarse desde la iniciación pianística y propone que, si la altura y el ritmo son procesadas en diferentes áreas del cerebro, sería recomendable trabajarlas a la vez desde el principio para crear fuertes conexiones entre ellas. Asegura que, comúnmente, en las primeras lecciones se enseña al alumno la altura y después se incorpora el ritmo, y esto provoca que una dimensión sea dominante con respecto a la otra, algo que se observa en los lectores menos hábiles (con problemas de comprensión de ambas dimensiones de forma simultánea). Además, asevera que el alumnado debe tener conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la L.P.V., se deben crear mapas mentales (enseñanza de patrones a través de la visualización, composición, la práctica de la armonía al piano y tocar de oído) y desarrollar el oído interno.

Para Saxon (2004), mantener el tempo es la clave general, por ello destaca la práctica de tocar con otras personas para mejorar la L.P.V. Más concretamente, plantea para los principiantes lo siguiente: mantener la vista en la partitura y en el pulso que se está tocando (no adelantar la vista al siguiente⁴¹), contar en voz alta los tiempos, seguir adelante siempre, leer por intervalos, utilizar materiales que realmente el alumno tenga la capacidad de leer, y practicar la L.P.V. muy frecuentemente. Añade además que se debe proveer al alumno de gran cantidad de estos. Esto puede suponer un problema financiero, que recomienda resolver de la siguiente manera:

⁴¹ Este consejo es solo para principiantes, pues la autora considera que al principio dar el consejo de adelantar la vista produce que el alumno pierda la pulsación, ya que aún no la tiene interiorizada y su capacidad de lectura es baja.

cada alumno compra un método diferente de lectura a primera vista y los intercambian entre ellos a lo largo del curso.

Partiendo de la idea de que la habilidad lectora y la auditiva están muy relacionadas, cabe plantearse cómo incluir actividades de desarrollo auditivo en la clase de piano. Sale (2004) trata este tema con los profesores norteamericanos Albergo, Kowalchyck y Goldsworthy, que sugieren la dedicación de unos cinco minutos en clase a la educación auditiva, así como trabajar la lectura por intervalos, cantar las lecciones, discriminar sonidos (comenzar por la sencilla distinción grave-agudo) y realizar dictados de patrones rítmicos y melódicos.

Maydwell (2007) insiste en la importancia de la constancia en el trabajo de la lectura a primera vista y por ello recomienda utilizar un diario donde dejar constancia de lo realizado e impresiones posteriores. Propone el trabajo de diferentes destrezas por separado, como la práctica de escalas y arpegios, actividades para el desarrollo rítmico, otras centradas en la lectura de notas en el piano (sin ritmo), práctica de acordes en diferentes inversiones y la utilización de una *checklist*.

Sale (2007) entrevista a los docentes Rhoden y Christensen, que consideran que el desarrollo de esta habilidad es uno de los aspectos más importantes a enseñar al estudiante de piano. Se insiste en la importancia que representa la elección y secuenciación del material utilizado. Se aconseja comenzar con patrones de posición fija e intervalos de segundas y terceras, para después añadir los intervalos de cuarta y quinta. Poco a poco, añadir nuevos contenidos como la aparición de alteraciones accidentales, y pequeños desplazamientos por el teclado mediante la extensión de dedos. El siguiente nivel supone la introducción del paso del pulgar y ampliación de la melodía a una octava de extensión. Poco a poco, añadir tonalidades y extensión por el teclado, incluir compases de subdivisión ternaria, ritmos más complejos y diferentes texturas, todo de forma muy gradual y según el alumno vaya superando los niveles previos. Se recomienda también la utilización de material teniendo en cuenta las necesidades concretas de cada alumno, reforzando sus debilidades (pues no hay un método que sirva para todos por igual). Paralelamente, se aconseja la

práctica a cuatro manos. Finalmente, se sugiere incorporar las nuevas tecnologías, utilizando *software* para la lectura musical, CDs y grabaciones.

Fast (2008) postula que el alumno sea consciente de los tipos de movimientos oculares necesarios para lograr una buena lectura, otorgar gran importancia al ritmo, la práctica en grupo, reconocer patrones armónicos, entrenar el oído, mejorar el nivel técnico y analizar la partitura como ejercicio previo a la lectura a primera vista.

Matsuo (2011) comparte en su publicación las ideas de Burger. Diferencia entre dos tipos de actividades: los pasos preparatorios y los de la interpretación. Los primeros consisten en observar la información que nos da la partitura y fijar la atención en el aspecto rítmico. Al tocar, recomienda contar la pulsación, fijar la atención especialmente en la mano izquierda y no retirar la vista de la partitura.

En 2009, Sale publica las opiniones de Goldston y Osborn, que plantean la composición para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el piano. La composición engloba diversos aspectos, como la práctica de teoría, entrenamiento auditivo, armonización, creación de melodías y ritmo. Se recomienda desde el comienzo de los estudios de piano, como medio para que el alumno practique patrones musicales desde otra perspectiva más teórica. Para facilitararlo, se puede ofrecer unas pautas armónicas (secuencias de acordes como I-IV-V-I) y de estilo musical (utilizar bajo Alberti para componer en estilo clásico). Se destaca también la composición libre como altamente beneficiosa para el alumnado, pues estimula la creatividad.

Dirkse (2009) diseña un currículo para incluir la lectura a primera vista en principiantes. Plantea cuatro tipos de actividades: para el conocimiento de la topografía del teclado, para la práctica de la dirección (lectura vertical y horizontal), de reconocimiento de patrones y de desarrollo de hábitos generales de la lectura a primera vista. Incluye, más concretamente, la práctica de la digitación, el ritmo, las frases, la improvisación, la continuidad y tocar en grupo.

Según los experimentos llevados a cabo por Pike (2010), hay una serie de actividades que agilizan el proceso de mejora de la lectura a primera vista más que su mera

práctica regular, como la realización de ejercicios de patrones musicales melódicos (patrones de posición fija y escalas en tonalidades mayores y menores), patrones armónicos (acordes), armonización de melodías, improvisación de melodías con acompañamiento y lectura de repertorio de menor dificultad.

Hodges y Nolker (2011), tras la recopilación y estudio de investigaciones previas, exponen en el libro *MENC Handbook of research on music learning. Volume 2: applications* la práctica de los siguientes aspectos musicales:

- El reconocimiento de patrones.
- La lectura rítmica.
- Usar el cuerpo como instrumento rítmico.
- Programar bien la enseñanza de la lectura musical.
- Utilizar *software* diseñado para esto.
- Ofrecer una instrucción individualizada.
- Desarrollar la audición musical a través de la escucha de la música a interpretar.
- Inclusión de actividades creativas como componer e improvisar.

Kupana y Otacioglu (2012) crean en Turquía un programa para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista al piano que obtiene buenos resultados. Diseñan 10 unidades didácticas que fueron llevadas a la práctica durante 10 semanas. Cada una de ellas se relaciona con un aspecto pianístico que, según investigaciones previas, mejora esta habilidad. Las unidades son las siguientes (Kupana y Otacioglu, 2012, p. 889)⁴²:

1. *Concepts and Principles Related to Sight Reading.*
2. *Interval Studies.*

⁴² 1. Conceptos y Principios sobre L.P.V. 2. Estudio de Intervalos. 3. Estudio de la Armonía. 4. Estudio del Ritmo. 5. Estudio de la Técnica. 6. Estudio de la Estructura Musical. 7. Estudio de Música para Piano Solo. 9. Conceptos y Principios del Acompañamiento. 10. Estudio de Música con Acompañamiento de Piano.

3. *Harmony Studies.*
4. *Rhythm Studies.*
5. *Technical Studies.*
6. *Musical Studies.*
7. *Musical Structure Studies.*
8. *Studies of Solo Piano Works.*
9. *Concepts and Principles Related to Accompaniment.*
10. *Studies of Works with Piano Accompaniment.*

Además, las clases están perfectamente estructuradas, comenzando por una parte formal de presentación, una introducción, una parte de desarrollo, una sección conclusiva y, finalmente, la evaluación.

Sale (2012) habla del programa creado por Susanne Baker para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano, basado en los siguientes principios pedagógicos: (1) secuenciación de los contenidos de forma muy gradual, (2) utilización de un gran volumen de piezas diferentes de cada nivel, (3) presentación de estilos variados (desde el barroco o el clasicismo, pasando por el jazz y la música popular o de películas), (4) seguimiento y control por parte del profesor de las lecturas encargadas para hacer en casa y (5) mostrar reconocimiento al alumnado por su progreso (obsequiar al alumno con un certificado o alguna otra forma de reconocimiento al acabar un nivel específico). En cuanto a aspectos más concretos, incita al profesorado a buscar en los estadios iniciales la máxima perfección en la L.P.V., mientras que en niveles más altos ofrecer más flexibilidad (elegir dejarse notas por tocar, por ejemplo, para mantener la fluidez de la ejecución) y ayudar al alumnado a mantener la pulsación señalando en la partitura donde se debe mirar (hacia adelante). Además, aconseja los siguientes pasos previos a la lectura: servirse de una *checklist* con puntos a revisar antes de tocar (clave, tonalidad, tempo, alteraciones accidentales, ritmo, armonía y otros elementos que llamen la atención), buscar la posición de comienzo en el teclado y un tempo adecuado para la ejecución. Para finalizar, incorpora unas consideraciones psicológicas, como plantearla como algo que debe ser agradable y divertido, nunca estresante, y afirma

que será la práctica diaria la que dará sus frutos a un ritmo diferente para cada alumno.

DeLuca (2012) realiza un experimento para comprobar la eficacia de las estrategias preliminares a la L.P.V., y corrobora que provocan una significativa mejoría.

Ni-on (2012) observa la efectividad de las siguientes actividades: leer la partitura internamente (creación de representaciones auditivas), leer a primera vista duetos o usando el metrónomo, leer por delante de lo que se está tocando y emplear materiales variados.

Lopes (2012) señala los siguientes aspectos como relevantes: (1) dominio de escalas, arpeggios y digitación, (2) estímulo visual y dominio espacial del teclado, (3) reconocimiento de patrones (escalas, intervalos y acordes) y (4) comprensión rítmica (agrupamientos rítmicos, música de conjunto, capacidades rítmicas y pulsación).

Según Álvarez-Díaz (2013b), los recursos para la adquisición y mejora de esta habilidad de los estudiantes de piano son: (1) la práctica desde el Grado Elemental de piano, (2) el tocar como pianista acompañante y en música de cámara desde una edad temprana y (3) el abordaje de este tema durante el Grado Superior haciendo conocer al alumnado de las investigaciones más relevantes y actuales sobre la repertización al piano.

Cisneros (2013) explica los siguientes pasos para trabajar la L.P.V.: (1) analizar la partitura, (2) trabajar la anticipación de la vista a través de la previsualización y memorización de patrones, reconocimiento de texturas, (3) percepción y asimilación de intervalos y acordes en todas las tonalidades e inversiones y (4) trabajo y reconocimiento de estructuras rítmicas.

Sale (2013) entrevista a profesores de piano de gran trayectoria en Estados Unidos. Todos recomiendan la enseñanza de la lectura en el piano por patrones, siempre que sea posible, y desde el principio. Los patrones se pueden practicar desde el análisis, ejecutarse a través de la técnica y ser reconocidos en la partitura creando representaciones auditivas. En definitiva, se trata de analizar la partitura, buscar

patrones conocidos o nuevos y practicarlos. Esto implica analizar la pieza al detalle, observando la textura, las cadencias, la melodía, el compás, la tonalidad, las modulaciones y patrones de acompañamiento (como el bajo Alberti, etc.). Consideran al inicio centrarse bastante en los patrones rítmicos para después pasar a los melódicos.

Mishra (2014) analiza más de 200 estudios y agrupa las variables relacionadas con la lectura a primera vista musical, obteniendo un total de 17: logros académicos, edad, actitud, exposición temprana, educación auditiva, improvisación, coeficiente intelectual, aptitudes musicales, conocimientos musicales, estudio, percepción, personalidad, práctica, desarrollo psicomotor, habilidad en leer a primera vista y nivel técnico.

Vilaça (2014) señala como útiles la realización de actividades de audición, análisis, memorización y orientación cinestésica.

Payne (2015) realiza un experimento sobre los posibles beneficios de contar en alto los pulsos musicales al leer a primera vista, pues era algo recomendado por muchos profesores a su alrededor. Concluye que la tarea de contar en voz alta dificulta aún más la lectura a primera vista, pues es una tarea añadida y provoca más errores en la lectura. Como alternativa, recomienda que sea el profesor el que marque el pulso durante la lectura y la realización de actividades de refuerzo para la adquisición de una pulsación estable y una exactitud rítmica.

Penttinen, Huovinen y Ylitalo (2015) recomiendan al profesorado conocer las últimas investigaciones sobre los movimientos oculares durante la lectura (aportan información relevante sobre percepción y cognición) y transmitir estos conocimientos al alumnado.

Braga (2015) recomienda trabajarla de forma regular lo antes posible, y para ello propone la creación de una asignatura dedicada a ello en su país (Portugal).

Para Miralles (2016), la mejora en esta habilidad pasa por la realización de actividades basadas en las siguientes categorías: reconocimiento de notas, análisis armónico, ritmo, topografía del teclado, memoria a corto plazo y mejora visual.

Mielke (2016) advierte que la práctica pianística mental promueve la creación de imágenes visuales, auditivas y motoras, necesarias para mejorar en la lectura a primera vista.

Mención especial merece Zhukov (2005, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b, 2014c, 2016 y 2017), que presenta numerosos estudios dedicados a la enseñanza de la L.P.V. en los últimos años y que ha dado a conocer a través de un libro, varios artículos y ponencias alrededor del mundo. Según ella, hay tres pilares fundamentales a trabajar para la mejora de la L.P.V.: el acompañamiento, la educación rítmica y el análisis. Basándose en una exhaustiva revisión de la literatura científica, la autora expone (Zhukov, 2005):

- Que los alumnos realicen actividades de acompañamiento desde los inicios de la educación pianística, como tocar con compañeros o cantar tocando.
- Llevar a cabo ejercicios para desarrollar la capacidad rítmica y fijar la atención en esto antes de enfrentarse a una lectura a primera vista. Por ejemplo en:
 - o El compás.
 - o La elección del tempo.
 - o Buscar ritmos inusuales o complejos.
 - o Practicar con la voz el ritmo de la pieza, manteniendo el pulso constante.
- Utilización del análisis como herramienta para la comprensión profunda de la partitura que ayude a los alumnos a prever aspectos y reconocer patrones musicales. Incluye actividades como:
 - o Definir las características de los diferentes estilos musicales y dedicar varias semanas a cada estilo para su asimilación.

- Realizar un análisis de la estructura general y de las frases.
- Observar la tonalidad y el compás.
- Buscar el reconocimiento de posibles patrones conocidos (como escalas, arpeggios, bajo Alberti, etc.).

También determina otras a realizar paralelamente, como tocar de oído, improvisar y componer, ya que suponen un trabajo de los mismos contenidos pero abordándolos desde otras perspectivas más creativas (Zhukov, 2017).

7.2. Libros y métodos

En este apartado se presenta la descripción de libros y métodos actuales⁴³ que han sido creados específicamente para la práctica y la mejora de la lectura a primera vista en el piano.

En algunos casos se componen de un listado de partituras -piezas de repertorio o ejercicios creados para la lectura a primera vista-, mientras que en otras ocasiones contienen explicaciones teóricas u otro tipo de actividades que ofrecen una visión más amplia.

En primer lugar, se presentan los escritos en idioma español y seguidamente se muestran los publicados en inglés. En total, han sido revisados 44 métodos divididos en 163 volúmenes. El listado de dichos métodos está en la Tabla 2, que se encuentra en el ANEXO II.

7.2.1. Publicaciones en español

- *Repentización, transposición y acompañamiento al piano* de José Iglesias (1995, editorial⁴⁴ Si Bemol)

⁴³ Publicados a finales del siglo XX o durante el siglo XXI.

Método creado por Iglesias para practicar la lectura a primera vista, el transporte y el acompañamiento, publicado en España. Plantea la práctica con diferentes compases, ritmos y cuidando la expresión musical. Está compuesto por un conjunto de lecciones para tocar a primera vista para después ser transportadas. En cuanto al nivel, se parte de lecciones a dos voces y progresivamente se aumenta el número de voces y la dificultad en general.

Destinado al alumnado de Enseñanzas Profesionales. Creado especialmente para la asignatura de Acompañamiento⁴⁵.

- *El piano a primera vista* de Benjamí Santacana (1999, ed. Boileau)

Publicado en España. Santacana crea este método en un solo libro pero dividido internamente en cuatro niveles, que podrían corresponderse con los cuatro cursos de las Enseñanzas Elementales o en algunos casos puede alargarse a los primeros cursos de las Enseñanzas Profesionales, según el progreso de los alumnos.

Es un conjunto de 160 piezas en total, repartidas en cuatro niveles de 40 piezas cada uno. Está muy bien graduado en cuanto a nivel de dificultad y orden de aparición de los contenidos, claramente definidos y secuenciados por posiciones, alteraciones, figuras rítmicas, compases, indicaciones dinámicas y de articulación. No presenta explicaciones teóricas, pero en ocasiones propone trabajar la memorización, transporte o improvisación en algunos ejercicios concretos, que lo convierte en un método bastante completo.

Cabe resaltar la inclusión de lecturas de todos los estilos, incorporando las nuevas grafías musicales del siglo XX, algo que no es usual en otros.

- *4 minutos de piano. Lecturas a primera vista progresivas* de Ángela Alonso y Oscar Esplá (2013, ed. Sis i Set Didàctiques Musicals)

⁴⁴ A partir de este momento la palabra *editorial* podrá aparecer como *ed.*

⁴⁵ Asignatura de Repentización, Transposición y Acompañamiento en el momento de creación del método, denominada simplemente Acompañamiento en la actualidad.

Publicado en España. Esta serie contiene métodos para la práctica de la lectura a primera vista en diversidad de instrumentos, creados todos ellos por Esplá y distintas colaboraciones personales.

Está compuesto por cuatro volúmenes que contienen una recopilación de piezas creadas para la práctica de la lectura a primera vista en las Enseñanzas Elementales, aunque puede ser indicado el cuarto volumen para las Enseñanzas Profesionales, según la progresión de cada alumno. Contiene una hoja de rutas al final de cada volumen para que se indique cuando se leyó cada pieza, pero aparte de esto, no contiene otro tipo de explicaciones ni actividades paralelas.

Cada libro está dividido en cuatro bloques (A, B, C y D) que trabajan unos contenidos concretos de registro, compases, figuras, patrones armónicos, tonalidades y otros aspectos musicales e interpretativos, secuenciando claramente así el orden de aparición de diferentes contenidos. El nivel inicial del que se parte es interpretación con negras y blancas de posición fija desde la nota do, manos juntas con movimientos paralelos en compás de dos por cuatro, alcanzando el cuarto y último volumen tonalidades hasta tres alteraciones en compases compuestos, tres voces y diversos patrones de acompañamiento. El nivel inicial puede considerarse difícil para comenzar la lectura a primera vista durante el primer trimestre de las Enseñanzas Elementales, pues comienza manos juntas, incluyendo por tanto dos claves y tras pocas piezas sube el nivel de dificultad.

Los contenidos aparecen bien secuenciados, pero cada bloque contiene tan solo entre 7 y 11 piezas de corta duración (uno o dos sistemas de pentagramas), siendo el número total de piezas de cada volumen alrededor de 35. Debido a esto, pueden ser insuficientes en número para lograr la asimilación de los contenidos de un nivel antes de pasar al siguiente.

- *Iniciación al piano. Lecciones, primera vista y técnica* de Carlos Santoys (2015, ed. Andavira)

Método creado por Santoys y publicado en España. Aunque no ha sido compuesto exclusivamente para la lectura a primera vista, incluye una sección dedicada a ello.

El libro se divide en tres partes. La primera consta de 43 lecciones progresivas de piano. La segunda trata la lectura a primera vista, donde se incluyen recomendaciones y nueve unidades didácticas para trabajarla. La tercera se basa en el estudio de la técnica pianística.

Por su nivel de dificultad, su utilización se adecúa a las Enseñanzas Elementales.

7.2.2. Publicaciones en inglés

Las publicaciones en idioma inglés presentadas a continuación han sido ordenadas por zonas países o zonas -Australia, América del Norte (Estados Unidos y Canadá), Reino Unido y Alemania- y dentro de cada uno de ellos, por orden cronológico de publicación (en el caso de un autor con varias publicaciones aparecen todas ellas de forma consecutiva).

- *Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively* de Faith Maydwell (2007, ed. New Arts Press of Perth)

Publicado en 2007 en Australia y destinado al profesorado o a alumnado adulto o adolescente con cierto nivel musical previamente adquirido. Podría utilizarse como recurso para reflexionar -contiene textos de lectura además de proponer ejercicios prácticos- y mejorar la lectura a primera vista durante las Enseñanzas Profesionales.

Este libro es una presentación teórica, de lectura, sin contener piezas musicales en sí para leer pero incluyendo la práctica de ejercicios. El contenido teórico viene expresado de forma muy directa y con un lenguaje muy claro. Reflexiona sobre aspectos como la importancia de adquirir un buen nivel de lectura a primera vista, sintetiza cuáles las principales dificultades y ofrece todo tipo de recomendaciones y hábitos para mejorar esta habilidad -incluyendo una *checklist* de puntos a revisar antes de las lecturas-. En cuanto a contenido más práctico, presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista utilizando los cuatro primeros niveles de *Mikrokosmos*, de Béla Bartók. Al final, presenta un listado de obras de repertorio de nivel elemental de diferentes estilos para leer a primera

vista, donde además de las de Bartók, se incluyen obras de compositores como Bach, Mozart o Chopin, entre otros⁴⁶.

- *Sight-reading for advanced pianists* de Katie Zhukov (2014, ed. Wirripang Publications⁴⁷)

Es un método publicado en 2014 en Australia y creado por Zhukov para la mejora de la lectura a primera vista en alumnos de nivel avanzado. Está basado en experimentos científicos previos realizados por la autora. Conformado por un solo libro, mezcla textos explicativos y piezas a interpretar. Se compone de 10 capítulos, cada uno de ellos con la siguiente estructura (Zhukov, 2014c):

1. Ritmo

Práctica de patrones rítmicos a través de la práctica paralela de patrones melódicos, es decir, practicar escalas o arpeggios con diferentes ritmos. De esta forma se trabajan patrones rítmicos, melódicos y técnica en un solo ejercicio.

2. Notas al repertorio

Pequeña explicación y análisis del repertorio que se leerá a continuación.

3. Repertorio solista

Se presentan cuatro partituras en las que aparecen estructuras rítmicas trabajadas en el punto uno del capítulo. Cada una se corresponde con un estilo musical diferente: barroco, clásico, romántico y del siglo XX.

4. Repertorio a dúo

Se presenta una partitura de piano a cuatro manos para tocar con el profesor o con otro alumno.

⁴⁶ Obras correspondientes al nivel de las Enseñanzas Elementales y primeros cursos de Enseñanzas Profesionales de piano en el marco legislativo español.

⁴⁷ Los libros de la editorial Wirripang pueden adquirirse a través de su página web: <https://www.australiancomposers.com.au/products/>

La dificultad que presentan las piezas justifica su destinación a estudiantes avanzados. Sería adecuado para alumnos de Grado Superior y de los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales. A pesar de esto, sus interesantes y variadas ideas en cuanto a actividades propuestas pueden extrapolarse a estudiantes principiantes, variando las piezas y ejercicios por otros de menor nivel.

- *Sight reading adventures* de Miriam Hyde (2015, ed. Wirripang Publications)

Creado por Hyde y publicado en Australia. Se divide en cuatro libros:

- o *Book 1*: dividido en tres partes (*Grade 1, 2 y 3*). Parte de lecturas de nivel muy básico, con manos separadas y en posición fija desde la nota *do*. El *Grade 1* contiene 96 lecturas de corta duración (un pentagrama) a manos separadas y con posiciones fijas desde diferentes notas musicales. El *Grade 2* (formado por 45 piezas cortas) incluye desde el principio ejercicios con manos juntas, añadiendo muy lentamente nuevos contenidos y dificultades. El *Grade 3* contiene 39 lecturas que incluyen nuevas dificultades como el uso de compases compuestos.
- o *Book 2*: fraccionado en cuatro partes (*Grades 4, 5, 6 y 7*). El *Grade 4* contiene 19 ejercicios. El *Grade 5* contiene 25 lecturas ya bastante avanzadas, entre las que se incluye una atonal, y comienza con ejercicios de lectura de acordes en manos separadas. El *Grade 6* contiene 14 lecturas. El *Grade 7* lo conforman las últimas 12 lecturas.
- o *Book 3*: se centra en la lectura de música polifónica. Parte de dos voces (lecturas 1 a la 16), después tres (lecturas 17 a la 31) y llega hasta cuatro voces (lecturas 32 a la 41).
- o *Book 4*: contiene lecturas de *Grade 8*, siendo la continuación natural del *Book 2*. Está conformado por 27 piezas de diferentes estilos musicales, incluyendo la atonalidad. En este volumen todas las lecturas tienen características de pieza musical en sí (incluso poseen títulos), lejos de parecer ejercicios puramente diseñados para leer.

Este método es muy completo, abarcando desde un nivel totalmente de iniciación hasta un nivel bastante avanzado, por lo que sería adecuado para alumnado de Enseñanzas Elementales y Profesionales.

Presenta instrucciones al principio de cada nivel (*Grade*) sobre los contenidos que aparecen, qué actividades realizar y cómo. Plantea trabajar la lectura a primera vista a diario y repetir los ejercicios pero sin memorizarlos (cambiar de actividad si esto comienza a ocurrir). Está basado en el trabajo de patrones rítmico musicales. Incluye una *checklist* así como ejercicios rítmicos y armónicos por separado. Según va subiendo de nivel, incorpora indicaciones agógicas, dinámicas, articulaciones y de expresión musical. Destaca la gradualidad en la aparición de dificultades.

- *So you haven't practiced. Let's sight read* de Joanne Burrows (2012, ed. Wirripang Publications)

Publicado en Australia. Burrows crea este método para practicar la lectura a primera vista, inspirada en esas clases a los que los alumnos acuden sin haber estudiado en casa y ella aprovecha para que lean a primera vista.

Está dividido en tres niveles (*Book 1, 2 y 3*). Cada uno de ellos contiene un gran número de piezas: 77 piezas el *Book 1*, 52 el *Book 2* y otras 52 el *Book 3*. Consiste en un listado de piezas musicales ordenadas por graduación de dificultad y aparición de contenidos, que presentan indicaciones de expresión, dinámica y agógica. No presenta otro tipo de ejercicios o actividades variadas ni explicaciones teóricas.

Parte de un nivel muy elemental, comenzando con canciones a manos separadas, y avanza de forma muy graduada, siendo los tres niveles válidos para leer durante las Enseñanzas Elementales.

- *I can play that, Book 3* de Joanne Burrows (2018, Wirripang Publishers)

Publicado en Australia, es el tercer volumen de una colección de tres creado por Burrows. Consiste en una colección de piezas para piano para trabajar patrones rítmico-melódicos, la lectura a primera vista y la memoria. Cada pieza está basada en

un patrón, expresado en diferentes posiciones o con variaciones rítmicas, de manera que al leer se está practicando repetitivamente, logrando así poco a poco su reconocimiento, asimilación, resolución técnica y progresiva memorización. Así mismo, se presentan algunas actividades de improvisación. Puede ser de gran utilidad para trabajar la lectura a primera vista junto con la técnica durante las Enseñanzas Elementales.

Los dos libros anteriores de esta colección también presentan piezas y ejercicios que pueden servir como material para trabajar la lectura a primera vista desde otro punto de vista (junto con la técnica y la improvisación), pero no han sido incluidos en este apartado porque no han sido específicamente creados para ello.

- *You can sight read, the pleasure of piano sight Reading through keyboard harmony and technique* de Lorina Havill (1967, ed. Theodore Presser Company)

Publicado en Estados Unidos, este método ha sido reeditado en varias ocasiones y es utilizado todavía en la actualidad debido a su variedad de actividades, que lo convierten en un recurso muy completo.

Está compuesto por dos niveles: *Book 1* y *Book 2*. Cada uno de ellos se divide a su vez en varias secciones que se centran en contenidos diferentes, pero todas contienen ejercicios de diferentes tipologías. Algunos son para la práctica rítmica, así como para la práctica armónica y de lectura de notas, y se incluyen otros más complejos como el transporte a tonalidades establecidas. Toda esta variedad de actividades aparecen perfectamente definidas y organizadas.

En cuanto a la cantidad de material, se ofrece una gran variedad de propuestas para leer a primera vista, desde piezas muy cortas hasta pequeñas canciones basadas en el folklore, y otras basadas en melodías poco conocidas de grandes compositores como Bach, Mozart o Beethoven. También se presentan piezas de acompañamiento de canto o de algunos instrumentos, para interpretar con otros músicos o mientras se canta. La totalidad de las piezas están en el marco de la tonalidad, y no presentan indicaciones agógicas, dinámicas, articulaciones ni de expresión musical.

Aunque parte de un nivel básico, se complica rápidamente (apenas contiene lecturas a manos separadas, presenta desde el principio lecturas rítmicas con corcheas y ligaduras, y ejercicios con cambios de posición) y contiene explicaciones teóricas complejas, que lo convierten en algo arduo para un niño de primer curso y ocho años de edad. A excepción de esto, se desarrollan añadiendo dificultades de forma muy gradual, favoreciendo la lectura por patrones rítmicos, armónicos y melódicos. El segundo libro alcanza un nivel alto de dificultad, presentando ejercicios a más de dos voces. Se puede utilizar, por tanto, durante las Enseñanzas Elementales y las Profesionales, partiendo posiblemente del 2º curso de Elementales, dependiendo de edad y madurez del alumno.

- *Bastien Piano Library Sight Reading* de James Bastien (1976, ed. Kjos Music Company)

Publicado en Estados Unidos y creado por Bastien, forma parte de la serie *Bastien Piano Library* y es el predecesor del método *Bastien piano Basics*.

Está formado por cuatro volúmenes/niveles (*Level 1, 2, 3 y 4*), cada uno a su vez dividido en varias partes que presentan diferentes contenidos y piezas para trabajarlos. El primero de ellos parte de un nivel básico, comenzando con lecturas en posición fija desde la nota Do, trabajando en posición fija durante casi la totalidad del libro. El último volumen trabaja aspectos como el pedal, acordes aumentados y disminuidos, y tonalidades hasta seis alteraciones. Todos los volúmenes contienen una pequeña *checklist* de aspectos a revisar antes de leer a primera vista y consejos durante las lecturas. Presenta los contenidos de forma graduada y ordenada, trabajando patrones rítmicos, armónicos y melódicos. Por su nivel, puede ser utilizado durante las Enseñanzas Elementales o primeros cursos de las Enseñanzas Profesionales.

- *Sticking with the basics: Sight-Reading* de Jane Smisor Bastien (1990, ed. Kjos Music Company)

Refuerza la lectura en alumnos principiantes. No contiene explicaciones ni variedad de ejercicios, sino que son un conjunto de pequeñas piezas de nivel muy sencillo para que los recién iniciados en el piano puedan leerlas a primera vista. Todas están en posición fija en Do M y Sol M, y nunca tocan las dos manos simultáneamente. Por su básico nivel, puede utilizarse solamente con alumnado de primer curso de Enseñanzas Elementales.

- *A line a day sight reading* de Jane Smisor Bastien, *Level 1* (1997), *Level 2* (1991), *Level 3* (1993) y *Level 4* (1993), ed. Kjos Music Company

Método para trabajar la primera vista en el piano perteneciente a la serie *Bastien Piano Basics*. Está formado por cuatro volúmenes que se van aumentando el nivel de forma gradual. Parte de un nivel muy básico, con lecturas a una sola voz durante la totalidad del primer volumen (a excepción de la última pieza) y con posiciones fijas, permitiendo que los principiantes puedan iniciarse en la lectura a primera vista de forma sencilla.

Cada uno de los cuatro libros contiene un amplio número de piezas cortas (de cuatro compases de duración) para trabajar la lectura a primera vista, precedidas de instrucciones a realizar antes de leer y de unas preguntas de autoevaluación tras la lectura. A lo largo de la presentación de las piezas también aparecen comentarios y recomendaciones. Llama la atención que, en cada una de las piezas hay un espacio para indicar la fecha de realización y el número de veces que ha sido tocada. Todas se enmarcan dentro de la tonalidad, apareciendo en el cuarto nivel armaduras de hasta cinco alteraciones. Las piezas añaden las dificultades de forma muy gradual, basándose en la práctica de patrones de acompañamiento y melódicos. Contienen indicaciones de articulaciones y dinámicas, pero no de tempo, pues se indica que la velocidad dependerá del nivel del alumno concreto. Está pensado para leer una pieza cada día, revisando antes los puntos de una *checklist*, evaluando el resultado tras

la ejecución y repitiendo el ejercicio hasta que sea interpretado correctamente. Adecuado para ser utilizado durante las Enseñanzas Elementales.

- *Progressive sight Reading exercises for piano* de Hannah Smith (1986, Hal Leonard)

Publicado en Estados Unidos, es una colección de piezas de dificultad progresiva para practicar la lectura a primera vista. No incluye diversidad de actividades ni explicaciones, pues se limita a presentar un conjunto de ejercicios, que aunque son numerosas se basan en su totalidad en la práctica de la lectura en la posición fija de cinco dedos en varias tonalidades. Llama la atención que las tonalidades no están escritas en la armadura, sino como notas accidentales. Adecuado para el nivel de las Enseñanzas Elementales.

- *Alfred's Basic piano library: sight reading* de Gayle Kowalchyk y E. Lancaster (1994, ed. Alfred's Music Publishing)

Este método, publicado en Estados Unidos, está formado por cinco niveles: 1A, 1B, 2, 3, y 4. Parte de un nivel de iniciación y sube la dificultad de las piezas de forma muy gradual. Incluye explicaciones y presenta ejercicios de lectura rítmica, de patrones rítmico-melódicos, de posiciones y de improvisación. Sugiere la práctica de cada pieza una vez al día durante una semana, previa discusión en clase con el profesor y análisis de patrones rítmico-melódicos. Por su nivel, su uso se adecúa a las Enseñanzas Elementales y podría alargarse su uso a los primeros cursos de las Enseñanzas Profesionales, según la progresión de los alumnos.

- *Alfred's Basic adults sight reading book* de Gayle Kowalchyk y E. Lancaster (1997, ed. Alfred's Music Publishing)

Por el momento existe solo el nivel 1, es decir, para principiantes. Va dirigido a un público adulto, por lo que los materiales presentan un corte de mayor seriedad que otros métodos de *Alfred's Music* que contienen dibujos infantiles. Las dificultades son presentadas de forma gradual y contiene explicaciones. Trabaja por patrones armónicos, rítmicos y melódicos. Las piezas presentan indicaciones agógicas, dinámicas y de articulación. Recomienda una serie de ejercicios a realizar según las

dificultades de cada pieza, como por ejemplo practicar primero el ritmo por separado de cada mano, después tocarla manos separadas en el piano y finalmente manos juntas. Adecuado para las Enseñanzas Elementales.

- *David Carr method for piano sight reading and ear training* de Gayle Kowalchyk, E. L. Lancaster y David Carr Glover (2000, ed. Alfred's Music Publishing)

Contiene cinco niveles: *Premier, Level 1, Level 2, Level 3 y Level 4*. En él se practica la lectura a primera vista y se desarrolla el oído de forma conjunta, trabajando la identificación visual y auditiva de patrones melódicos, armónicos y rítmicos. Presenta los nuevos contenidos de forma muy ordenada y graduada. Se diferencia de otros métodos en que no está conformado por un conjunto de piezas para leer a primera vista, sino que se trabajan patrones rítmicos, armónicos y melódicos desde tres enfoques diferentes: actividades teóricas, de reconocimiento auditivo y de lectura en el piano. Adecuados como material durante las Enseñanzas Elementales.

- *Practical sight Reading exercises for piano students* de Claude Champagne y Boris Berlin, *Book 1* (1997, ed. Warners Brothers), *Books 2 al 9* (los libros 7, 8 y 9 están publicados en un único volumen que los reúne) (1997, Alfred's Music Publishing)

Publicado en Estados Unidos, Champagne y Berlin crearon esta colección formada por nueve niveles. Este método incluye ejercicios de práctica rítmica por separado. Los contenidos se presentan de forma gradual, incorporando poco a poco nuevas tonalidades, ritmos y voces. Sus piezas son una representación de los diferentes estilos musicales, incluyéndose piezas de compositores como Bach y Schumann, entre otros. Contiene indicaciones agógicas, dinámicas, de articulación y expresivas.

En cuanto al nivel, el punto de partida es muy básico y llega a alcanzar en el último libro cierta complejidad, como piezas a varias voces y saltos, por lo que se adecúa tanto a las Enseñanzas Elementales como a las Profesionales.

- *Music Reading for Keyboard, the complete method* de Larry Steelman (1998, ed. Hal Leonard)

Steelman presenta este método, publicado en Estados Unidos, creado para mejorar la lectura en general, pero encaminado al trabajo de aspectos esenciales de la lectura a primera vista. La variedad de actividades y la presencia de diferentes estilos musicales lo hacen bastante completo.

Consta de 32 capítulos con ejercicios para la mejora de la lectura pianística. Cada capítulo trabaja un aspecto nuevo, conteniendo ejercicios rítmicos, de lectura melódica/armónica y una pieza. Así mismo, trabaja las diferentes tonalidades y diversidad de patrones de acompañamiento. Utiliza ritmos de variedad de estilos musicales, como pop, rock, jazz o latino. Las piezas musicales contienen indicaciones agógicas y dinámicas.

No está dirigido a niños principiantes, sino a adultos que poseen algo de conocimientos musicales, por lo que, aunque parece partir de explicaciones básicas, enseguida sube el nivel. Se adecúa al nivel del alumnado de Enseñanzas Profesionales.

- *Sight reading and rhythm every day* de Helen Marlais y Kevin Olson, *Book 1A* (2005), *Book 1B* (2004), *Book 2A* (2005), *Book 2B* (2005), *Book 3A* (2004), *Book 3B* (2006), *Book 4A* (2004), *Book 4B* (2005), *Book 5* (2007), *Book 6* (2008), *Book 7* (2015) y *Book 8* (2017), ed. Fjh

Dividido en 12 volúmenes que conforman un método muy completo, creado por Marlais y Olson y publicado en Estados Unidos.

Presenta variedad de actividades y organizadas para la práctica diaria. Trabaja desde el principio el reconocimiento de patrones y su práctica, incluyendo de lectura rítmica y piezas para leer con acompañamiento del profesor, con instrucciones detalladas para su ejecución.

Parte de un nivel muy básico, para principiantes, y sube de nivel de forma muy gradual. Está dividido en unidades didácticas y en cada una de ellas se van

introduciendo contenidos nuevos de intervalos, posiciones, tonalidades, elementos rítmicos, etc. En el último nivel se presentan contenidos de mayor dificultad, como todo tipo de compases (desiguales, compuestos) y ritmos complejos como tres contra dos (subdivisión ternaria en una mano mientras en la otra se presenta subdivisión binaria). Adecuado para trabajar durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Sight reading and rhythm every day, let's get started!* de Helen Marlais (2012, ed. Fjh)

Dividido en dos niveles, *Book A* y *Book B*, parte del nivel de iniciación y presenta de forma muy gradual los contenidos.

Es muy completo, pues presenta actividades variadas. Plantea numerosos ejercicios para la práctica de la lectura rítmica y canciones para leer con acompañamiento del profesor. Contiene explicaciones y reflexiones amenas para los niños. Adecuado para alumnado de Enseñanzas Elementales, pues está pensado para un público infantil que comienza sus estudios de piano.

- Métodos de la serie *Piano adventures* de Nancy Faber y Randall Faber

Publicado en Estados Unidos y formado por dos volúmenes. Los contenidos aparecen de forma ordenada y gradual, y están basados en el aprendizaje de patrones rítmicos y melódicos. Presenta ejercicios de práctica rítmica y armónica por separado, como paso previo a la ejecución del ejercicio de lectura a primera vista. Los volúmenes son los siguientes:

- o *Piano adventures sight reading book: primer level* (2011), *level 1* (2012), *level 2A* (2012), *level 2B* (2013), *level 3A* (2015), *level 3B* (2015) y *level 4* (2015), ed. Hal Leonard

Esta serie presenta los contenidos de forma muy gradual, comenzando por manos separadas e incluyendo poco a poco intervalos más amplios, tonalidades, compases y cambios de posición. Adecuados para las Enseñanzas Elementales.

- *Accelerated Piano Adventures sight reading: book 1 y book 2* (2014, ed. Hal Leonard)

Diseñado para un público adulto, a diferencia de los anteriores. Presenta gradualidad en la presentación de los contenidos, concentrados en solo dos volúmenes. El nivel se adecúa, al igual que en el caso anterior, a alumnado de Enseñanzas Elementales.

- *The Sight Reading Drill Book* de Barbara M. Siemens (2013, ed. Frederick Harris Music Company)

Publicado en Canadá. Siemens crea este método para el aprendizaje y práctica de la lectura a primera vista paso a paso. Está dividido en cinco volúmenes que pueden ser utilizados de forma simultánea en algunas ocasiones. Esto se debe a que, aunque presentan un orden de aparición de contenidos gradual, el criterio utilizado es por tonalidades, y dentro de cada una de ellas, por intervalos de menor a mayor, como se explica a continuación. Los cinco libros son los siguientes:

- *Preparatory*: presenta ejercicios para la práctica por separado de lectura de intervalos melódicos, armónicos y acordes, no canciones o piezas en sí. Los ejercicios se presentan en las teclas blancas solamente y sin clave musical, para que puedan aplicarse a cualquier clave y se trabaje la lectura relacionando las distancias entre las notas musicales. Puede usarse paralelamente a los niveles *1A*, *1B*, *2A* y *2B*. Adecuado para reforzar conceptos de lectura en el alumnado de Enseñanzas Elementales y Profesionales. Puede ser utilizado para trabajar con alumnado principiante o para niveles más avanzados, por lo que puede ser de utilidad durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales como material de refuerzo y asimilación de aspectos de lectura armónica o melódica.
- *1A* y *1B*: estos niveles contienen ejercicios o pequeñas piezas con tonalidades hasta tres alteraciones. El nivel *1A* contiene ejercicios de intervalos hasta la quinta, mientras que el *1B* incluye ejercicios de

sexta, séptima y octava. Adecuado para las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- o *2A y 2B*: abarcan tonalidades de cuatro a siete alteraciones en las piezas. El *2A* contiene intervalos hasta la quinta, siendo incluidos los intervalos de sexta, séptima y octava en el *2B*. Adecuado para las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Guided sight-reading practice at the piano: four-hand excursions for teacher and student, early to late intermediate* de Neil Stannard (2014, ed. Createspace)

Libro creado por Stannard para practicar la lectura a primera vista en el piano a través de la interpretación de música a cuatro manos.

Se presenta una colección de piezas que engloban una gran variedad de estilos musicales y melodías de compositores como Bach, Chopin, Schumann, Tchaikovsky y Mozart, entre otros.

Destinada a alumnado de nivel intermedio en general, contiene niveles diferentes, habiendo sido creadas algunas piezas para ser interpretadas profesor-alumno y otras por dos estudiantes. Este método puede ser utilizado durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales, según piezas concretas.

- *Alfred's premier piano course Sight Reading* de Carol Matz y Victoria McArthur (2014, ed. Alfred's Music Publishing)

Matz y McArthur crean este método, dividido en cuatro niveles: *1A, 1B, 2A y 2B*.

La presentación de las actividades es muy clara, detallándolas a la perfección e incorporando teóricas (como escribir el nombre de algunas notas) y lecturas puramente rítmicas. Se incluyen indicaciones de expresión musical, dinámicas, agógicas y con diferentes articulaciones. Algunas piezas contienen letra, para poder ser cantadas. Destinado a un público infantil.

Está dirigido a estudiantes de iniciación, pues parte de un nivel muy básico. Los contenidos se presentan de forma muy gradual, por unidades didácticas que van

incorporando poco a poco diferentes notas musicales, posiciones y tonalidades. Se adecúa al nivel del alumnado de Enseñanzas Elementales.

- *Four Star Sight Reading and Ear Tests* de Boris Berlin y Andrew Markow (2015, ed. Frederick Harris Music Company)

Publicado en Estados Unidos, se compone de 12 libros: *Preparatory A y B y Levels 1-10*.

Esta amplia colección cubre la práctica de la lectura a primera vista desde el nivel inicial hasta un nivel avanzado. En el nivel 10 se trabajan contenidos como acordes de cuatro notas, cadencias y todo tipo de intervalos (incluyendo dificultades técnicas como la ejecución de octavas), tanto a través de la lectura como del reconocimiento auditivo. Contiene diversidad de actividades diferentes, pues además de las piezas, presenta ejercicios de ritmo, audición, de creación de imágenes mentales, armónicos y de análisis, que lo convierten en un método muy completo.

Los contenidos se presentan de forma gradual y ordenada, basándose en el reconocimiento de patrones rítmicos, melódicos y armónicos, y con una programación de ejercicios a realizar cada día. Incluye piezas de diferentes estilos y con indicaciones agógicas, dinámicas, de articulación y de expresión musical. Es un recurso adecuado para utilizarse durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *300 progressive sight Reading exercises for piano* de Robert Anthony (2015, ed. Robert Anthony Publishing)

Anthony publica numerosos métodos para la lectura a primera vista en gran variedad de instrumentos musicales, entre los que se incluye el piano. Este se compone de dos volúmenes con 300 lecturas cada uno, aunque el autor está trabajando actualmente en su ampliación, más específicamente en los volúmenes 3 y 4⁴⁸, que saldrán a la venta próximamente.

⁴⁸ Según indica el autor en su página web <http://robertanthonypublishing.com/>

Además de los 300 ejercicios para leer a primera vista, los libros contienen algunas actividades introductorias de teoría, técnica y ritmo, que se describen a continuación.

Cada volumen comienza por unas explicaciones básicas de teoría musical y una presentación general de los contenidos. A continuación, se presentan unos ejercicios de escalas (sin variedades rítmicas) y algunos rítmicos organizados por tipos de compases. Tanto las tonalidades de las escalas como los ejercicios rítmicos se corresponden con los contenidos que aparecen en las piezas de lectura posteriores.

Por último, se presentan las 300 lecturas, que cuentan con una extensión de ocho compases. No contienen indicaciones agógicas, dinámicas, de articulaciones, de expresión musical ni digitaciones.

El método parte de un nivel básico, siendo los 32 primeros ejercicios del primer volumen a manos separadas. El segundo contiene ejercicios de textura polifónica a dos voces y de melodía acompañada, en tonalidades de hasta una alteración. Todas las piezas se enclavan en el sistema tonal y no presentan variedad de estilos musicales.

Las principales dificultades que se encuentran son de naturaleza rítmica (con cambios de figuración constantes) y, por otra parte, al no estar digitadas las partituras, se dificulta la lectura melódica (esta falta de digitación puede utilizarse para su enseñanza-aprendizaje). Se adecúa al nivel de las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Piano Time sight-reading* de Pauline Hall y Fiona Macardle (1996, ed. Oxford University Press)

Conformado por tres volúmenes publicados en Reino Unido. Parte de un nivel de iniciación y presenta una secuenciación de los contenidos muy gradual. Cada libro se divide en varios capítulos o unidades didácticas (denominados *stage*).

El primer volumen tiene su origen en un nivel muy básico, presentando piezas cortas en posición fija, la mayoría con manos separadas mientras que el segundo contiene ejercicios con manos juntas. Se ofrecen diversidad de actividades,

expuestas de forma clara y divertida. En el tercer y último volumen se utilizan compases compuestos y tonalidades de hasta dos alteraciones, dentro de un nivel aún elemental. Son de utilidad durante las Enseñanzas Elementales.

No se limita a un listado de piezas para leer a primera vista, sino que aparecen numerosos ejercicios y actividades de toda índole (ritmo, teoría, melodía, patrones musicales y tonalidades). Además, contiene una *checklist* con aspectos a tener en cuenta antes de leer a primera vista. Cuando se introduce un nuevo contenido, se explica en primer lugar de forma teórica, después se practica con diferentes ejercicios y, por último, se leen varias piezas cortas a primera vista que lo contienen.

Es atractivo para los niños, pues se muestran, por ejemplo, unos ojos dibujados determinados puntos clave de la partitura donde se ha de prestar mayor atención (debido a una alteración accidental, un cambio de posición o cualquier otra cuestión similar).

- *Sight Reading for Today* de Joan Last (2001, ed. Bosworth)

Publicado en Reino Unido. Last crea este método compuesto por ocho niveles. Adecuados para las Enseñanzas Elementales y Profesionales. Están conformados por un listado de piezas con una gradualidad en cuanto a dificultades y exposición de contenidos. La presentación de estos está relacionada con elementos rítmicos (como anacrusas, acentos o compases), melódicos (como notas accidentales), armónicos (tonalidades) y de expresión musical. No presenta diversidad de ejercicios, limitándose a pequeñas explicaciones sobre las novedades introducidas en algunas ocasiones.

En cuanto al nivel, el primer volumen, aunque elemental, no parte de absoluta iniciación. Aunque casi la totalidad de las piezas del primer libro se presentan a manos separadas, se incorporan pronto diferentes posiciones en el teclado, tonalidades hasta dos alteraciones y compases compuestos. Los últimos volúmenes alcanzan niveles avanzados, incluyendo ejercicios de alta complejidad, en todas las tonalidades, con numerosas indicaciones dinámicas, de articulación, expresivas, adornos y dificultades técnicas como octavas.

- *Rhythmic Reading (Sight Reading Pieces)* de Joan Last (ed. Bosworth)

Método compuesto por 5 volúmenes. Adecuado para las Enseñanzas Elementales y Profesionales, según nivel.

Está basado en el trabajo persistente de elementos rítmicos. Parte de un nivel básico, con lecciones a manos separadas y de posición fija. Junto con las piezas, se incluyen ejercicios rítmicos, consistentes en la extracción del ritmo de las mismas y ejecutarlo previamente por separado. Se introducen indicaciones agógicas, dinámicas, expresivas y de articulación. Cada pieza presenta información sobre los contenidos que trabaja y algunas indicaciones. Los niveles avanzados presentan un nivel de dificultad medio, adecuado para las E.P.

- *Piano Sight-Reading* de John Kember (2004, ed. Schott)

Kember publica métodos para mejorar la lectura a primera vista en una gran variedad de instrumentos de cuerda, viento y canto. El de piano se compone de los siguientes volúmenes:

- o *Sight-Reading 1- A new approach for piano*
- o *Sight-Reading 2- A new approach for piano*
- o *Sight-Reading 3*
- o *More Piano Sight-Reading*
- o *More Piano Sight-Reading 2*
- o *More Piano Sight-Reading 3*

Los tres primeros se corresponden con tres niveles diferentes mientras el resto son suplementos, con materiales adicionales de nivel similar a los mismos. Este método parte de un nivel inicial, con ejercicios manos separadas, posición fija y tonalidades de hasta dos alteraciones. Destaca desde el principio el trabajo a conciencia de la lectura por patrones musicales, tanto rítmica como melódica, señalados incluso en la partitura para que el alumno los reconozca y sea consciente de ellos. El tercer

volumen alcanza un nivel bastante alto, con lecturas a tres y cuatro voces en todas las tonalidades, texturas homofónicas más complejas y realización de bajos cifrados.

Presentan una secuenciación graduada de ejercicios, basados en el reconocimiento de patrones rítmicos y melódicos. Los ejercicios contienen explicaciones teóricas sobre su realización y abarcan diferentes texturas y estilos musicales. Por su nivel se adecúa a las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Piano specimen sight-reading tests* de Associated Board of the Royal Schools of Music (2008, ed. ABRSM Publishing)

La adquisición de un buen nivel de lectura a primera vista es fundamental para las escuelas de ABRSM, que incluyen una prueba sobre esto en sus exámenes.

Estos libros, 8 en total, no conforman un método en sí, sino que son un listado de ejercicios cortos para leer a primera vista similares a los exámenes de ABRSM, con el objetivo de prepararlos. Las piezas presentan diferentes texturas, tonalidades, articulaciones, indicaciones de dinámica, agógica y de expresión musical.

Aunque no contienen explicaciones, sirven como material de apoyo para la práctica de la lectura a primera vista durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Sound at sight. Sight reading for piano* de Trinity College London (2011, ed. Trinity College London Publisher)

Segunda serie de los publicados anteriormente, denominados *Reading tests for Trinity Guildhall Examinations* (2001). Contiene cuatro libros según su sistema de ocho grados o niveles: *Book 1*: niveles 1-2; *Book 2*: niveles 3-4; *Book 3*: niveles 5-6; *Book 4*: niveles 7-8.

No es un método en sí, sino una secuenciación de pequeñas piezas para leer a primera vista que sirven como ejemplo de nivel para la preparación de los exámenes de lectura a primera vista del *Trinity College*. A pesar de que se limita a la presentación de lecciones, estas incluyen diferentes estilos musicales y poseen gradualidad en la

dificultad. Además, se introducen diferentes texturas, tonalidades, dinámicas, indicaciones de tempo, articulaciones y de expresión musical.

Sirve como material para leer a primera vista durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- Serie *Improve your sight-reading!* de Paul Harris, formada por varios volúmenes

Harris publica numerosos métodos dedicados a la práctica de la lectura a primera vista para diferentes instrumentos. A continuación se presentan los creados para piano:

- o *Improve your sight-reading!: pregrade* (2009), *grade 1-8* (2008), Faber Music

Presenta nueve libros/niveles: *pregrade* (2009) y *grades 1-8* (2008). Cada uno de ellos se divide en varias partes que trabajan unos contenidos concretos (por ejemplo una tonalidad y un compás). Contiene variedad de ejercicios: de lectura rítmica, lectura melódica, de digitación, de memorización, y muchas explicaciones teóricas sobre instrucciones a seguir antes y durante las lecturas a primera vista en el piano. Las continuas preguntas y enunciados de ejercicios hacen el método muy interactivo y completo. La secuenciación de los contenidos es muy adecuada, presentándose de forma muy gradual y lógica. Presenta piezas en todas las tonalidades (añadidas poco a poco según nivel), con indicaciones dinámicas, agógicas, articulaciones y de expresión musical, con diferentes texturas y estilos.

Abarca un rango de niveles que pueden utilizarse durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- o *Improve your sight-reading! Trinity edition: Grades 1-6* (2013, Faber Music)

Esta serie contiene seis niveles, con características y tipología de actividades exactos a la anterior, pero adaptados a los exámenes del *Trinity College London*. Contiene ejercicios rítmicos, melódicos y piezas

musicales, perfectamente organizados por contenidos y con una secuenciación gradual. Pueden ser de utilidad durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Improve your sight-reading! Duets* (2012, Faber Music)

Dos volúmenes con duetos para leer a primera vista a cuatro manos. Por su bajo nivel de dificultad resultan ideales para practicar la lectura a primera vista durante las Enseñanzas Elementales.

- *Improve your sight-reading! A piece a week: Grade 1 y 2* (2015), *Grade 3* (2017) y *Grade 4* (2018), Faber Music

Contiene cuatro volúmenes. Cada uno de ellos contiene piezas ordenadas gradualmente por dificultad, pensadas para ser practicadas cada una durante una semana. Aunque en la introducción de cada libro se presentan unas indicaciones bastante amplias, no contiene actividades variadas. Por su nivel es adecuado durante las Enseñanzas Elementales.

- *Improve your sight-reading! Teacher's book* (2017, Faber Music)

Destinado al profesorado, con aclaraciones y recomendaciones.

- *Joining the dots: a fresh approach to piano sight-reading* de Alan Bullard (2010, ed. ABRSM Publishing)

Comprende 8 libros, ordenados por niveles, adaptados a los grados de las escuelas que conforman la *Associated Board of the Royal Schools of Music* de Reino Unido (ABRSM).

El volumen 1 parte de un nivel muy básico, y aumenta gradualmente la dificultad hasta llegar al 8, destinado a alumnado avanzado. Cubren, pues, un amplio rango de niveles, por lo que pueden ser utilizados durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

Este método combina partituras, ejercicios y explicaciones teóricas. Plantea una gran variedad de actividades dinámicas muy bien secuenciadas por contenidos y dificultades: parte de manos separadas, va incluyendo las tonalidades una a una, plantea ejercicios a tres y cuatro manos, y la práctica de patrones rítmicos y melódicos, entre otros.

- *Sight Reading success* de Malcolm Riley y Paul Terry (2012, ed. Rhinegold Education)

Riley y Terry crean este método compuesto por cinco volúmenes (*Grades 1 a 5*), siguiendo las pautas de los exámenes de la ABRSM.

Es muy completo y variado, pues combina actividades de diversa índole, sin limitarse a presentar un conjunto de piezas para leer a primera vista. Contiene ejercicios para el desarrollo auditivo (a través de un CD), de ritmo, de lectura melódica, de asimilación de las diferentes tonalidades y para mantener pulsación estable, recomendando el uso del metrónomo en todos los niveles. La totalidad de los libros comienzan con instrucciones detalladas para alumnos y profesores sobre las actividades y cómo llevarlas a la práctica de forma exitosa. Se presenta también una completa *checklist* a revisar previamente a las lecturas a primera vista e indicaciones a tener en cuenta durante las mismas.

Las indicaciones se presentan de forma muy concreta, especificando con exactitud qué trabajar en cada una de las piezas y cuáles son los ejercicios adicionales. A lo largo del libro y del CD siguen apareciendo explicaciones y aparecen ejercicios diferentes según se van incorporando nuevos contenidos, que se exponen perfectamente graduados, ordenados y clarificados. Las piezas y ejercicios son de corta duración y resultan suficientes para la asimilación de los contenidos (suman 94 en el primer volumen y 56 en el quinto).

El método parte de un nivel muy básico (ejercicios sencillos de ritmo y lecturas a manos separadas en posición fija) y llega a proponer lecturas en tonalidades de hasta cuatro alteraciones, con indicaciones de tempo, expresión, articulación y dinámica.

Puede ser material eficaz y de interés para utilizar durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

- *Lightning piano sight Reading* de Sally Hopkins, *Book 1* (2015), *Book 2* (2016) y *Book 3* (2018), ed. Createspace

Hopkins compone este método formado por tres libros pensados especialmente para que los niños pequeños puedan desarrollar la lectura a primera vista desde sus inicios.

Cada uno está organizado por capítulos, con los contenidos perfectamente definidos y de presentación ordenada y graduada lentamente. Contienen explicaciones, consejos y variedad de tipos de ejercicios. Se trabajan patrones melódicos, armónicos, rítmicos y técnicos de forma autónoma, para luego leer una serie de piezas a primera vista basadas en lo trabajado previamente. Contiene piezas para tocar con el acompañamiento del profesor. Parte de un nivel muy básico. Puede ser de gran utilidad en los primeros cursos de Enseñanzas Elementales.

- *X over Y: 52 piano pieces for contemporary sight Reading* de K. R. Anderson (2015, ed. Fughe Fury Publishing)

Publicado en Alemania, contiene 52 piezas para piano para practicar la lectura a primera vista de música de diversos estilos y lenguajes contemporáneos, incluyendo el jazz, neoclasicismo, serialismo, impresionismo, postmodernismo, romanticismo, atonalidad, contrapunto e incluso notación gráfica. Se encuentran, por tanto, diversas obras que se alejan de la tonalidad, con presencia común de intervalos aumentados y disminuidos, acordes por segundas y cuartas, usos de cromatismos y politonalidad (aparece un ejercicio con diferente armadura en cada pentagrama). En cuanto a aspectos rítmicos, aparecen piezas con numerosos cambios de compás. Están ordenadas por nivel de dificultad, aunque no está pensado para interpretarlas por orden, sino que serán el alumno o el profesor los que elegirán cuáles interpretar y en qué momento. Incluye tan solo una breve explicación al comienzo del libro sobre cómo utilizarlo.

Es de gran utilidad para la práctica y asimilación de patrones rítmicos, armónicos y melódicos fuera del orden de la música tonal tradicional. Va destinado a alumnado de nivel intermedio y avanzado. Es adecuado para alumnos de Enseñanzas Profesionales o Superiores.

7.3. Materiales electrónicos

Tras la exposición en el punto anterior de los métodos en formato físico, este apartado de la tesis se centra en los de naturaleza electrónica o virtual. Están en continuo auge y desarrollo en los últimos años, y gracias a su fácil acceso y a la cercanía de las nuevas generaciones a la tecnología, pueden suponer un gran apoyo para la educación en todos los ámbitos, entre los que se incluye la práctica de la lectura a primera vista en el piano. En primer lugar se presentan materiales *software* y a continuación páginas web.

- *Software* para desarrollar la lectura a primera vista:

- *Notes for piano: sight Reading and Ear Training*⁴⁹

Es una aplicación para trabajar la lectura a primera vista en el piano. Contiene ejercicios de lectura y de entrenamiento auditivo. Apta para alumnos de nivel inicial.

- *Sight reading Factory*⁵⁰

Aplicación creada para leer música a primera vista. Al entrar en ella, se escoge el instrumento deseado, el nivel y otros aspectos como el compás. El programa crea instantáneamente un ejercicio/pieza para leer a primera vista con el instrumento.

- *Alfred's Interactive Musician*

CD-ROM creado por *Alfred's Music* y disponible a la venta, para el desarrollo de la lectura a primera vista rítmica y melódica. Basado en el reconocimiento de

⁴⁹ De venta en Amazon

⁵⁰ Disponible en <https://www.sightreadingfactory.com>

intervalos, acordes y escalas. Posee múltiples niveles y permite realizar test de evaluación.

- Jalmus

Herramienta que permite practicar la lectura de notas y ritmo a primera vista. Los ejercicios pueden realizarse con el ratón, el teclado del PC o un teclado MIDI conectado al ordenador.

- *Etude Sight Reader*

Software para entrenar la práctica de la lectura a primera vista al piano. Presenta notas sueltas y frases musicales en el sistema de pentagramas de lectura pianística para ser interpretado con un teclado MIDI. El programa señala los aciertos y errores cometidos.

- *Sight Reading Trainer*⁵¹

Aplicación creada por ABRSM. Contiene juegos y 155 piezas musicales para leer, correspondientes a los grados 1-5 del sistema ABRSM. Se trabajan patrones melódicos, la memoria a corto plazo y entrenamiento visual a través del juego.

- Victoria Tsangari *Software Program* (en proceso de posible comercialización)

El programa permite realizar grabaciones y dispone de metrónomo y de versiones en audio de las piezas. Contiene los siguientes tipos de actividades (Tsangari, 2010):

1. Reconocimiento de patrones.
2. Predicciones (completar frases).
3. Tocar con los ojos cerrados.
4. Mirar por delante de lo que se está tocando.

⁵¹ Aplicación de venta en <https://us.abrsm.org/es/exam-support/apps-and-practice-tools/sight-reading-trainer/>

5. Observar y retener información de la pieza (analizarla antes de tocar y retener la información durante la interpretación).
6. Continuidad y fluidez (tocar con otro instrumento o a cuatro manos).
 - Videojuego para la práctica de la lectura a primera vista en el piano (en vías de posible comercialización)

Túñez (2015) crea un *software* destinado a alumnos de entre 13 y 16 años para la práctica de la lectura musical, la escritura y para el desarrollo de la lectura a primera vista. Consiste en un videojuego, que tiene en cuenta los sistemas de movimiento oculares (horizontal y vertical) y la capacidad de anticipación (rango ojo-mano).

- Comprovisador

Louzeiro (2018) crea un *software* denominado *Comprovisador*, una herramienta para desarrollar la L.P.V. a través de la práctica y reconocimiento de patrones musicales. Su uso requiere un nivel de lectura musical intermedio o alto.

- Páginas web:

- <https://www.hoffmanacademy.com/lessons/piano/sight-reading-challenge-2/video/>

Lecciones de lectura a primera vista online con vídeos explicativos y ejercicios a realizar en el piano mientras estas se visualizan.

- <http://www.sightreadingpractice.com>

Página web gratuita para practicar la lectura a primera vista en el piano. Presenta un sistema de pentagramas y un teclado debajo. Aparecen notas musicales y se ha de hacer clic con el ratón en la tecla correspondiente. Se pueden elegir algunas opciones, como por ejemplo las tonalidades.

- <https://practicesightreading.com>

Presenta ejercicios de lectura rítmica y rítmico-melódica. Recomienda empezar por el entrenamiento rítmico, cuyos ejercicios consisten en leer un ritmo a primera vista, que se puede escuchar en una grabación tocado en un piano (al ser rítmico es una misma nota repetida). Tras el entrenamiento rítmico, plantea pasar a la práctica de melodías, donde se pueden escoger diferentes tonalidades y compases. Tiene la opción de usar el metrónomo.

- <http://www.keypiano.com/>

Es una página web con explicaciones sobre cómo leer a primera vista en el piano. Entre sus productos (previo pago) se encuentran ejercicios para la práctica de lectura de notas, intervalos, acordes y escalas en el piano.

- <http://standardassessmentofsightreading.com/>

El *Standard Assessment of Sight Reading* se crea para evaluar y mejorar la lectura a primera vista en el piano. Colaboran en su creación 165 especialistas. Presenta *tests* o piezas para ser tocadas conectando un teclado MIDI. Posee diferentes niveles. Un algoritmo determina de forma inteligente cuál es la siguiente lectura recomendada según la cantidad y tipología de fallos y aciertos.

- Canales de *youtube*

La plataforma *youtube* presenta una gran cantidad de vídeos con lecciones, consejos y ejercicios para leer a primera vista en el piano. De entre ellos, destacan los presentados a continuación, pues tienen el mismo funcionamiento que algunos de los *software* expuestos anteriormente en la tesis. Consisten en lo siguiente: la partitura va apareciendo en el vídeo, suena en primer lugar una señal metronómica que indica el tempo y compás, a continuación comienza a sonar la música con timbre de piano, mientras esta se mueve y una barra se va desplazando por los tiempos musicales marcando las grafías que en ese instante están sonando. Estos vídeos son una

herramienta para tocar con un tempo estable y tomar consciencia de posibles errores. Dos canales que presentan este tipo de vídeos se exponen a continuación.

- *musicwithnopain*

Los títulos de los vídeos y las páginas web concretas donde aparecen estos ejercicios son:

Improve your piano sight reading for absolute beginners- Grade 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=yjhZUPa2J78>

30 min of basic piano sight reading (Grade 1): https:

<https://www.youtube.com/watch?v=PKLlZoK0JTc&t=1610s>

Master rhythms in less than 5 minutes. Music reading training:

<https://www.youtube.com/watch?v=Qp4flocUmxM>

Piano sight reading grade 2. ABRSM and Trinity compatible:

<https://www.youtube.com/watch?v=IUqUg46C55o&t=167s>

10 level of percussion skills. Test your rhythmic notation sight reading: RESTS:

<https://www.youtube.com/watch?v=oY7PSt88UPQ>

Compound rhythms understood. Part 2: Practice 6/8, 9/8 and why not 3/8:

<https://www.youtube.com/watch?v=LG9kFM7wqiA>

Piano sight reading part 1- Grade 1 for beginners:

<https://www.youtube.com/watch?v=zRnl30L4mnU>

Piano sight reading part 2- Grade 1 for beginners:

<https://www.youtube.com/watch?v=plCkQ7YkXh0>

Improve your piano sight reading for absolute beginners- Grade 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=yjhZUPa2J78&t=129s>

Piano sight reading part 3- Grade 1 for beginners:

<https://www.youtube.com/watch?v=TkU2hK2SfUo>

- *Prepare*

Los títulos de los vídeos y las páginas web concretas donde aparecen los tipos de ejercicios indicados anteriormente son:

Bach minuet in G sight reading exercise:

<https://www.youtube.com/watch?v=E7YVqhTq8Y>

Piano 2B daily exercise and sight reading: <https://www.youtube.com/watch?v=7Japm-F-kE>

Piano 1D daily exercise and sight reading:

<https://www.youtube.com/watch?v=qPb62xdI6Vk>

Piano 2ª daily exercise and sight reading:

<https://www.youtube.com/watch?v=LTYfZIGvP94>

Piano 1E daily exercise and sight reading:

<https://www.youtube.com/watch?v=35B9Tkbplso>

Por último, además de las páginas web indicadas hasta el momento, pueden encontrarse numerosas páginas donde descargar gratuitamente diverso material de utilidad que ha sido compartido por profesores o centros educativos, como el que se muestra en los enlaces siguientes:

<https://musicnetmaterials.wordpress.com/2012/09/17/783/>

http://www.belmont.edu/music/admissions/piano_sightreading.html

7.4. Conclusiones

Como se ha podido observar en los apartados 7.1, 7.2 y 7.3. de la tesis, un importante número de pianistas y pedagogos a nivel mundial han compartido sus investigaciones, experiencias, recomendaciones y reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano. Además, numerosos métodos han sido creados para su práctica con base científico-experimental. También se han ido incorporando al mercado materiales electrónicos que pueden suponer otra estrategia de apoyo para la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano, debido a la cercanía de la tecnología a las nuevas generaciones y a su carácter lúdico.

En este punto, se presenta una sintetización de las estrategias docentes presentadas en el apartado 7.1. En primer lugar se exponen consejos o estrategias generales y a continuación, los aspectos psicológicos a tener en cuenta durante la docencia, la temporalización idónea, exposición de materiales a utilizar y, para finalizar, las tipologías de actividades.

Las estrategias generales planteadas para la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano se describen a continuación:

- Que el profesorado sea una guía en la lectura a primera vista.
- Fomentar la práctica en casa.
- Promover la fluidez, sin pararse nunca al leer a primera vista aunque haya errores.
- Buscar la perfección en los niveles iniciales y más flexibilidad en los niveles más altos (donde se pueda dejar sin tocar algunas notas secundarias, por ejemplo, para mantener la fluidez en la ejecución).
- Hacer conocedor al alumnado de las investigaciones más relevantes y actuales sobre la lectura a primera vista.

Por otra parte, los docentes han de tener en cuenta una serie de aspectos psicológicos que ayudarán al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Tener en cuenta el nivel de madurez del alumnado, tanto físico como mental y musical.
- Plantear la lectura a primera vista como algo agradable y divertido, nunca estresante.
- Dejar claro al alumnado que es una habilidad importante.
- Evitar el pensamiento de que leer a primera vista es algo difícil.
- Retar al alumnado a que ambicione el éxito de leer bien a primera vista.
- Trabajar la confianza en uno mismo, pues la práctica puede superar al talento.
- Mostrar reconocimiento al alumnado por su progreso.

En cuanto a la temporalización general, se destaca la importancia de realizar lectura a primera vista -y actividades paralelas pensadas para su desarrollo- desde la primera lección de piano y continuar con una práctica regular durante toda la formación pianística.

En consideración a los materiales utilizados, se otorga en general gran importancia a la elección y secuenciación, recomendando el comienzo por la lectura a manos separadas, seguidamente comenzar manos juntas en posición fija, y poco a poco ir añadiendo diferentes notas musicales e intervalos más amplios -comenzar por el intervalo de segunda, después el de tercera, etc.-. La elección de las piezas debe ser adecuada al nivel del alumnado, entendiendo por esto que este debe contar con la capacidad de leerlo con cierta fluidez y escasos errores.

Adicionalmente, es de gran relevancia el ofrecer a los alumnos una gran variedad de material, lo bastante para poder asimilar los contenidos previamente a la incorporación de nuevas dificultades. Así mismo, las piezas deben cubrir una cuantía de estilos musicales.

En la actualidad se dispone de un relevante número de libros creados para la mejora de esta habilidad, destinado a público de todas las edades y niveles presentados de forma atractiva. Cabe resaltar el caso de la tecnología, que se encuentra en auténtico

auge de creación, especialmente en internet, como se puede observar en el subapartado 7.2.2. *Materiales electrónicos* de la tesis.

A continuación, en la Tabla 3, se presenta un listado de los métodos analizados - mismo orden de aparición que en los apartados 7.2 *Libros y métodos* de este mismo capítulo de la tesis- y su adecuación por nivel a las Enseñanzas Elementales y Profesionales de música en la especialidad de Piano. Cabe resaltar que, debido a que cada alumno posee un ritmo de aprendizaje diferente, no se ha especificado por cursos sino de modo general y, por esta misma razón, existe la posibilidad de que algunos de los indicados para las Enseñanzas Elementales puedan ser utilizados durante los primeros cursos de las Enseñanzas Profesionales.

Tabla 3. Listado de métodos para la práctica de la lectura a primera vista en el piano por autores y su adecuación de utilización en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de música en la especialidad de Piano

Autor/es	Título	E.E.	E.P.
José Iglesias	<i>Repentización, transposición y acompañamiento al piano</i>		X
Benjamí Santacana	<i>El piano a primera vista</i>	X	
Ángela Alonso y Óscar Esplá	<i>4 minutos de piano. Lecturas a primera vista progresivas (volúmenes 1-4)</i>	X	
Carlos Santoys	<i>Iniciación al piano. Lecciones, primera vista y técnica</i>	X	
Faith Maydwell	<i>Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively</i>		X
Katie Zhukov	<i>Sight-reading for advanced pianists</i>		X
Miriam Hyde	<i>Sight reading adventures (volúmenes 1-4)</i>	X	X
Joanne Burrows	<i>So you haven't practiced. Let's sight read (volúmenes 1-3)</i>	X	
	<i>I can play that (volumen 3)</i>	X	
Lorina Havill	<i>You can sight read, the pleasure of piano sight reading through keyboard, harmony and technique (volúmenes 1 y 2)</i>	X	X
James Bastien	<i>Bastien piano library: sight reading (volúmenes 1-4)</i>	X	

Jane Smisor Bastien	<i>Sticking with the basis: sight reading</i>	X (primer curso)	
	<i>A line a day sight reading (volúmenes 1-4)</i>	X	
Hanna Smith	<i>Progressive sight reading exercises for piano</i>	X	
Gayle Kowalchyk y E. Lancaster	<i>Alfred's basic piano library: sight reading (5 volúmenes 1A, 1B y 2-4)</i>	X	
	<i>Alfred's basic adults sight reading book</i>	X	
Gayle Kowalchyk, E. Lancaster y David Carr Glover	<i>David Carr method for piano sight reading and ear training (5 volúmenes: premier, 1-4)</i>	X	
Claude Champagne y Boris Berlin	<i>Practical sight reading exercise for piano students (volúmenes 1-7)</i>	X	X
Larry Steelman	<i>Music reading for keyboard, the complete method</i>		X
Helen Marlais y Kevin Olson	<i>Sight reading and rhythm every day (12 volúmenes: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5-8)</i>	X	X
Helen Marlais	<i>Sight reading and rhythm every day, let's get started! (volúmenes A y B)</i>	X	
Nancy Faber y Randall Faber	<i>Piano adventures sight reading book (7 volúmenes: primer level, 1, 2A, 2B, 3A, 3B y 4)</i>	X	
	<i>Accelerated piano adventures sight reading (volúmenes 1 y 2)</i>	X	
Barbara M. Siemens	<i>The sight reading drill book (5 volúmenes: preparatory, 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	X	X
Neil Stannard	<i>Guided sight-reading practice at the piano: four-hand excursions for teacher and student, early to late intermediate</i>	X	X
Carol Matz y Victoria McArthur	<i>Alfred's premier piano course sight reading (4 volúmenes: 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	X	
Boris Berlin y Andrew Markow	<i>Four star sight reading and ear tests (12 volúmenes: preparatory A y B, 1-10)</i>	X	X
Robert Anthony	<i>300 progressive sight reading exercises for piano (volúmenes 1 y 2)</i>	X	X

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Pauline Hall y Fiona Macardle	<i>Piano time sight-reading (volúmenes 1-3)</i>	X	
Joan Last	<i>Sight reading for today (volúmenes 1-8)</i>	X	X
	<i>Rhythmic reading (sight reading pieces) (volúmenes 1-5)</i>	X	X
John Kember	<i>Piano sight-reading (6 volúmenes: 1, 2, 3, more piano sight reading, more piano sight reading 2, more piano sight reading 3)</i>		X
ABRSM	<i>Piano specimen sight-reading tests (8 volúmenes)</i>	X	X
Trinity College London	<i>Sound at sight: sight reading for piano (volúmenes 1-4)</i>	X	X
Paul Harris	<i>Improve your sight-reading! (9 volúmenes: pregrade, 1-8)</i>	X	X
	<i>Improve your sight reading! (volúmenes 1-6)</i>	X	X
	<i>Improve your sight reading! Duets (volúmenes 1-2)</i>	X	
	<i>Improve your sight reading! A piece a week (volúmenes 1-4)</i>	X	
	<i>Improve your sight reading! Teacher's book (libro para el profesor)</i>	X	X
Alan Bullard	<i>Joining the dots: a fresh approach to piano sight-reading (volúmenes 1-8)</i>	X	X
Malcolm Rilley y Paul Terry	<i>Sight reading success (volúmenes 1-5)</i>	X	X
Sally Hopkins	<i>Lightning piano sight reading (volúmenes 1-3)</i>	X	
K. R. Anderson	<i>X over Y: 52 piano pieces for contemporary sight reading</i>		X
Total autores: 41	Total métodos: 43 Nº total de volúmenes: 168	Total EE: 37	Total EP: 23

Fuente: elaboración propia

Realizada la búsqueda y revisión de métodos se concluye que existe actualmente una gran superioridad en lengua inglesa con respecto a la española, con 44 frente a 4. Sería de interés la traducción de estos al español, o la creación de nuevos inspirados

en la metodología de los americanos, británicos y australianos, especialmente en los basados en criterios científico-experimentales.

De los 44 totales, 37 han sido considerados adecuados para las Enseñanzas Elementales y 23 para las Profesionales, abarcando pues un gran rango de nivel. Debido a que la mayoría de ellos están conformados por un amplio número de volúmenes que cubren un extenso rango de niveles. Muestran grandes diferencias entre sí en cuanto a tipología de las actividades, presentación y características de las piezas. Esto ofrece al profesorado una gran diversidad de opciones para elegir lo que más se adecúa a sus creencias, sus clases, su asignatura o su alumnado concreto. También revelan, muchos de ellos, consejos para los docentes que pueden ser de gran utilidad.

A continuación, se presenta una categorización de las actividades recomendadas para la mejora de la lectura a primera vista en el piano, según su tipología:

- Tipología de las actividades: (1) para realizar antes de cada lectura a primera vista, (2) técnica, (3) análisis, (4) ritmo, (5) desarrollo visual, (6) conocimiento de la topografía del teclado, (7) expresión musical, (8) desarrollo auditivo, (9) acompañamiento, (10) otros aspectos sobre el lenguaje musical y (11) otras complementarias como el transporte, la improvisación, la composición y para el desarrollo de la memoria.

Seguidamente se exponen con más detalle:

- o Actividades a realizar antes de cada lectura a primera vista

Se recomienda realizar una *checklist* con puntos a revisar antes de leer una partitura. Han sido recopilados los siguientes: clave, compás, tonalidad, tempo, alteraciones accidentales, reconocimiento de patrones, digitación, elementos rítmicos, armonía y estilo musical.

Además de esto, si se dispone de suficiente tiempo previamente a la lectura a primera vista, conviene analizar con cierta profundidad la partitura (para observar aspectos más concretos como la forma, repeticiones, modulaciones,

etc.), así como cantar las melodías, practicar el ritmo por separado y crear una imagen sonora de la obra.

○ Actividades de técnica

- Trabajar patrones musicales de forma motora a través de la técnica, es decir, ejercitar la lectura y la técnica de manera conjunta, leyendo y repitiendo patrones rítmicos y melódicos. Un ejemplo de ello es el practicar escalas y arpeggios en diferentes tonalidades y con diferentes ritmos.
- Practicar la ejecución de intervalos y acordes en todas las tonalidades e inversiones.
- Ejecutar desde los inicios patrones básicos de acompañamiento armónico-rítmicos (procesos armónicos con acompañamiento de bajo Alberti, de vals, etc.)
- Ensayar los adornos por separado para superar las dificultades técnicas en cuanto a su ejecución y que esta no suponga una dificultad añadida a la lectura.
- Conocer los principios básicos de digitación.

○ Actividades de análisis

- Reconocer patrones musicales rítmicos, melódicos y armónicos, así como intervalos, acordes y secuencias armónicas en todas las tonalidades e inversiones y patrones de acompañamiento (como el bajo Alberti o el vals).
- Analizar partituras al detalle, observando la textura, cadencias, melodía, compás, tonalidad, modulaciones, patrones rítmicos y de acompañamiento.
- Conocer el estilo musical y sus características previamente a la lectura a primera vista de uno de ellos.
- Utilizar estilos variados para practicar la lectura a primera vista (diferentes épocas e incluir jazz, música popular y de cine).
- Dominar la resolución de los adornos.

- Actividades de desarrollo de aspectos visuales y de conocimiento de la topografía del teclado
 - Leer por delante de lo que se está tocando.
 - Ocultar información en la sección de la partitura que ya ha sido leída para obligar al lector a mirar hacia adelante.
 - Lograr que el alumno tome consciencia de los tipos de movimientos oculares necesarios para lograr una buena lectura.
 - Leer directamente del pentagrama al teclado, es decir, aunque el alumno aún esté familiarizándose con el nombre de las notas, no centrarse en nombrarlas sino en asociar lo escrito en el pentagrama con la tecla correspondiente.
 - Trabajar la visualización sonora y del teclado.
 - Conocer la topografía del teclado, y para lograrlo, practicar con la partitura y sin mirar al teclado ejercicios (escalas, arpeggios, saltos...) y obras del repertorio ya estudiadas.
 - Practicar saltos y cambios de octava.
 - Realizar ejercicios de lectura armónica (reducciones armónicas o bajos cifrados).
 - Practicar la lectura de música vertical (cuartetos de cuerda o música coral) para desarrollar la percepción vertical.
- Actividades de desarrollo rítmico
 - Realizar ejercicios rítmicos por separado, especialmente polirritmias y ritmos difíciles para el alumnado.
 - Práctica repetitiva de células rítmicas de corta duración para lograr su asimilación.
 - Leer a primera vista estableciendo variaciones en la partitura, como por ejemplo tocar solo el primer pulso de cada compás y contar en voz alta el resto.
 - Trabajar elementos rítmicos en el piano sin altura determinada.
 - Extraer el ritmo de una pieza y ponerle letra para practicarlo.
 - Usar el cuerpo como instrumento rítmico.

- Todo tipo de actividades de refuerzo para fomentar la pulsación estable.
 - Actividades sobre aspectos expresivo-musicales
- Trabajar la expresión musical, sin dejarla de lado al leer a primera vista o realizar ejercicios melódico-armónicos (tensión-distensión en una cadencia, sentir el final de frase, matices, etc.).
 - Actividades de desarrollo auditivo
- Escuchar una obra sin partitura e intentar reproducirla de oído.
- Leer la partitura internamente.
- Cantar las melodías.
 - Actividades de acompañamiento
- Actuar como pianista acompañante o en música de cámara desde una edad temprana.
- Tocar a cuatro manos con el profesor o algún compañero.
- Acompañarse al piano canciones a uno mismo mientras se canta.
- Tocar con metrónomo o con alguna persona que marque el pulso musical.
 - Actividades relacionadas con otros aspectos del lenguaje musical
- Practicar leer con soltura las líneas adicionales.
- Ensayar la interpretación de adornos por separado.
 - Otras actividades
- Realizar ejercicios teóricos de forma escrita sobre aspectos rítmicos, melódicos o armónicos.
- Llevar a cabo actividades para desarrollar la memoria.
- Practicar la composición y la improvisación para aprender patrones musicales desde otras perspectivas.
- Transportar a primera vista.
- Utilizar nuevas tecnologías para la lectura musical (*software* o páginas web).

- Grabar las lecturas a primera vista para analizar el tipo de errores cometidos.

En la Tabla 4 se presenta una sintetización de lo expuesto hasta el momento, es decir, de todas las estrategias docentes recopiladas tras la revisión bibliográfica:

Tabla 4. Recopilación de las estrategias docentes en el marco de la investigación educativa

Estrategias docentes	
Estrategias generales	El profesorado como guía en el aprendizaje, promover la práctica en casa, procurar la fluidez, buscar la perfección en los niveles iniciales y más flexibilidad en los niveles más altos y hacer conocedor al alumnado de las investigaciones más relevantes
Aspectos psicológicos	Tener en cuenta el nivel de madurez, plantearlo la lectura a primera vista como algo agradable, destacar su importancia y verlo como un reto que se puede superar con trabajo y confianza en uno mismo
Temporalización general	Practicarla desde la primera clase de piano y con constancia durante los años venideros
Materiales	Importancia de la gradualidad y presentación de un amplio y variado número de piezas, incluyendo diferentes estilos
Actividades	Previas
	De técnica
	De análisis
	De desarrollo de aspectos visuales y de conocimiento de la topografía del teclado
	De ritmo
	De expresión musical
	De desarrollo auditivo
	De acompañamiento

	De otros aspectos del lenguaje musical
	De transporte
	De improvisación
	De composición
	De desarrollo de la memoria

Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se resumen las principales conclusiones. Tras una profunda revisión bibliográfica, se ha realizado una recopilación de las estrategias docentes compartidas por profesores e investigadores y una revisión de los métodos existentes. Llama la atención el escaso número de publicaciones de procedencia española y en general en esta lengua. El aspecto rítmico se considera fundamental debido a la necesidad de un pulso estable, así como las actividades previas al proceso de lectura, basadas en el análisis. Otro elemento básico es la elección y secuenciación de los materiales. La combinación de varios métodos (de los 44 expuestos), materiales tecnológicos y recopilación de piezas concretas por parte del profesorado conforman un completo abono para recoger buenos frutos en la lectura a primera vista junto con una práctica regular.

IV. LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL CURRÍCULO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

IV. LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL CURRÍCULO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Los docentes, en la enseñanza reglada, están sujetos a las directrices del marco legal correspondiente, es decir, las leyes del gobierno estatal y las que desarrollan y concretan en sus respectivos decretos las Comunidades Autónomas⁵². En la Comunidad Valenciana, tienen vigencia actualmente los Decretos 158/2007 y 159/2007 del 21 de septiembre del Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, que establecen los currículos de las Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Elementales de música, respectivamente.

En este capítulo, se presenta un análisis de dichos decretos para determinar la importancia que conceden a la L.P.V. En primer lugar, se observa la aparición de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que hacen referencia a la lectura a primera vista en las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano y, en segundo lugar, se analiza la situación general exponiendo resultados y conclusiones. En ningún momento se han tenido en cuenta las asignaturas de Piano Complementario ni Complemento Pianístico, pues aunque contienen la lectura a primera vista entre sus contenidos, van dirigidas a alumnos de otras especialidades instrumentales.

1. ANÁLISIS DEL DECRETO 159/2007 SOBRE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA⁵³

Para determinar la importancia concedida en las Enseñanzas Elementales a la lectura a primera vista, se observa en qué asignaturas aparece este aspecto, ya sea como contenido, objetivo o criterio de evaluación.

⁵² En el Anexo III se presenta un listado de la legislación actual en vigor.

⁵³ DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37089-37112.

Con el fin de tener una percepción general de este nivel educativo, en la Tabla 5 se presentan las materias y se indican los cursos en los que se llevan a cabo, así como la cantidad de horas de clase a la semana que indica el decreto (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37112):

Tabla 5. Asignaturas del alumnado de Piano de la Comunidad Valenciana durante las Enseñanzas Elementales de Música.

Asignaturas	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º
Instrumento (Piano)	1 hora	1 h.	1 h.	1 h.
Lenguaje Musical	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.
Coro	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Conjunto			1 h.	1 h.

Fuente: elaboración propia

1.1. Asignatura de Piano

A continuación, se examina la situación concedida a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano.

En referencia a dicha materia aparecen en el Decreto 159/2007:

- Contenidos comunes de los instrumentos (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37104).
- Objetivos de Piano (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37109).
- Contenidos de Piano (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37109-37110).
- Criterios de evaluación generales de todos los instrumentos (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37110).

Entre ellos, la “Práctica de la lectura a primera vista” se encuentra como contenido común a todos los instrumentos (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p.

37104). Por tanto, todos los alumnos han de practicarla durante las Enseñanzas Elementales en clase de instrumento, sea cual sea su especialidad instrumental.

En cuanto al aspecto evaluativo, el grado de desarrollo de esta habilidad se tiene también en consideración. Uno de los criterios de evaluación generales de los instrumentos dice lo siguiente: “Interpretar con fluidez fragmentos de obras musicales a primera vista. Este criterio le servirá al profesor para comprobar la capacidad de lectura y el dominio del instrumento, de acuerdo con los contenidos propios del nivel” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37110).

1.2. Asignatura de Coro

La práctica del canto coral provoca grandes beneficios en la enseñanza musical, por ello se sitúa como uno de los ejes vertebradores de las Enseñanzas Elementales, practicándose en los cuatro cursos.

En esta asignatura aparece de nuevo el contenido “Práctica de la lectura a primera vista” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37099), aunque no se realiza con práctica instrumental sino vocal. A pesar de esto, la práctica del canto a primera vista supone una gran ayuda en el desarrollo de esta habilidad en el piano, pues implica el uso del mismo lenguaje expresado con diferentes funciones motoras.

1.3. Asignatura de Lenguaje Musical

El aprendizaje y práctica del lenguaje musical es básico, pues sin alcanzar su dominio no puede realizarse la actividad de leer a primera vista con éxito.

Esta asignatura presenta los contenidos divididos en dos bloques: “Ritmo” y “Entonación, audición y expresión”. El contenido “Práctica de la lectura a primera vista” se ubica dentro del segundo bloque de contenidos. Además, hay un gran número de contenidos rítmicos y melódicos relacionados con la lectura musical en

general, ya que esta asignatura se centra en enseñar el código musical (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37101).

1.4. Conclusiones

En este apartado se ha realizado una descripción detallada de la situación de la lectura a primera vista en el decreto, exponiendo en qué asignaturas aparece y si lo hace en forma de objetivo, contenido o criterio de evaluación. A continuación se procede al análisis y exposición de resultados y conclusiones.

Se ha observado que aparece el contenido “Práctica de la lectura a primera vista” en las asignaturas de Piano, Coro y Lenguaje Musical, es decir, en tres de las cuatro totales. De entre ellas, la asignatura de Piano es la única en la que el contenido se trabaja de forma instrumental. En las asignaturas de Coro y Lenguaje Musical se realiza fundamentalmente de forma cantada, o bien con el cuerpo o instrumentos Orff.

Por otra parte, cabe resaltar que, aunque en la asignatura de Conjunto se encuentran algunos objetivos que están en estrecha relación con la lectura a primera vista (como “Responder a la exigencia del pulso único” o “Reforzar y afianzar los contenidos aprendidos en Lenguaje Musical y en Coro”) no aparece específicamente ningún objetivo, contenido o criterio de evaluación que nombre tal cual la L.P.V. (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37097-37098). Sin embargo, es común en los conservatorios la práctica de la L.P.V. en esta asignatura aprovechando su carácter grupal, normalmente con alumnos de piano, por lo que suele ser considerada por los profesores un adecuado momento para el desarrollo de esta habilidad. Las programaciones de los conservatorios concretan sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cada asignatura, por lo que esta práctica puede ser incluida, por tanto, en la asignatura de Conjunto. Sin embargo, sería conveniente una revisión del currículo en el caso de que esto se produjera con asiduidad. Este es uno de los puntos a investigar en el siguiente capítulo de esta tesis. La información expuesta hasta este momento se sintetiza en la Tabla 6:

Tabla 6. Relación entre las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano durante las Enseñanzas Elementales en la Comunidad Valenciana y las referencias a la lectura a primera vista, según el Decreto 159/2007

Asignaturas	Nº de Objetivos relacionados con la lectura a primera vista	Nº de Contenidos relacionados con la lectura a primera vista	Nº de Criterios de Evaluación relacionados con la lectura a primera vista
Instrumento (Piano)	-	1	1
Lenguaje Musical	-	1	-
Coro	-	1	-
Conjunto	-	-	-

Fuente: elaboración propia

En resumen, se observa que el decreto propone la práctica de la lectura a primera vista con el instrumento tan solo en la asignatura de Piano. En esta asignatura aparece como contenido y se relaciona con un criterio de evaluación, no haciendo referencia a esta habilidad en los objetivos. Esto supone una falta de concordancia didáctica entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Debido a que estos son generales a las Enseñanzas Elementales, sin especificar curso, no sería de carácter obligatorio el trabajar este contenido en todos ellos y los centros son los que especificarán en sus programaciones la temporalización de este contenido. Además, parece lógico considerar que la asignatura de Conjunto en las Enseñanzas Elementales es un escenario ideal para trabajar la lectura a primera vista, pues es una asignatura grupal en la que se favorece la práctica musical conjunta. Sin embargo, en el decreto no se contempla.

2. ANÁLISIS DEL DECRETO 158/2007 SOBRE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA⁵⁴

En este apartado, se analizan las asignaturas en las que aparece la L.P.V., ya sea como contenido, objetivo o criterio de evaluación, para determinar la importancia que se le concede en el Decreto 158/2007, que atañe a las Enseñanzas Profesionales.

Con el fin de tener una percepción general de este nivel educativo, en la Tabla 7 se exponen las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano en las E.P., por cursos y especificando el número de horas semanales:

Tabla 7. Asignaturas que cursan los alumnos y alumnas de la especialidad de Piano durante las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana, especificando el tiempo lectivo semanal en horas de cada una de ellas (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37083)

Propias de la especialidad	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º
Instrumento	1 hora	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Conjunto	1 h.	1 h.				
Coro			2 h.	2 h.		
Música de cámara			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Acompañamiento					2 h.	2 h.
Comunes						
L. Musical	2 h.	2 h.				
Armonía			2 h.	2 h.		
Análisis					2 h.	2 h.
Hª de la Música					2 h.	2 h.
Optativas						
Optativas					3 h.	3 h.

Fuente: elaboración propia

⁵⁴ DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37005-37088.

Cabe destacar lo respectivo a la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales mostrado en el *CAPÍTULO III* del decreto, y más concretamente en los *Artículos 9 y 10* (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37008-37010):

El “Artículo 9: Del acceso a las enseñanzas profesionales”, define la estructura de la prueba de acceso al primer curso de las E.P., en la que se incluye la “lectura a primera vista de un fragmento adecuado al instrumento. El texto contendrá las dificultades técnicas de los contenidos terminales de las enseñanzas elementales de música” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37009). Esto es una demostración de la importancia concedida al desarrollo de esta habilidad durante las E.E., pues forma parte fundamental de la prueba de acceso a las E.P. Dicha prueba está conformada por otros dos ejercicios añadidos: una prueba de lenguaje musical y la interpretación de una obra con el instrumento. Cada una de las tres partes de las que consta es evaluada en la escala de 0 a 10 puntos, siendo necesaria una puntuación de 5 en cada una para superarla. La calificación final es la media aritmética de las mismas, lo que concede una relevancia importante a la L.P.V. con el instrumento, ya que ha de aprobarse y representa una tercera parte de la calificación final (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37009). En el caso de pruebas realizadas para acceder a otros cursos diferentes de primero, estas presentan el mismo esquema que la de acceso al primer curso, lo que mantiene la importancia concedida a la lectura a primera vista, como bien explica el “Artículo 10: Acceso a otros cursos” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37009-37010).

2.1. Asignatura de Acompañamiento

Es la asignatura en la que más peso tiene el aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano durante las Enseñanzas Profesionales. Sin embargo, solo se cursa en el 5º y 6º cursos de estas enseñanzas.

El decreto hace énfasis en que las asignaturas de las E.P. han sido creadas para la preparación de profesionales y posibles estudiantes de las Enseñanzas Superiores de Música (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37017):

Los contenidos de Acompañamiento en las Enseñanzas Profesionales de Música han sido establecidos no solo por su valor de preparación para conocimientos que puedan adquirirse en tramos posteriores, dentro de una elección propia de especialización profesional, sino también por el valor intrínseco que representan en la formación de los instrumentistas de tecla. Por esta última razón permanecen dentro del marco de conocimientos considerados indispensables para satisfacer las necesidades habituales de los instrumentos apuntados.

De esta idea se concluye que el decreto considera como conocimientos indispensables los de esta asignatura, en la cual la lectura a primera vista tiene un gran peso.

El valor de esta asignatura reside en la necesidad de formar a los futuros profesionales del piano en el arte de acompañar a otros músicos. Uno de los bloques esenciales de la asignatura lo conforma el desarrollo de la lectura a primera vista. Como se indica en el decreto (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37016):

El sentido y el valor educativo de esta disciplina deriva de la conveniencia de globalizar los diversos componentes que la integran (lectura a vista, transposición, realización de cifrados, etc.), por ser comunes todos ellos a la función de «acompañar», sin olvidar por ello la experiencia que aporta cada uno de dichos componentes por sí mismo. Ambos aspectos, el funcional y el formativo, son indisociables y complementarios.

En cuanto a los objetivos de la asignatura, tres en total, todos hacen referencia a la L.P.V. (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37017):

1. Reconocer la estructura armónica y el frasco de una obra o fragmento según se toca a primera vista o después de una lectura rápida sin instrumento, para

posibilitar, en su caso, la simplificación en los pasajes de gran dificultad, si los hubiere, sin pérdida de su valor intrínseco.

2. Conocer la disposición formal de obras de factura clara, analizando sus secciones puntos de tensión, etc., para determinar sus aspectos esenciales y posibilitar su lectura a primera vista.
3. Improvisar el acompañamiento a una melodía a partir, o no, de un bajo cifrado o guión.

Los contenidos se articulan en el decreto en torno a tres ejes principales (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37017):

1. Desarrollar la destreza y la musicalidad en la técnica de la ejecución.
2. Desarrollar los mecanismos reflejos que la determinan.
3. Potenciar la comprensión de los conocimientos armónicos previamente adquiridos, junto con la capacidad creativa, para aplicarlos en situaciones dispares.

En la asignatura se incluyen tres campos de conocimiento, estando entre ellos la repentización o lectura a primera vista (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37017):

- Práctica de la repentización como procedimiento imprescindible para desarrollar automatismos que permitan al instrumentista la realización instantánea del texto musical, asimilando al propio tiempo y de forma inmediata sus características en cuanto a la época y estilo a que pertenezca. Por tanto, no se trata solamente de incrementar la capacidad de automatismo y velocidad en la lectura del texto, sino de comprender el sentido de sus elementos esenciales e interpretarlos en el instrumento a medida que se lee la obra. Por ello, la repentización está estrechamente relacionada con el análisis, el cual, a su vez, depende de toda una serie de conocimientos teórico- prácticos previamente adquiridos.
- Destreza en la transposición (...).
- Realización de diferentes cifrados (...).

Los contenidos están divididos en tres bloques, presentando cada uno un desglose más específico de contenidos. El primero está conformado por aspectos relativos a la lectura a primera vista, como se presenta a continuación (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37018):

Repentización. La lectura a vista y su aplicación práctica. Introducción a la lectura armónica. Análisis armónico- rítmico- melódico aplicado a la repentización. Repentización de partituras de diferentes estilos y épocas. Repentización con carácter de acompañante o no.

Transposición. El transporte en la música actual. El transporte como desarrollo formativo de capacidades y reflejos. Transporte armónico y su aplicación a instrumentos polifónicos. Técnica y mecánica tradicional del transporte. Claves, armaduras, diferencias...y su utilidad práctica.

Bajo cifrado. Realización en el teclado de cifrados tradicionales. Realización práctica de estructuras armónicas que formen frases simétricas con desarrollo de una o varias fórmulas rítmicas de acompañamiento que utilicen armonía compacta o disuelta. Aplicar de inmediato cifrados escritos o mentales a melodías folklóricas y posibilitar acompañamientos pianísticos. Introducción al cifrado americano característico en la música de jazz. Utilización y significado de los cifrados básicos más habituales en la música “ligera”. Realización al piano del acompañamiento de melodías de jazz y de música “ligera” que llevan adheridas el cifrado usual, como asimismo de las improvisaciones que suelen seguir a la exposición de las mismas.

Tras el análisis de los contenidos, se advierte que un bloque completo va dirigido a la lectura a primera vista o repentización. El bloque sobre la transposición también está muy relacionado con la L.P.V., pues para poder transportar una partitura se ha de haber adquirido la capacidad de leerla sin complicaciones. En cuanto al tercer bloque de contenidos, también es necesario un nivel adecuado de L.P.V. para poder leer bajos o melodías y centrarse a su vez en la improvisación y armonización.

Para finalizar el análisis de la asignatura, se presentan los criterios de evaluación. Se observa que los dos primeros evalúan la L.P.V. y el resto guardan relación con la habilidad, pues sin ella es difícil superarlos (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37018):

1. Repentización de una partitura o de fragmentos pertenecientes a partituras de distintas épocas y estilos acompañando a un solista, o participando dentro de un grupo de instrumentos, como sucede en la música de cámara. Se trata de valorar el grado de desarrollo de los reflejos y demás cualidades que son estimuladas a través de la lectura improvisada colaborando con un solista o formando parte de un grupo de instrumentistas.
2. Transposición, repentizada, a cualquier distancia interválica, del acompañamiento de una obra, preferentemente vocal. Mediante este criterio de evaluación se trata de valorar el dominio de las siete claves y de todas las armaduras y enarmonías posibles.
3. Realización del bajo continuo de una obra perteneciente a la época barroca o de uno de sus movimientos. Con este criterio se pretende evaluar la habilidad del alumno para realizar en el teclado una parte acompañante a una línea melódica o una especie de subrayado que pone en evidencia las armonías que se producen en el entretejido polifónico de la orquesta, siempre sobre un bajo dado por el compositor y que se incluye obligatoriamente en la realización.
4. Realización práctica de dos estructuras armónicas, una impuesta y otra de libre invención, que formen una frase simétrica, desarrollando una o varias fórmulas rítmicas de acompañamiento que utilicen armonía compacta o disuelta. A través de este criterio de evaluación se pretende valorar el grado de recursos preliminares adquiridos por el alumno para poder abordar con éxito el acompañamiento de una melodía propiamente dicha.
5. Realización del acompañamiento de una melodía de jazz o de música “ligera” y de una improvisación o variación sobre la misma, en la que solo aparece la melodía y el cifrado americano, ejecutándose dos versiones: en la primera se incluirá el bajo improvisado en el acompañamiento; y en la segunda versión la parte del bajo será ejecutada por un contrabajo (en

- pizzicato) preferentemente. Con este criterio se trata de valorar el grado de adaptación del alumno a la práctica habitual en este acompañamiento.
6. Acompañamiento de una melodía folklórica desprovista de guión armónico. Con este criterio se pretende que el alumno realice el acompañamiento sobre su propio pensamiento armónico, valorando su grado de imaginación en este aspecto básico.
 7. Realizar en los ejercicios de los apartados 5 y 6 introducciones cuya construcción se base en elementos extraídos preferentemente de la línea melódica que se va a acompañar. Se trata de evaluar en el alumno la capacidad para desarrollar elementos temáticos.

2.2. Asignatura de Conjunto

A diferencia de lo ocurrido en las Enseñanzas Elementales con esta asignatura -en la que no se hace referencia a la habilidad de leer a primera vista-, en el caso de las Enseñanzas Profesionales sí que aparece como objetivo y criterio de evaluación.

Dentro de los objetivos, se encuentra el “g) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37024).

Los criterios de evaluación son cinco en su totalidad, y uno de ellos contempla la L.P.V. (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37024):

- 3) Leer a primera vista una obra de pequeña dificultad en la agrupación que corresponda. Este criterio pretende comprobar la capacidad del alumno y de la alumna para desenvolverse con autonomía en la lectura de un texto, así como su grado de fluidez en la lectura y comprensión de la obra.

2.3. Asignatura de Música de Cámara

En los objetivos y contenidos de esta asignatura no se hallan referencias a la L.P.V., pero sí en los criterios de evaluación, algo que llama la atención. Entre ellos, seis en total, se encuentra el siguiente (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37035):

- 3) Leer a primera vista una obra de pequeña dificultad en la agrupación que corresponda. Este criterio pretende constatar la capacidad del alumnado para desenvolverse con autonomía en la lectura de un texto, su grado de fluidez y comprensión de la obra.

2.4. Asignatura de Piano

En lo relativo a esta asignatura, el decreto presenta tanto objetivos, contenidos, como criterios de evaluación referentes al desarrollo de esta habilidad. En esta materia se busca la superación de siete objetivos entre los que se encuentra la lectura a primera vista, consistente en “c) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37051).

Los contenidos también hacen referencia a esta habilidad, siendo uno de ellos “práctica de la lectura a vista” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37052).

En cuanto a los criterios de evaluación, comunes para todos los instrumentos, uno de ellos está relacionado con la L.P.V. (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37053):

- i. Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento. Este criterio evalúa la competencia progresiva que adquiera el alumnado en la lectura a primera vista así como su desenvoltura para abordar la improvisación en el instrumento aplicando los conocimientos adquiridos.

2.5. Asignatura de Coro

En esta asignatura se encuentran asimismo referencias a la lectura a primera vista. Aunque claramente no se practica sobre el instrumento, la práctica del canto a

primera vista supone grandes beneficios para llevarla a cabo con el instrumento posteriormente.

Entre los objetivos, ocho en total, se encuentra “g) Leer a primera vista con un nivel que permita el montaje fluido de las obras” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37026).

Consta también el contenido “Práctica de la lectura a primera vista” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37026).

De los criterios de evaluación, seis en total, dos se relacionan con esta habilidad, señalando la importancia de leer a primera vista con diferentes texturas musicales (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37026):

3) Repentizar obras homofónicas de poca o mediana dificultad y de claros contornos tonales. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de relacionar la afinación con el sentido tonal y la destreza de lectura a vista.

4) Repentizar una obra polifónica de carácter contrapuntístico de pequeña o mediana dificultad. Se trata de evaluar la capacidad de integración en la lógica del discurso musical a través de los juegos imitativos.

2.6. Asignatura de Lenguaje Musical

En esta asignatura se encuentran numerosos objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con aspectos de la lectura musical, pues en ella se trata la enseñanza-aprendizaje del código musical. La L.P.V. es dar un paso más, ya que para adquirir esta habilidad numerosos conceptos han debido ser asimilados hasta tal nivel que se pueda interpretar lo escrito sin estudio previo. La práctica de la L.P.V. realizada de forma cantada, interpretada con instrumentos sencillos de percusión o con el cuerpo, actividades propias de esta asignatura, suponen una gran ayuda para la mejora de esta habilidad con el instrumento principal.

Los contenidos de lenguaje musical aparecen divididos en 5 bloques: rítmicos, melódico-armónicos, lecto-escritura, audición, y expresión y ornamentación. Se

encuentra la “Práctica de la lectura a primera vista” como contenido dentro del bloque de lecto-escritura (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37031-37032).

De los 21 criterios de evaluación, el número 3 dice “entonar repentizando una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento, aplicándole todas las indicaciones de carácter expresivo” (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, p. 37032).

2.7. Asignaturas optativas de oferta obligatoria

Como se ha observado en la Tabla 7, las E.P. incluyen un total de seis horas semanales para asignaturas optativas, repartidas en tres horas para el quinto curso y otras tres para el sexto. El decreto que regula estas enseñanzas presenta un listado de asignaturas que obligatoriamente se han de ofertar en los centros educativos. Son las siguientes (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37053-37064):

- Complemento Coral.
- Complemento Pianístico.
- Creatividad y música.
- Cultura Audiovisual.
- Estética de la Música.
- Fundamentos de Informática Musical y Edición de Partituras.
- Fundamentos de Composición.

En ninguna de las optativas de oferta obligatoria aparecen objetivos, contenidos o criterios de evaluación que incluyan la lectura a primera vista. Una excepción es Complemento Pianístico, pero esta asignatura no va dirigida al alumnado de la especialidad de Piano, por lo que no ha sido considerada en esta investigación. Además de estas optativas, los centros pueden ofertar otras. Se hace necesario incluir alguna destinada a la práctica de la lectura a primera vista entre ellas para reforzar este contenido.

2.8. Conclusiones

Hasta el momento se ha realizado una descripción detallada y breve análisis de la situación de la lectura a primera vista en el decreto, exponiendo, asignatura por asignatura, dónde aparece y si lo hace en forma de objetivo, contenido o criterio de evaluación. Seguidamente, se procede a realizar un análisis más profundo y a la exposición de las conclusiones.

A continuación, se presentan de forma esquematizada las asignaturas que poseen objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el decreto relacionados con la lectura a primera vista, especificando si estos se desarrollan con el instrumento principal o no.

- Objetivos relacionados con la L.P.V.
 - o Con el instrumento (piano): asignaturas de Acompañamiento, Conjunto y Piano.
 - o Con la voz u otras opciones que determina el profesor: asignatura de Coro.

- Contenidos en el decreto relacionados con la L.P.V.
 - o Con el instrumento (piano): asignaturas de Acompañamiento y Piano.
 - o Con la voz u otras opciones que determina el profesor: asignaturas de Coro y Lenguaje Musical.

- Criterios de evaluación en el decreto relacionados con la L.P.V.
 - o Con el instrumento (piano): asignaturas de Acompañamiento, Conjunto, Música de Cámara y Piano.
 - o Con la voz u otras opciones que determina el profesor: asignaturas de Coro y Lenguaje Musical.

En la Tabla 8 se relacionan las asignaturas de las Enseñanzas Profesionales en la especialidad de Piano con el desarrollo y práctica de la lectura a primera vista:

Tabla 8. Relación entre las asignaturas que cursan los alumnos de la especialidad de Piano durante las E.P. en la Comunidad Valenciana y las referencias a la lectura a primera vista, según el Decreto 158/2007

Asignaturas propias de la especialidad de Piano	Nº de Objetivos relacionados con la lectura a primera vista	Nº de Contenidos relacionados con la lectura a primera vista	Nº de Criterios de Evaluación relacionados con la lectura a primera vista
Instrumento (Piano)	1	1	1
Conjunto	1	-	1
Coro	1	1	2
Música de cámara	-	-	1
Acompañamiento	2	5	2
Asignaturas Comunes			
L. Musical	-	1	1
Armonía			
Análisis			
Hª de la Música			

Fuente: elaboración propia

Tras una revisión exhaustiva del Decreto 158/2007, se concluye que el alumnado de la especialidad de Piano cursa un total de nueve asignaturas obligatorias, de las cuales cinco de ellas son propias de la especialidad y las cuatro restantes comunes a otras especialidades instrumentales. De estas nueve asignaturas obligatorias, en seis de ellas se encuentran referencias a la lectura a primera vista en algún objetivo, contenido o criterio de evaluación. De entre ellas, cuatro -Piano, Conjunto, Música

de Cámara y Acompañamiento- son instrumentales, mientras que para el desarrollo de las asignaturas de Coro y Lenguaje musical no se utiliza el instrumento principal.

Cabe destacar especialmente lo siguiente:

- En todas las asignaturas propias de la especialidad de Piano aparece alguna referencia al desarrollo de la lectura musical a primera vista, realizada con el piano o a través de la voz u otro tipo de instrumentos musicales.
- En tres asignaturas comunes no aparece nada relacionado -armonía, análisis e historia de la música- debido a su naturaleza teórica.
- La asignatura en la que más peso tiene esta habilidad es Acompañamiento.
- Tan solo en las asignaturas de Piano y Acompañamiento la lectura a primera vista aparece como objetivo, contenido y criterio de evaluación
- En la asignatura de Conjunto aparece la L.P.V. en los objetivos y en los criterios de evaluación pero no en los contenidos. Este hecho no posee lógica pedagógica.
- En la asignatura de Música de Cámara, aparece la L.P.V. en los criterios de evaluación, pero no en los objetivos ni en los contenidos, por lo que es un aspecto a utilizar como recurso evaluativo pero no es un objetivo de dicha asignatura ni se presenta como contenido. Si se considera a la hora de evaluar, sería conveniente dotar a los alumnos de herramientas para mejorar y practicar esta habilidad, bien durante las clases o en el estudio en casa.
- En las cuatro asignaturas prácticas -en las que el alumnado utiliza el piano- como Acompañamiento, Conjunto, Música de Cámara y Piano, la L.P.V. aparece como criterio de evaluación, lo que indica un especial interés por parte de la administración sobre la evaluación de esta habilidad.

Como resumen y conclusión final, se observa que este decreto insiste en la práctica de la lectura a primera vista en varias asignaturas, pero lo hace de forma desordenada, pues se advierte una falta de correspondencia en ocasiones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Específicamente con el instrumento, se ha de trabajar en las asignaturas de Acompañamiento, Piano y Conjunto, donde aparece entre sus contenidos u objetivos. Debido a que los objetivos, contenidos y

criterios de evaluación son generales a las Enseñanzas Profesionales, no es obligatorio el trabajarla en todos los cursos donde se presenta, sino que serán los centros los que lo especificarán en sus programaciones.

V. LA LECTURA A PRIMERA
VISTA EN EL PIANO EN LOS
CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE
MÚSICA DE LA COMUNIDAD
VALENCIANA

V. LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN EL PIANO EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

En este capítulo, se aborda la situación de la lectura a primera vista en los Conservatorios Profesionales de Música públicos de la Comunidad Valenciana. A través del punto de vista del profesorado, se investiga sobre la importancia que se le otorga a esta habilidad, su opinión respecto al currículo, el nivel del alumnado y otros aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer apartado describe los objetivos del estudio, seguidamente se explica la metodología empleada, se exponen los resultados y, por último, las conclusiones.

1. OBJETIVOS

El objetivo número 5 expuesto en el diseño de la investigación integra los siguientes objetivos específicos:

- 1º. Valorar la importancia que tiene la habilidad de lectura a primera vista para el profesorado de piano de los conservatorios.
- 2º. Indagar sobre el nivel que tiene el alumnado de piano en esta competencia.
- 3º. Conocer en qué asignaturas y cursos se trabaja.
- 4º. Reparar en el tiempo dedicado a este contenido en las clases y cómo está repartida su temporalización en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento.
- 5º. Descubrir qué materiales son utilizados en el aula para su práctica y aprendizaje.

- 6º. Analizar su uso para la evaluación/calificación y qué porcentaje se le otorga.

2. METODOLOGÍA

En este apartado, se concretan aspectos sobre la metodología empleada para llevar a cabo el estudio, cuyo elemento principal es un cuestionario⁵⁵ implementado entre el profesorado de piano. En primer lugar, se describe el diseño, después se explican los procedimientos para la recogida de datos, las técnicas de análisis y, para finalizar, las poblaciones y muestras.

2.1. Introducción y diseño del estudio

Con este estudio se obtiene información sobre la lectura a primera vista en tres asignaturas pertenecientes a la especialidad de Piano de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música. El propósito es sistematizar la información significativa obtenida, para posteriormente compararla con el tratamiento que se le da en el currículo⁵⁶ y extraer conclusiones para la mejora de la práctica docente.

La técnica elegida para llevarlo a cabo ha sido la investigación mediante encuesta, perteneciente a los estudios de tipo cuantitativo. En este tipo de investigación, “el investigador selecciona una muestra de entrevistados y les administra un cuestionario o realiza entrevistas para recoger información sobre las variables de interés” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 292). Se han utilizado las tres categorías indicadas en McMillan y Schumacher (2005):

- o Descriptiva

Se incluyen preguntas en las que se busca obtener datos puramente descriptivos.

⁵⁵ Disponible en el Anexo VI y en el siguiente enlace <https://goo.gl/forms/yz5BamXoBsdwWVI83>

⁵⁶ La situación de la lectura a primera vista en el currículo se estudia con profundidad en el Capítulo IV.

- Explorar una relación

Se han buscado posibles relaciones entre la edad y la experiencia de los encuestados y algunas de sus opiniones.

- Explicativa

Se han introducido cuestiones con fines explicativos, es decir, para averiguar el porqué de las cosas, a través de preguntas abiertas.

Para asegurar la consecución de una encuesta exitosa se han cumplido los pasos de McMillan y Schumacher (2005):

1. La finalidad y los objetivos son definidos, tratándose de estudiar la situación de la lectura a primera vista en los Conservatorios Profesionales de Música en la especialidad de Piano.
2. Selección de la población, decantándose por el profesorado de la especialidad de Piano que impartiera las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento.
3. Elección de las técnicas para la recogida de datos, escogiendo el cuestionario.
4. Especificación de instrucciones claras a los encuestados, a través de la introducción del cuestionario y de la carta de presentación⁵⁷.
5. Utilización del muestreo probabilístico para asegurar una representación válida.
6. Inclusión de una carta de difusión junto con el cuestionario⁵⁸.
7. Realización de la validación por tres expertos en la materia.
8. Seguimiento del envío del mismo. Se comenzó con el envío vía email. Debido al bajo índice de respuesta se contactó por teléfono con los jefes

⁵⁷ Disponible en el Anexo IV.

⁵⁸ Disponible en el Anexo V.

del departamento de Piano y se acudió personalmente a varios centros educativos para asegurar la difusión.

2.2. Procedimientos de recogida de la información

El procedimiento utilizado para llevar a cabo la recogida de la información es el cuestionario, considerándolo como el medio adecuado para conseguir una descripción representativa de las opiniones y actitudes del profesorado con respecto a la lectura a primera vista.

Ha sido elaborado siguiendo criterios básicos de concreción, sencillez y claridad, asegurando la facilidad de comprensión. Las cuestiones han sido diseñadas cuidadosamente y evitando sesgarlas para no direccionar ni influir en las respuestas de ningún modo. Mantienen, además, el carácter anónimo y garantizan una total confidencialidad en las respuestas y la fiabilidad de los resultados. Se requiere al profesorado indicar el centro de trabajo actual, su experiencia docente -a grandes rasgos- y una aproximación a su edad, pero ningún dato identificativo personal. Los objetivos han sido claramente identificados y están en correspondencia con las preguntas realizadas a los encuestados. Presenta las siguientes características:

- Según el tipo de pregunta:

- o Preguntas abiertas

Se presentan preguntas de respuesta abierta, en la que el sujeto puede expresar su opinión personal sobre algo sin limitaciones, pues las respuestas no vienen delimitadas de ante mano. Esto permite respuestas amplias, redactadas con total libertad por el encuestado.

- o Preguntas cerradas

También se encuentran preguntas cerradas, que contienen alternativas de respuesta previamente delimitadas. Entre ellas se incluyen dicotómicas -con dos alternativas de respuesta como *sí* o *no*- y de

escala de valores, en las que el sujeto indica una puntuación en cuatro niveles (escala del 1 al 4) sobre la importancia otorgada a algo específico.

- Preguntas mixtas

En algunas de las preguntas, entre las opciones de respuesta aparece la opción “otros”, que permite al sujeto añadir una respuesta nueva al listado.

- Preguntas de opción multirrespuesta o de selección múltiple

El sujeto puede marcar más de una opción.

- Según los objetivos:

- De carácter descriptivo

El cuestionario incluye preguntas con un fin puramente descriptivo para obtener información sobre hechos concretos.

- De carácter explicativo

Tras una pregunta con fin descriptivo, se incluye una en relación a la misma cuestión en búsqueda de una explicación.

- Según su forma:

- Cuestionario ramificado

Un cuestionario ramificado es aquel que según las respuestas de los sujetos son direccionados a diferentes dimensiones del mismo.

El cuestionario diseñado para este estudio consta de cuatro dimensiones. La primera contiene preguntas de carácter generalizado sobre la lectura a primera vista. La segunda incluye cuestiones sobre el tratamiento que se da a este aspecto en la asignatura de Piano. La tercera dimensión hace referencia a la asignatura de Conjunto. La cuarta abarca la asignatura de Acompañamiento. No todo el

profesorado de la especialidad de Piano imparte las tres asignaturas, por lo que el cuestionario está diseñado de forma ramificada de manera que, para pasar de una dimensión a otra, se pregunta al sujeto si imparte dicha asignatura o no. Esta situación se produce solamente en la versión electrónica del cuestionario, pues en la versión física se presentan las cuatro, indicando al profesorado que solo ha de rellenar las dimensiones correspondientes a las asignaturas que imparte.

- Según el método de obtención de datos:

o Formato electrónico

En su forma digital o electrónica ha sido creado con la aplicación de formulario de *Google Drive*.

o Formato físico

Ha sido elaborada con el programa *Microsoft Word* e impresa, para ser utilizada en casos específicos de participantes que prefieran cumplimentarlo en este formato. Tan solo un sujeto lo realiza de esta manera, debido a que afirmaba no disponer de conocimientos digitales necesarios para realizarlo a través de internet. Dicho formulario fue copiado con posterioridad a *Google Drive* para ser almacenado junto con el resto.

La primera versión del cuestionario es revisada por tres profesionales expertos. El primero de ellos es D. Rafael García Mota, profesor de Piano del Conservatorio Profesional de Música nº 2 de Valencia y jefe de departamento en ese momento. El segundo experto es la Dra. Victoria Alemany Ferrer, Catedrática de Piano en el Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. El tercer experto fue D^a María Pilar Sanchis Espí, profesora de Piano del Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent. El cuestionario es modificado teniendo en cuenta sus aportaciones, añadiendo algunas cuestiones y clarificando otras. Tras estos cambios, es finalmente validado. Las variables de clasificación son las siguientes:

- 4) Centro de trabajo actual
- 5) Sexo
- 6) Edad
- 7) Años de experiencia como docente en conservatorios

En cuanto a la estructura, está compuesto por cuatro dimensiones, precedidas por las variables de clasificación que caracterizan la muestra. La primera dimensión (A) contiene preguntas generales sobre lectura a primera vista. La segunda (B) comprende cuestiones relativas a la asignatura de Piano. La tercera (C) va dirigida a la asignatura de Conjunto. La cuarta y última (D) trata la asignatura de Acompañamiento. Un total de 54 preguntas conforman el cuestionario al completo. No todos los sujetos encuestados tienen acceso a su totalidad. Antes de las B, C y D, se presenta una pregunta que lo redirecciona, de tal modo que solo los profesores que imparten la asignatura de Piano tienen acceso a la dimensión B, y lo mismo sucede con las asignaturas de Conjunto y Acompañamiento y sus correspondientes dimensiones (C y D). Este esquema se observa con detalle en la Tabla 9:

Tabla 9. Estructura del cuestionario para valorar la situación de la lectura a primera vista en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Dimensiones	Título	Nº de ítems
Variables de clasificación y caracterización de la muestra	Centro de trabajo actual. Sexo. Edad. Años de experiencia como docente en conservatorios.	4
Dimensión A	Cuestiones generales sobre lectura a primera vista	8
Pregunta de direccionalidad	¿Imparte la asignatura de Piano?	1
Dimensión B	En la asignatura de Piano	13
Pregunta de direccionalidad	¿Imparte la asignatura de Conjunto?	1

Dimensión C	En la asignatura de Conjunto	13
Pregunta de direccionalidad	¿Imparte la asignatura de acompañamiento?	1
Dimensión D	En la asignatura de acompañamiento	13
		Total: 54

Fuente: elaboración propia

2.3. Técnicas de análisis de los datos

Este estudio presenta la necesidad de combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. Las estrategias cuantitativas describen las variables y establecen comparaciones, mientras que las cualitativas permiten la profundización en ciertos aspectos. La unión de ambas propicia un análisis más completo de la situación.

Para el análisis cuantitativo se emplea la estadística inferencial. Esta técnica “se utiliza para hacer deducciones basadas en aspectos medidos de una muestra sobre las características de una población” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 393). La recogida de información se produce a través de la encuesta, como ya se ha comentado, realizada en formato *Word* (para su posterior impresión en papel) y en formulario de *Google Drive*, para que los encuestados pudieran elegir entre formato físico o virtual. Los datos almacenados fueron exportados al programa *Excel 2010* para su posterior análisis.

Las técnicas de investigación utilizadas para el análisis de los datos son las siguientes:

- Análisis descriptivo para la exposición de los datos obtenidos sobre las variables de información y clasificación incluidas en el cuestionario, a través de porcentajes, frecuencias y medias. Para este análisis se utiliza el programa *Excel 2010*, con el que se han elaborado la totalidad de las gráficas de la tesis.
- Análisis relacional para establecer el grado de relación entre las variables significativas (tablas de contingencia). Se pretende averiguar si existe correlación matemática entre dos variables y para ello se utilizan los

coeficientes de Spearman y Pearson. El primero es muy eficaz determinando si existe algún tipo de relación matemática (probabilidad), mientras que el segundo tiene gran utilidad para demostrar la linealidad o proporcionalidad de la misma (Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca, 2018). No se ha considerado el coeficiente Kendall debido al tipo de variables no ordinales del cuestionario. Para este análisis se utiliza el paquete estadístico SPSS con la siguiente versión: IBM SPSS STATISTICS 24.0.0.0.

- Análisis del contenido cualitativo (preguntas abiertas del cuestionario) a través de la recopilación de datos y la elaboración de formas significativas de presentación.

2.4. Población y muestra

La población objetivo está formada por el profesorado de la especialidad de Piano de los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana pertenecientes a la GVA y que imparte las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento. Según los Decretos 158/2007 y 159/2007 que desarrollan el currículo en la Comunidad Valenciana, es en ellas donde el alumnado ha de desarrollar la habilidad de lectura a primera vista en el piano.

No ha sido considerado, por tanto, como población, el profesorado que imparte la asignatura de Piano Complementario -no destinada a alumnos de la especialidad de Piano- ni a los profesores Pianistas Acompañantes.

En primer lugar, se crean dos cartas, una carta de presentación y otra de difusión explicativa⁵⁹. En ellas se explican brevemente algunas características y la finalidad de la investigación, indicando que en ningún momento se realizaría una comparación entre centros educativos y que el anonimato estaba garantizado, con el fin de no sesgar los resultados.

⁵⁹ Anexos IV y V.

Cabe resaltar que han sido encontradas especiales dificultades para conseguir un suficiente tamaño de la muestra. En primer lugar, el formulario es enviado por email a los jefes de departamento de los Conservatorios Profesionales de Música. Debido a la baja participación, se establece comunicación telefónica con los jefes de departamento de Piano y algunos profesores de dicha asignatura. El cuestionario ha sido enviado hasta en tres ocasiones en el caso de algunos centros, y ha sido necesaria la difusión de forma presencial en algunos otros. Se ha llevado, por tanto, seguimiento en todo momento sobre los centros y el número de participantes por cada uno de ellos. A pesar de estas complicaciones, las conclusiones son válidas, pues el porcentaje de participación ha sido finalmente alto.

En un momento determinado del desarrollo de la recogida de datos se considera la ampliación de la muestra a Conservatorios Profesionales Municipales, pero se deshecha la idea debido a que al intentar establecer la comunicación con dichos centros se obtiene un índice de respuesta muy bajo.

El cuestionario se envía a la totalidad de la población, a los 15 Conservatorios Públicos de la Comunidad Valenciana de la GVA, y la participación en el estudio es a elección propia de cada sujeto. Finalmente, se logra una representación del 100% de dichos centros, descritos en la Tabla 10.

Tabla 10. Relación de Conservatorios Profesionales de Música públicos pertenecientes a la GVA

Código	Centro	Régimen	Localidad
03014678	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA GUITARRISTA J.TOMÁS	Público	Alicante
46016877	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA MESTRE VERT	Público	Carcaixent
12003857	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA MESTRE TÁRREGA	Público	Castellón de la Plana
46018199	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA JOSÉ MANUEL IZQUIERDO	Público	Catarroja
46017894	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE	Público	Cullera

	MÚSICA RAFAEL TALENS PELLÓ		
03011458	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA TENOR CORTIS	Público	Denia
03011112	CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA ANA MARÍA SÁNCHEZ	Público	Elda
03011094	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA	Público	Elche
12004412	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA M.F. PEÑARROJA	Público	La Vall d'Uixò
46021782	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA JOSEP CLIMENT	Público	Oliva
46021861	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA JOSEP MELCIOR GOMIS	Público	Ontinyent
46019350	CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA M. PÉREZ SÁNCHEZ	Público	Requena
46017912	CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA	Público	Torrent
46027115	CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA NÚMERO 2	Público	Utiel
46021691	CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA NÚMERO 2	Público	Valencia
Total: 15			

Fuente: elaboración propia

Se recurre a técnicas de muestreo para averiguar el número de muestras necesarias para que la investigación tenga validez. Estas permiten determinar la cantidad de sujetos de deben participar según la población total.

La fórmula utilizada para calcular el tamaño de la muestra para poblaciones finitas se observa en la Figura 7:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Figura 7. Fórmula estadística para calcular el tamaño de la muestra para una población finita⁶⁰.

La fórmula está conformada por:

n= tamaño de la muestra

N= tamaño de la población

E= margen de error (porcentaje expresado con decimales)

Z= puntuación z o cantidad de desviaciones estándar que una proporción determinada se aleja de la media. Para el nivel de confianza del 95% utilizado en este estudio, z=1.96

P= probabilidad de éxito

Q= probabilidad de fracaso

D= precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

Cuanto mayor es el tamaño de la muestra es estadísticamente más significativa, es decir, los resultados son más fiables.

La población total de referencia para el cuestionario la constituye el conjunto de profesores de la especialidad de Piano que imparte las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento. Se corresponde con un total de 123 profesores, según confirmación de los propios centros. La muestra íntegra obtenida es de 94, tras la recopilación de datos y cierre del cuestionario a fecha de 2 de diciembre de 2018. Esto supone un porcentaje de participación alto, exactamente del 76'4%.

⁶⁰ Fórmula extraída de <https://www.psyoma.com/company/news/message/como-determinar-el-tamano-de-una-muestra>

Aplicando la fórmula con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, la muestra necesaria es de 93 o 94, según redondeos. Así pues, esta investigación se considera fidedigna, pues cumple con las condiciones estándares de fiabilidad.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez expuestos los objetivos y la metodología del estudio, se presentan el análisis y resultados de los datos obtenidos de los profesores a través del cuestionario. Para la descripción de estos, se ha optado por la utilización de gráficas y tablas que faciliten la comprensión al lector⁶¹.

3.1. Caracterización de la muestra

En primer lugar, se detallan los rasgos descriptivos del profesorado participante en el estudio, docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Piano, que imparte las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento. Las cuatro primeras preguntas que conforman el cuestionario, relativas a la caracterización de la muestra, son de carácter obligatorio, asegurando así una participación del 100%. Los datos recabados son los siguientes:

1. Centro de trabajo actual

La muestra se compone de un total de 94 profesores, trabajadores de los 15 Conservatorios Profesionales de Música públicos de la Generalitat Valenciana. La representación del profesorado por centro educativo se puede observar en la Figura 8:

⁶¹ La relación de tablas de frecuencia y de contingencia que fundamenta esta investigación está incluida en el Anexo VII.

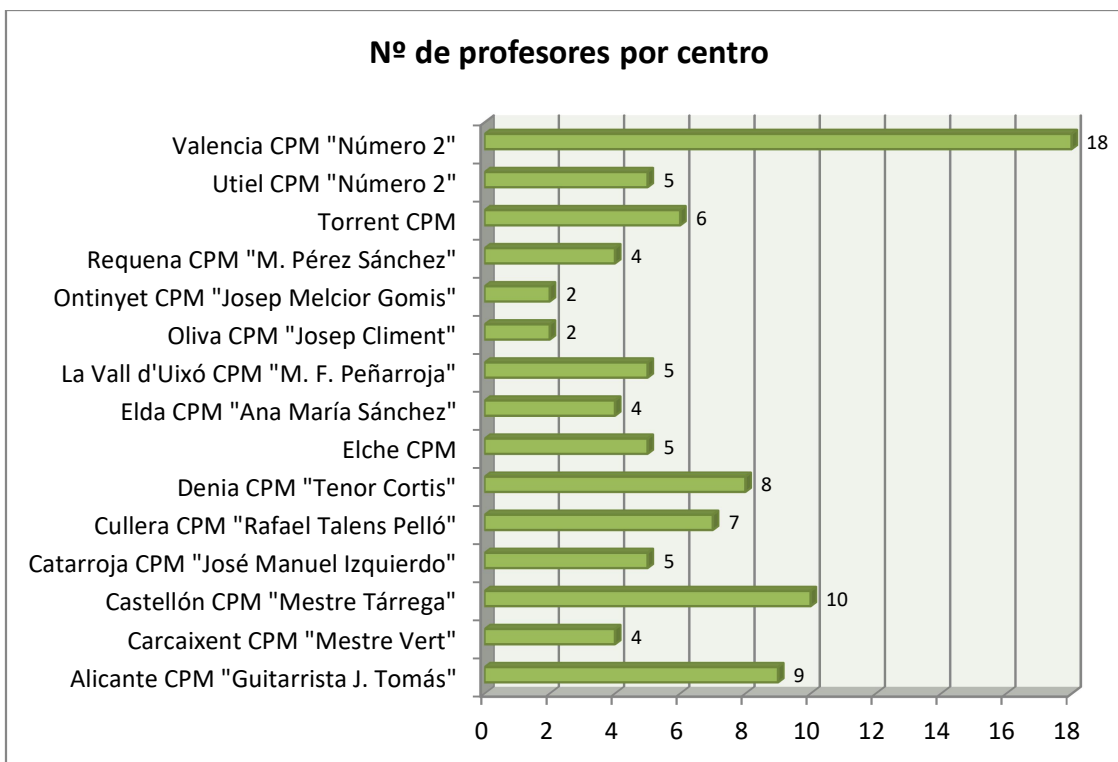


Figura 8. Centro educativo al que pertenece el profesorado encuestado

Se aprecia un mayor índice de participación, en datos absolutos, del profesorado perteneciente al Conservatorio Profesional de Música nº 2 (el situado en Valencia capital) seguido de los conservatorios de las ciudades de Castellón y Alicante. Sin embargo, se ha de tener en consideración que estos centros cuentan con un número más elevado de docentes debido a su tamaño.

2. Sexo

El nivel de participación por sexo muestra una representación femenina levemente más alta, con un 55'3%, frente a un 44'7% de población masculina. Se advierte una diferencia de 10 cuestionarios en favor de las mujeres, como se puede contemplar en la Figura 9:

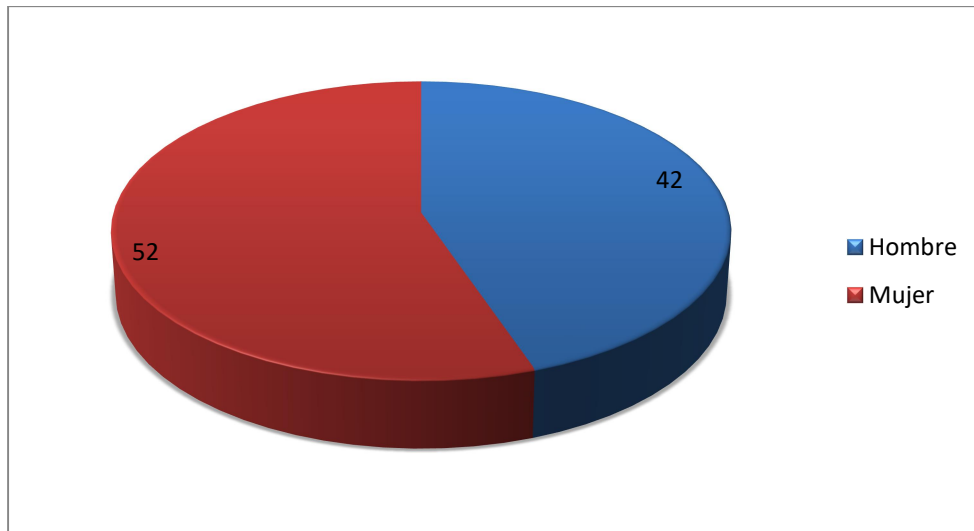


Figura 9. Sexo del profesorado encuestado

3. Edad

Casi la mitad de los docentes que responden a la encuesta (48'9%) se sitúa en un rango de 30 a 40 años de edad, a lo que le sigue un 33% los comprendidos entre 40-50. Un menor número de participantes se encuentran en los extremos, pues tan solo 5 son menores de 30 años (5'3%) y 12 superan los 50 (12'8%). Por tanto, la muestra está conformada por un 81'92% de profesorado entre los 30 y los 50 años, con una media de 40'7⁶². Se pueden observar los datos en la Figura 10:

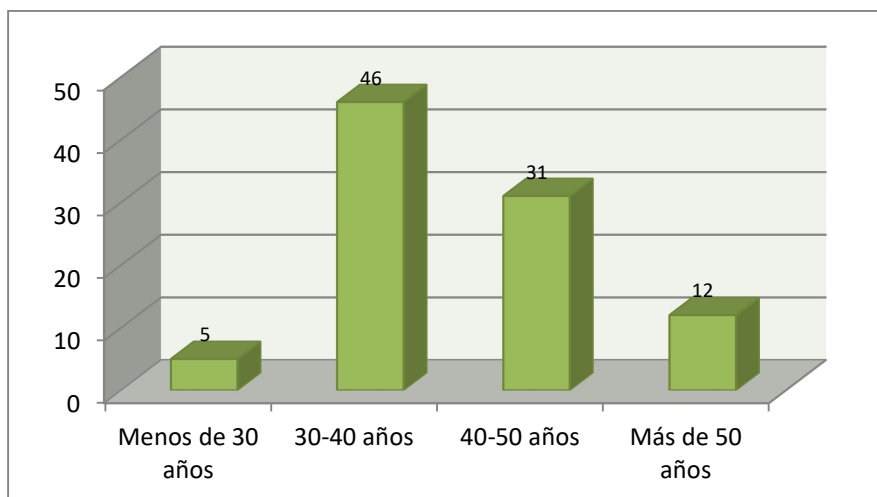


Figura 10. Edad del profesorado encuestado

⁶² Tomando los valores siguientes como punto medio de los rangos establecidos: 27, 35, 45 y 57 años.

4. Años de experiencia como docente en conservatorios

El porcentaje más elevado se corresponde con el profesorado que posee de 10 a 20 años de experiencia (un 42'6%), seguido de 24 profesores con más de 20 (25'5%), un 20'2% con 5-10 y tan solo 11 profesores (11'7%) con menos de 5 años. Por consiguiente, la labor en el campo de la enseñanza en casi un 70% de los encuestados (exactamente un 68,1%) se extiende a más de 10 años. Estos datos otorgan un valor añadido a la investigación, pues la muestra tiene una notable experiencia docente, siendo la media de 15'1 años⁶³. Los datos totales se muestran en la Figura 11:

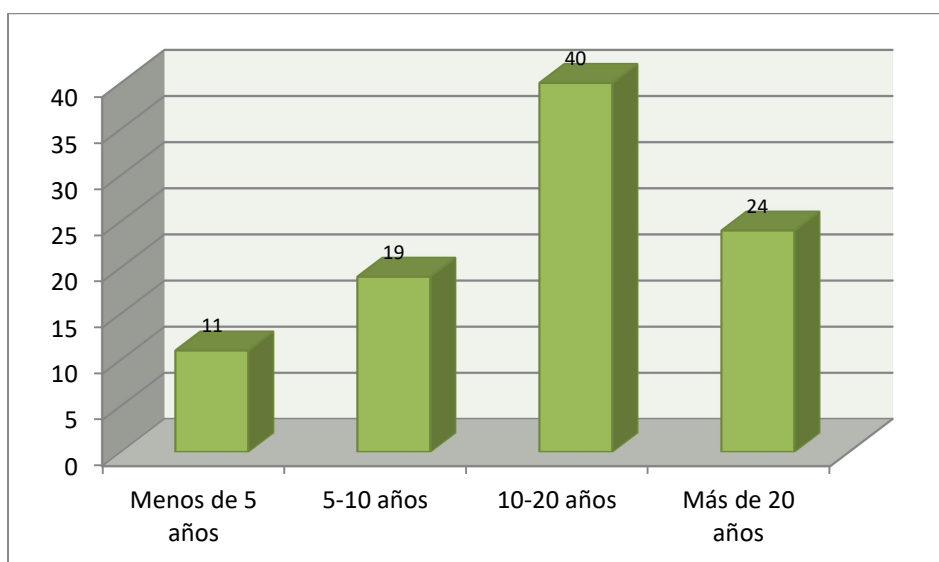


Figura 11. Años de experiencia como docente en conservatorios

3.2. Aspectos generales de la lectura a primera vista

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en cuanto a aspectos generales y opiniones relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano y su situación en el currículo de la Comunidad Valenciana.

1. Importancia de la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista

Se pide al profesorado que valore en una escala del 1 al 4 la importancia otorgada a la adquisición de la habilidad de leer a primera vista en el piano. El número 1 de

⁶³ Tomando los valores siguientes como punto medio de los rangos establecidos: 2'5, 7'5, 15 y 27 años.

dicha escala se corresponde con el nivel más bajo de importancia y el 4 con la máxima, obteniendo los resultados expuestos en la Figura 12:

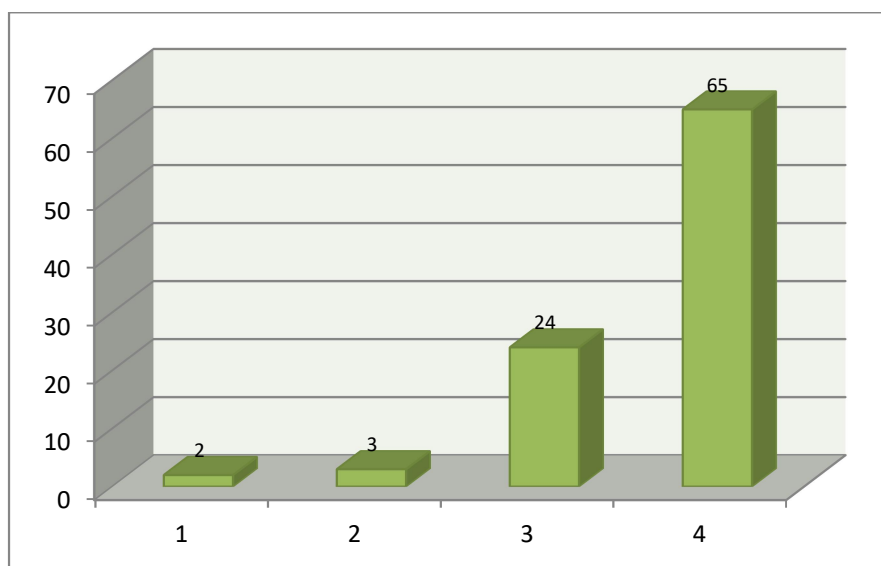


Figura 12. Valoración de la importancia que el profesorado otorga a la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista en el piano

65 de los encuestados (69'1%) le concede una máxima puntuación, considerándola como un aspecto pianístico de gran valía, seguido de 24 profesores (25'6%) que la contempla como un aspecto relevante al atribuirle una puntuación de 3 sobre 4. Esto supone que en opinión de casi la totalidad de los encuestados (94'7%) la lectura a primera vista es una habilidad fundamental a desarrollar, mientras en el otro extremo un total de 5 individuos (5,3%) la valoran con una puntuación más baja (de 1 o 2 puntos). La valoración media se sitúa en 3'62 sobre 4.

Se calcula la posible correlación⁶⁴ existente entre esta cuestión y la edad de los participantes. Aunque los datos no muestran una relación significativa, se observa una ligera tendencia inversa, es decir, a mayor edad, menor importancia concedida a la habilidad de lectura a primera vista.

Así mismo, se observa la correlación con la experiencia docente. En este caso, la probabilidad es mayor que en la relación anterior. Aunque tampoco puede llegar a considerarse significativa en el campo estadístico, se muestra que es posible que a mayor número de años de experiencia, sea menor la importancia concedida. Por tanto, continúa la tendencia de la relación anterior de a mayor edad, menor

⁶⁴ Las tablas de contingencia y correlaciones se encuentran en el Anexo VII.

importancia concedida. Dados los datos de las correlaciones establecidas, esta línea puede ser un posible campo para futuras investigaciones.

Esta cuestión responde a una de las preguntas de investigación de esta tesis doctoral. Se demuestra que el profesorado de Piano de la Comunidad Valencia considera que la lectura a primera vista es un aspecto importante a desarrollar.

2. Importancia de la habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral

La siguiente cuestión planteada a los docentes está en estrecha relación con la anterior, preguntándoles si la consideran importante para la incorporación al mundo laboral. La escala de presentada es de 1 a 4, correspondiéndose el 1 con la valoración más negativa (muy poco relevante para el mercado laboral) y el 4 con la máxima trascendencia.

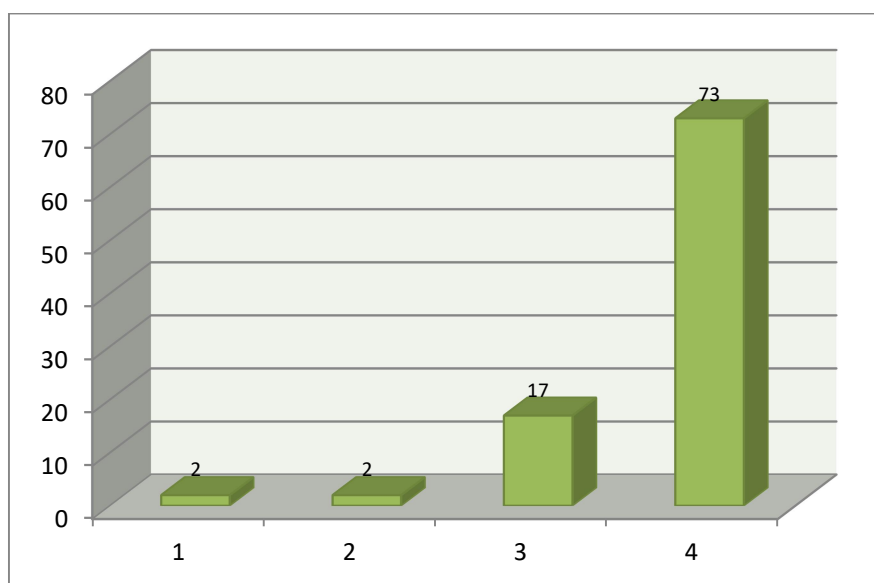


Figura 13. Valoración de esta habilidad para incorporarse al mercado laboral.

Según muestra la Figura 13, una significativa mayoría de 73 docentes (77,7%) lo considera de gran utilidad, concediéndole la máxima puntuación, seguido de 17 profesores (18,1%) que lo valora con 3 puntos. Juntos suman un total de 90 docentes (95,8%) que estiman la habilidad de lectura a primera vista como un recurso de utilidad real laboral, frente a tan solo 4 docentes que lo consideran poco necesario.

Los resultados de esta pregunta en conjunto con la anterior muestran que los docentes de la especialidad de Piano de la Comunidad Valenciana confieren gran valor a la habilidad de leer a primera vista, hasta el punto de considerarlo de vital importancia para lograr una carrera profesional exitosa. La valoración media es en este caso de 3'71.

Calculada las correlaciones de esta cuestión con la edad, se observa la posibilidad de cierta tendencia de a menor edad, más importancia concedida a esta habilidad en el mundo laboral. La correlación de Spearman arroja una significación del 4'7%, lo que indica que la probabilidad de esta relación es del 95'3%, es decir, es significativa, aunque se ha de tener en cuenta que la proporción es baja.

En la misma línea que la anterior, puede existir la posibilidad de que a menos años de experiencia, más importancia se conceda a la lectura a primera vista en la incorporación al mundo laboral. La significación en Spearman en este caso es del 0'028.

Por otra parte, se advierte una estrecha relación entre la importancia concedida a la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista y su utilidad para la incorporación al mundo laboral. La correlación estadística en este caso es la más evidente encontrada, con una significación muy alta y una proporcionalidad que ronda el 0'6. Sería de interés que estos datos correlacionales dieran lugar a futuros experimentos para verificar esta información.

3. Interés de los alumnos por la adquisición de esta habilidad

Analizado el punto de vista del docente, se les pregunta acerca del alumnado. En primer lugar, sobre el interés demostrado en este aspecto. Para ello se utiliza, de nuevo, una escala de valoración del 1 al 4. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 14:

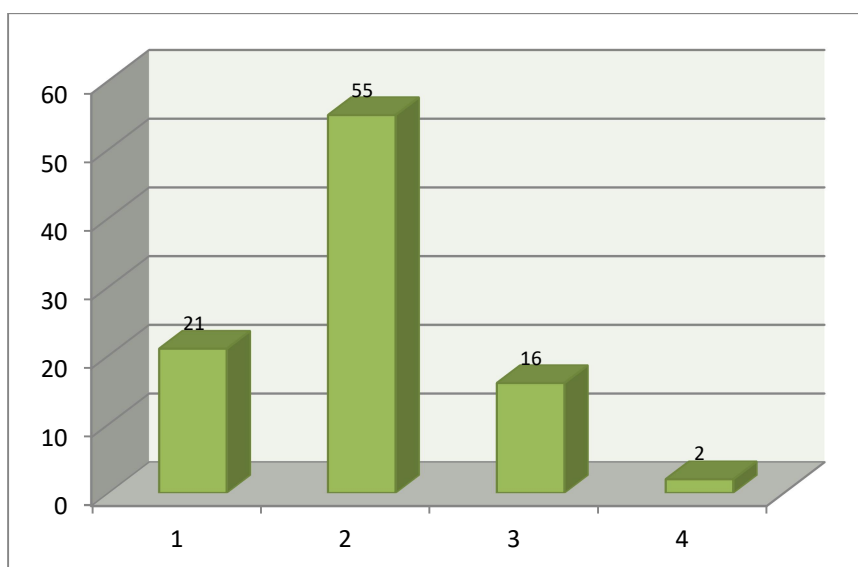


Figura 14. Interés mostrado por los alumnos sobre esta habilidad

La mayoría de docentes considera que el alumnado no presenta una especial inclinación hacia la interpretación a primera vista, siendo valorada por 55 docentes (58'5%) con una calificación de 2 sobre 4, y por 21 (22'3%) con 1 punto. Una minoría del alumnado presentaría un alto interés según indican sus profesores (indicado por 2 respuestas con máxima puntuación), mientras que 16 docentes (17%) han reconocido que su alumnado denota cierta curiosidad en ello (adjudicándole un 3 sobre 4). Estos resultados muestran que 76 profesores (80'8%) advierten un desinterés generalizado por parte del alumnado. Esta falta de motivación puede deberse a varios factores, como a la práctica insuficiente, la consideración como contenido no evaluable (o evaluable con bajo porcentaje) o a la creencia de que es algo especialmente dificultoso. La puntuación media otorgada es de 1'99 en un intervalo de 1-4.

4. Nivel general de los alumnos

A continuación, se presenta el nivel que según el profesorado poseen los alumnos en este ámbito musical en una escala del 1 al 4, al igual que en los casos anteriores, donde el 1 se corresponde con un nivel bajo y el 4 alto. La Figura 15 describe los resultados:

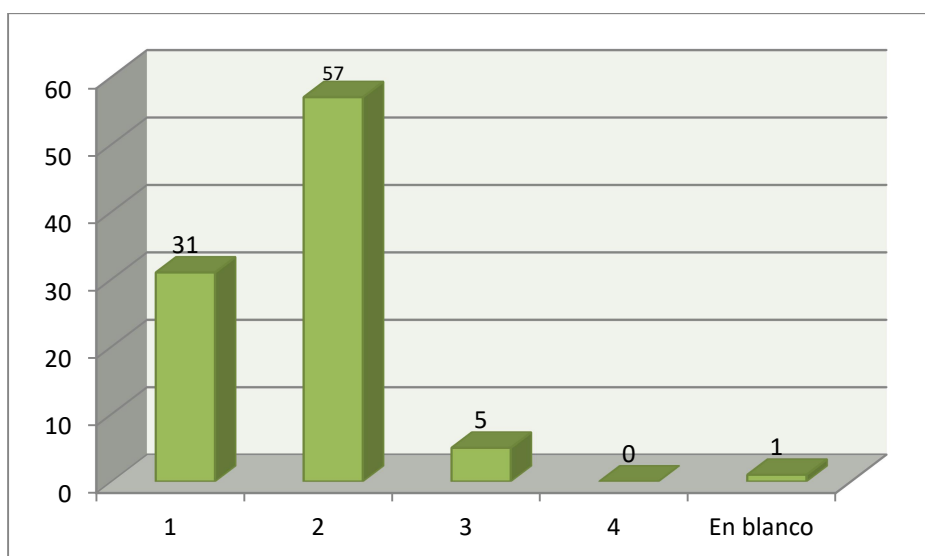


Figura 15. Nivel general del alumnado en lectura a primera vista

Algo especialmente llamativo es que ningún docente confirma que sus alumnos dispongan de un alto nivel (nadie asigna la puntuación 4), y tan solo 5 de ellos considera que tienen un nivel aceptable (otorgando una puntuación de 3 sobre 4). Es decir, tan solo un 5'3% sostiene que su alumnado posee un grado de desarrollo adecuado, mientras que la resta de 88 profesores (93'6%) no aprobaría a su alumnado en esta habilidad. Se observa que un significativo porcentaje del 33% (31 docentes) lo evalúa con la puntuación más baja de la escala, mientras que 57 (60'6%), han indicado un 2 sobre 4. Por otra parte, cabe añadir que en esta ocasión se produjo una valoración en blanco.

Según los resultados obtenidos, se advierte una inquietante situación en la que el alumnado de Piano de los conservatorios no alcanza un nivel suficientemente satisfactorio con respecto a la lectura a primera vista, siendo la valoración media de 1'72 en el intervalo de 1-4. Esto puede ser debido a la desmotivación del alumnado (expuesto en la cuestión anterior), a la falta de recursos materiales en los centros, al uso de metodologías inadecuadas, a una frecuencia de trabajo insuficiente o a la falta de adaptación a cada alumno, es decir, evaluar en qué aspectos concretos comete más errores y proporcionarle actividades de refuerzo para solucionar el problema.

5. Actividades especiales propuestas en los conservatorios para fomentar la práctica de la lectura a primera vista entre el alumnado

Una vez recabada información acerca de la importancia de la lectura a primera vista y sobre el nivel del alumnado, se plantea conocer si en los conservatorios se fomenta la práctica de la lectura a primera vista en el alumnado (con talleres, cursos y/o concursos). Para ello, se pregunta si esto ha sido observado en algún conservatorio en los que se haya prestado servicios docentes, y en su caso, dónde y en qué consisten.

Un alto porcentaje de los encuestados responde que no a esta pregunta, a pesar de ser una actividad valorada positivamente por el profesorado y observar en los alumnos cierto desinterés, unido a un bajo nivel. Se muestra en la Figura 16:

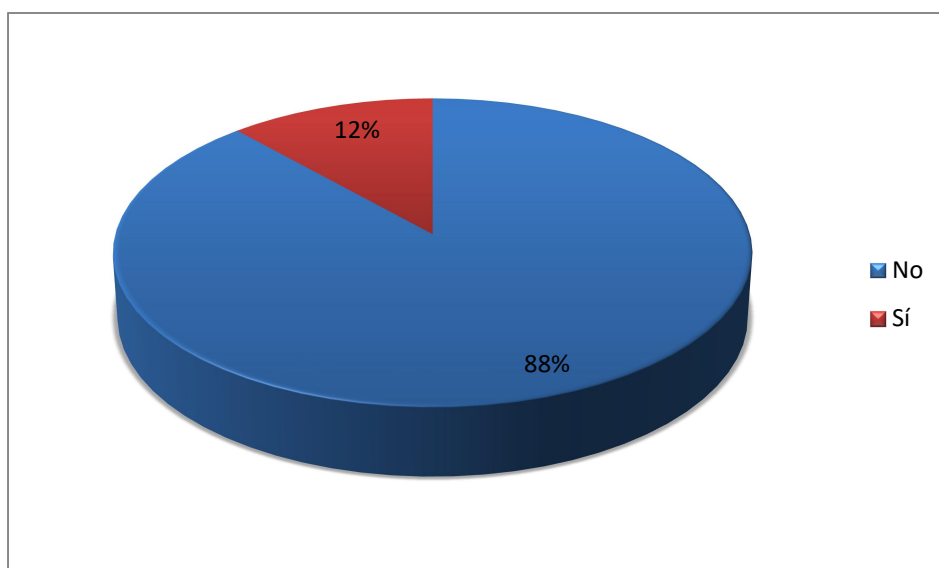


Figura 16. Realización de actividades especiales que fomenten la práctica de la lectura a primera vista entre el alumnado

6. En caso afirmativo en la cuestión anterior, qué actividades y en qué conservatorios

La finalidad de esta cuestión es averiguar que actividades concretas se han llevado a cabo para ofrecer una fuente de ideas al resto del profesorado.

El caso más relevante encontrado es el Conservatorio de Utiel, pues varios docentes señalan que en dicho centro se realiza un concurso anual de lectura a primera vista organizado por el Departamento de Piano, cuyos premios son material escolar.

También se hace referencia al Conservatorio de Elche, centro en que algún profesor ha organizado un concurso y clases colectivas dedicadas a ello con sus alumnos. En el Conservatorio de Castellón se llevan a cabo cursos de piano en los que se fomenta la lectura a primera vista. El Conservatorio de Catarroja realiza un taller de jazz en el que se promueve esta práctica, mientras que en el de La Vall d'Uixó, un profesor de la asignatura de Creatividad (asignatura optativa) otorga mucha importancia a este aspecto y elabora actividades especiales. Por último, se menciona el Conservatorio de Torrent, sin especificar nada más. La Tabla 11 muestra una recopilación de las respuestas:

Tabla 11. Relación de centros y tipología de actividades especiales realizadas para promover la lectura a primera vista entre los alumnos de Piano

Conservatorio	Localidad	Nº de veces	Actividades
Conservatorio Profesional de Música nº 2	Utiel	5	Concurso organizado por el Departamento de Piano
Conservatorio Profesional de Música	Elche	2	Concurso y clases colectivas organizadas por algún profesor con su alumnado
Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tárrega”	Castellón	1	Cursos de piano en los que se fomenta la lectura a primera vista
Conservatorio Profesional de Música “José Manuel Izquierdo”	Catarroja	1	Taller de jazz en los que se promueve la lectura a primera vista
Conservatorio Profesional de Música “Francesc Peñarroja”	La Vall d'Uixó	1	Actividades sin especificar realizadas por un profesor de la asignatura optativa de Creatividad
Conservatorio Profesional de Música	Torrent	1	No se especifica

Fuente: elaboración propia

Con excepción del concurso de piano realizado en el Conservatorio de Utiel por dicho departamento, el resto están destinadas a otro fin (como el jazz o cursos generales de piano) en los que se trabaja este aspecto, u organizadas a título individual por algún docente (limitándose a su alumnado y sin una relevancia clara para el resto del Departamento de Piano).

Una de las respuestas recogidas no ha sido incluida en el análisis, pues no responde a la cuestión propuesta, incluyendo ejercicios realizados en clase como parte de la programación docente del curso, sin hacer referencia a otros de carácter especial como concursos, cursos o talleres⁶⁵.

Se puede determinar, por tanto, que los centros no suelen realizar actividades que fomenten la mejora de la lectura a primera vista.

7. Adecuación del currículo actual para trabajar la primera vista

La siguiente cuestión explora el currículo actual y su adecuación para trabajar la lectura a primera vista. Se pide que sea valorado en una escala del 1 al 4, correspondiéndose el 1 con una insuficiente adecuación y el 4 con una buena. Los resultados se muestran en la Figura 17:

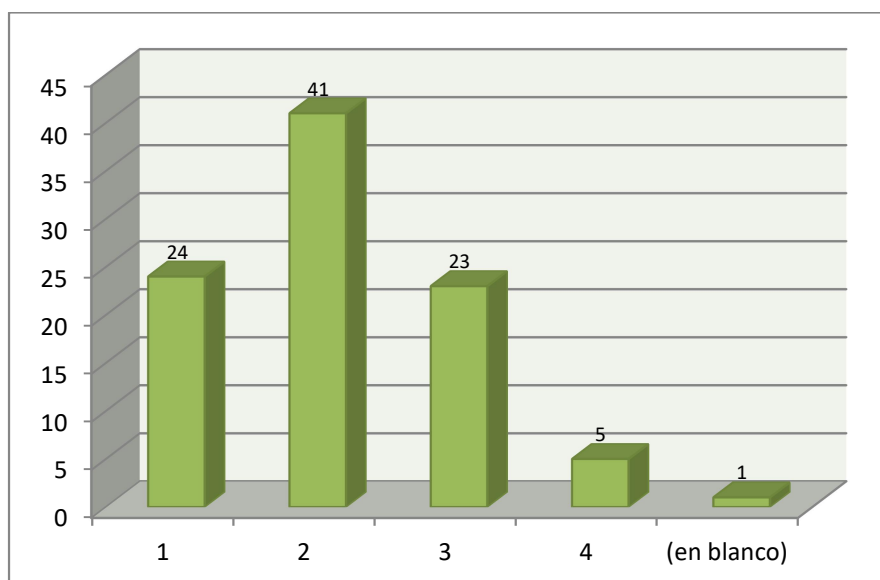


Figura 17. Adecuación del currículo de la Comunidad Valenciana a la práctica de la lectura a primera vista en la especialidad de Piano

⁶⁵ Esta información puede consultarse en el Anexo VII.

En opinión del profesorado de la especialidad de Piano, el currículo actual no facilita la enseñanza-aprendizaje de la práctica de la lectura a primera vista pianística. Los resultados muestran que la mayoría (41 docentes, 43'6%) lo considera con baja adecuación, mientras que otros 24 (25'5%) muy poco adecuado. Esto conforma un total de 65 sujetos (69'1%) que lo catalogan como ineficaz, frente a 23 docentes (24'5%) que lo contemplan como apropiado y 5 (5'3%) como muy válido. Tan solo un docente deja esta cuestión en blanco (1'1%). La valoración media de esta cuestión se sitúa en 2'10.

Esto puede ser debido a que se observan ciertas irregularidades en el currículo, pues en algunas asignaturas aparece como objetivo, en otras como contenido o como criterio de evaluación a secas. Además de no estar claras las asignaturas en las que se ha de trabajar, ni en qué cursos, la problemática principal puede estar relacionada con la falta de tiempo en la asignatura de Piano, cuyas clases son de una hora semanal incluso en los niveles más avanzados, dejando poco margen para trabajar otros aspectos a parte del repertorio del curso.

Por otra parte, realizado el análisis correlacional y a la vista de los datos, se podría considerar que hay alguna relación entre la edad de un profesor y su tendencia a pensar que el currículo actual es el adecuado para estudiar este campo. Esto debería analizarse más profundidad en futuros experimentos, pues aunque la relación es significativa, la proporcionalidad es baja. En cuanto a la correlación con la experiencia docente, se observa la misma tendencia que con la edad pero de forma más leve.

8. Planteamientos para la mejora del currículo

Siguiendo la misma línea, se pregunta a los docentes qué aspectos modificarían del currículo en cuanto a asignaturas y niveles en los que debería trabajarse la lectura a primera vista, teniendo en cuenta que, según indica actualmente, se ha de trabajar en la asignatura de Piano, Conjunto (solo durante las Enseñanzas Profesionales) y Acompañamiento. Para ello se ofrecen varias posibilidades, pudiendo marcar más de una opción, entre las que se incluye "otra", ampliando de esta forma a nuevas y

diferentes opciones. A continuación, en la Figura 18 se muestran los resultados obtenidos, por número real de apariciones:

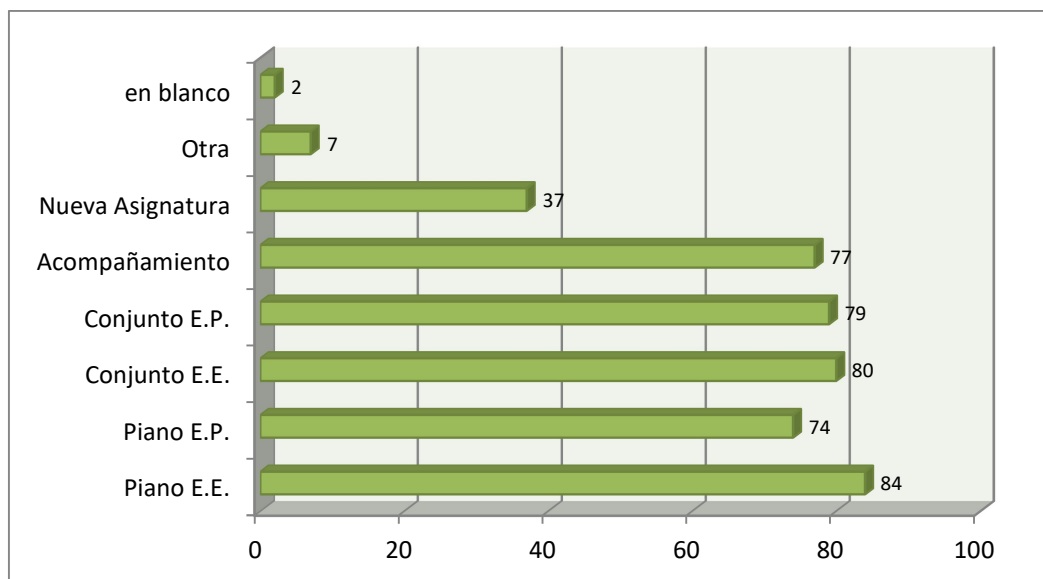


Figura 18. Asignaturas del currículo en las que debería trabajarse la lectura a primera vista según el profesorado

84 docentes (89'4%) destacan como momento apropiado la asignatura de Piano durante las Enseñanzas Elementales, seguido de la asignatura de Conjunto durante las E.E. (80 sujetos, 85'1%). Muy de cerca le siguen la Asignatura de Conjunto en las Enseñanzas Profesionales con 79 docentes (84%) y Acompañamiento con 77 (81'9%). Parece que existe cierta predilección por el trabajo de esta habilidad durante las E.E., pues en las asignaturas de Piano y Conjunto, que son cursadas en ambos niveles, se denota una preferencia hacia su ejecución en el elemental. Esto puede ser debido a que, durante los cursos más avanzados, se requiere más tiempo de clase para otros aspectos como la preparación del repertorio, y por tanto, la disponibilidad es menor.

Un aspecto significativo a resaltar es la preferencia del profesorado a dedicar tiempo a esta práctica durante la asignatura de Conjunto en las Enseñanzas Elementales, sin encontrarse presente en el currículo. Puesto que esto sucede, sería de interés la incorporación de este contenido en dicha asignatura.

Por otra parte, 37 docentes, casi un 40% plantean la creación de una nueva asignatura destinada a la mejora de esta habilidad. Sería interesante profundizar en

este aspecto en futuras investigaciones en los conservatorios para plantearla como asignatura optativa o incluso obligatoria, en futuras modificaciones del currículo.

En cuanto al profesorado que marca la opción “otra”, en tres ocasiones se menciona la Música de Cámara como asignatura donde trabajar la lectura a primera vista, mientras que un único docente indica la asignatura denominada Jazz y Música Moderna. Además, varios sujetos han aprovechado para señalar aquí la importancia de la lectura a primera vista, indicando que debería trabajarse siempre que sea posible. Por otra parte, un total de tres respuestas no han sido tenidas en cuenta debido a que nombran asignaturas no destinadas a pianistas (como Piano Complementario y Complemento Pianístico) o de índole teórico (como Lenguaje Musical, Análisis y Coro) y, por tanto, hay una imposibilidad real de que el alumnado trabaje la primera vista con el piano⁶⁶.

3.3. Asignatura de Piano

En este apartado se sintetizan los datos de la Dimensión B del cuestionario, que contiene los aspectos relativos a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano. De las 94 muestras, un total de 75 afirman impartir esta asignatura, por lo que este es el total considerado en esta sección.

1. Dedicar el mismo tiempo en todos los cursos

Se pregunta a los docentes el tiempo de dedicación a la lectura a primera vista es equitativo en los 10 cursos de esta asignatura, a lo que una amplia mayoría responde que no, como se observa en la Figura 19:

⁶⁶ En el Anexo VII se pueden consultar las respuestas obtenidas.

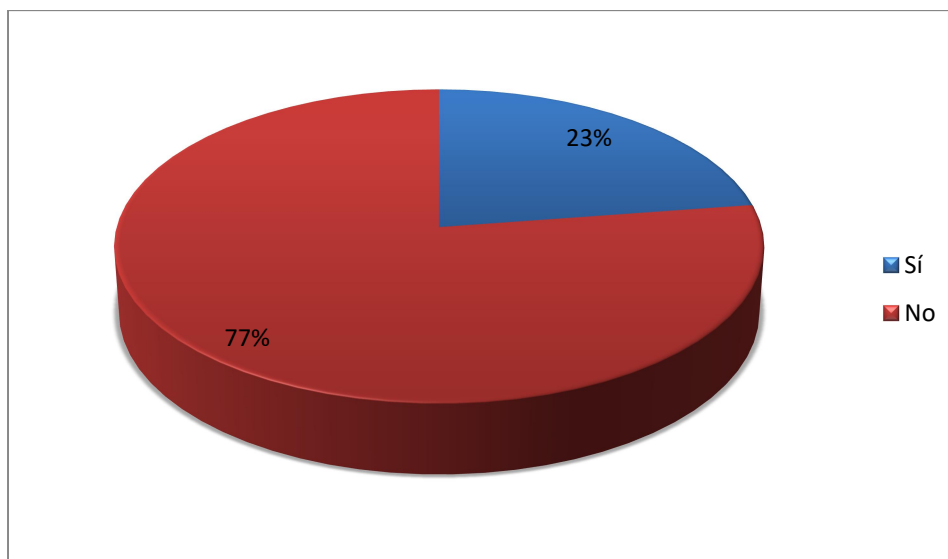


Figura 19. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de la asignatura de Piano de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música

2. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista

Continuando con la temporalización, se pide al profesorado que indique en qué curso/s dedica más tiempo a este contenido, si es el caso. Para el cálculo de los porcentajes, se ha tomado como total los que han respondido negativamente en la cuestión anterior, pues a ellos se dirige. La Figura 20 muestra los resultados:

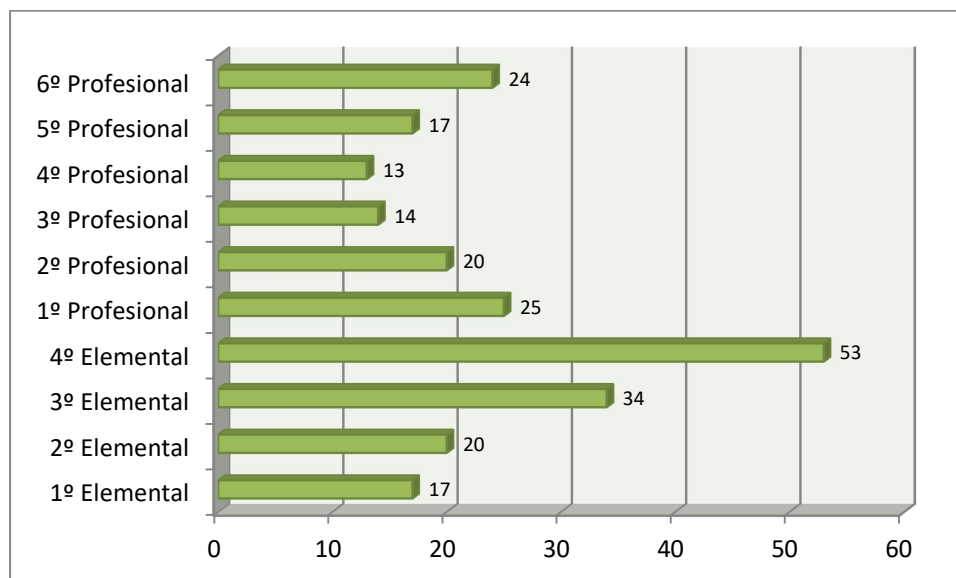


Figura 20. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano

Al ser una pregunta de tipo multirrespuesta, se puede marcar más de una opción. Los resultados muestran que 53 docentes (91'4%) señalan 4º de E.E. como uno de

los cursos en los que se dedica más tiempo a esta actividad, seguido del curso que lo precede (3º E.E.) con 34 (58'6%), mientras que en otro extremo se encuentran 3º y 4º de E.P. con solo 14 y 13 docentes respectivamente. Las razones por las que esto ocurre se especifican en la siguiente cuestión.

3. Razones por las que se dedica más tiempo en dichos cursos

La razón señalada por la cual el 4º de E.E. es el curso en el que más tiempo se dedica a esta actividad es la proximidad del examen de acceso a las E.P. Algunos docentes prefieren no realizar lectura a primera vista en 1º de E.E. debido a las escasas habilidades de lectura de partituras que el alumnado posee en dicho curso.

En cuanto a las E.P., los casos en que no se trabaja durante los cursos más adelantados, se debe a que se considera a los alumnos poseedores de herramientas para desempeñar esta labor por sí mismos, sumado a que se dispone de menos tiempo en clase por la dificultad del repertorio más avanzado. Por otra parte, el profesorado que prefiere dedicar más tiempo en los últimos cursos de E.P. es debido a la preparación del examen de prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores, que incluye una lectura a primera vista en el piano.

Otro aspecto a resaltar es que varios profesores evidencian la problemática de falta de tiempo durante las clases de piano para trabajar la lectura a primera vista. Cinco docentes dejaron esta cuestión en blanco.

4. En qué momento del curso se trabaja más la lectura a primera vista

Preguntados los profesores por la temporalización, la gran mayoría admite que la trabaja por igual durante el curso (59 docentes, 78'7%), seguido de 12 (16%) que le dedica más tiempo durante el tercer trimestre. El segundo trimestre es el menos señalado por los docentes como de mayor dedicación. Ningún de ellos indica que no la trabaja.

Cabe resaltar que esta cuestión es de tipo multirrespuesta, por lo que se podían marcar varias opciones. Los resultados se observan en la Figura 21:

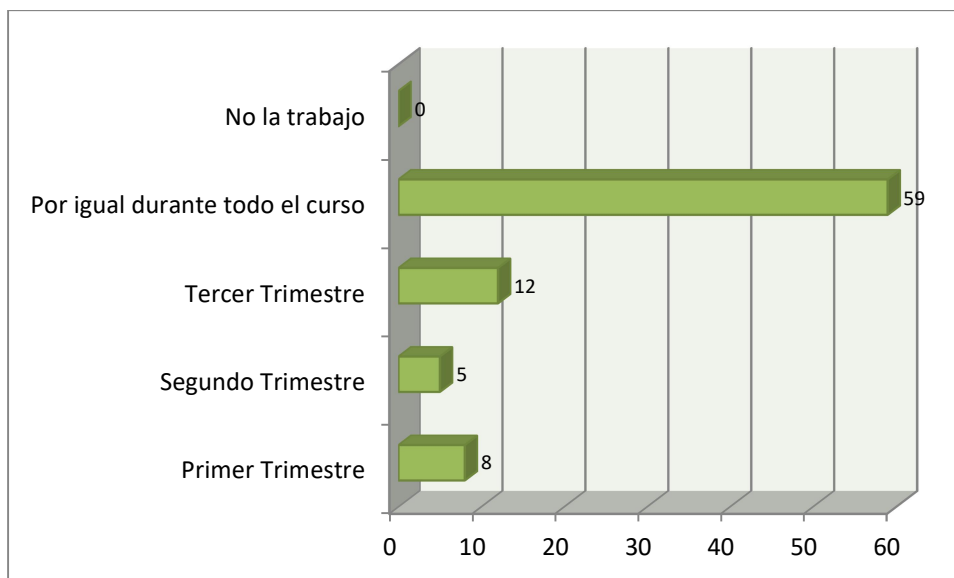


Figura 21. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Piano

5. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista

Siguiendo con la temporalización, se pregunta a los docentes acerca del momento de la clase indicado para su práctica (Figura 22):

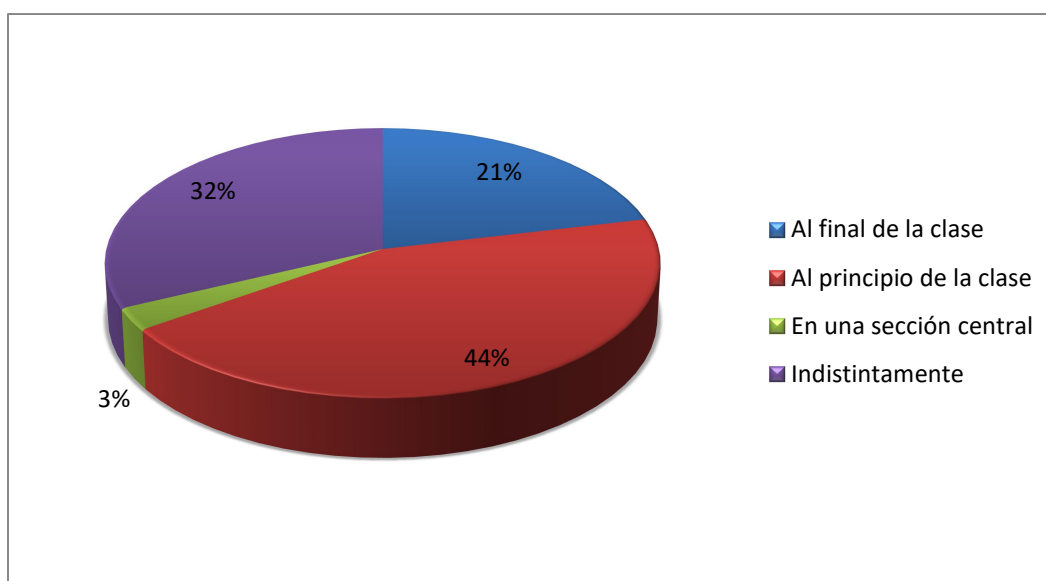


Figura 22. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la asignatura de Piano

Un 44% indica una preferencia al principio de la clase, seguido por un 32% que la practica indistintamente, mientras que un 21% lo realiza al final de la clase y tan solo un 3% en una sección central. Por tanto, se observa una tendencia hacia la práctica de la lectura a primera vista al principio de la sesión. Los motivos que justifican estas respuestas se obtienen en la siguiente cuestión.

6. Motivos por los que se trabaja en dicho momento de la clase

La tipología de razones expuestas como justificación a la respuesta anterior se observan en la Tabla 12:

Tabla 12. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase

Momento de la clase	Motivo	Nº de apariciones
Al principio de la clase	Para que el trabajo de las obras de repertorio no interfiera o confunda al alumno/a	2
	Como calentamiento e introducción a la clase	10
	Porque si se deja para el final puede que se acabe no trabajando por falta de tiempo	4
	Por la concentración, la mente está más fresca	9
	Mientras termina la clase el alumno anterior el que tiene la clase después va preparando la lectura	4
	Por el esquema habitual de clase	1
En una sección central	Ya se ha calentado y el alumno está más concentrado	1
	Como descanso del trabajo ordinario	1
Al final de la clase	Para leer los pasajes a trabajar en la próxima clase	1
	Se da más prioridad a las piezas de repertorio y que no falte tiempo para su dedicación si fuera necesario	7
	La estructura de la clase es así	1
	Por nada en especial	1
	Por realizar un último esfuerzo después de toda la clase	1
Indistintamente	Para variar	1
	Porque es una capacidad que se debe desarrollar con naturalidad con cada pieza, estudio, etc.	1
	Cuando es necesaria	1

	Depende de las circunstancias, como la evolución de la clase y del alumno en concreto y si ha estudiado	11
--	---	----

Fuente: elaboración propia

La razón fundamental para trabajarla al principio de la clase es a modo de calentamiento e introducción, según 10 docentes, seguido de 9 que indican causas relacionadas con la concentración.

En cuanto al motivo mayoritario para trabajarla al final de la sesión es la concesión de mayor importancia al repertorio, de manera que la lectura a primera vista queda supeditada a la suficiencia de tiempo, según explican 7 profesores.

El profesorado que indica que la trabaja indistintamente del momento, explica que depende de las circunstancias concretas de la clase, del alumno y de su cantidad de estudio semanal. 20 respuestas son presentadas en blanco.

7. Frecuencia de práctica de la lectura a primera vista

Insistiendo en la temporalización, se pregunta a los docentes sobre la frecuencia de esta práctica (Figura 23):

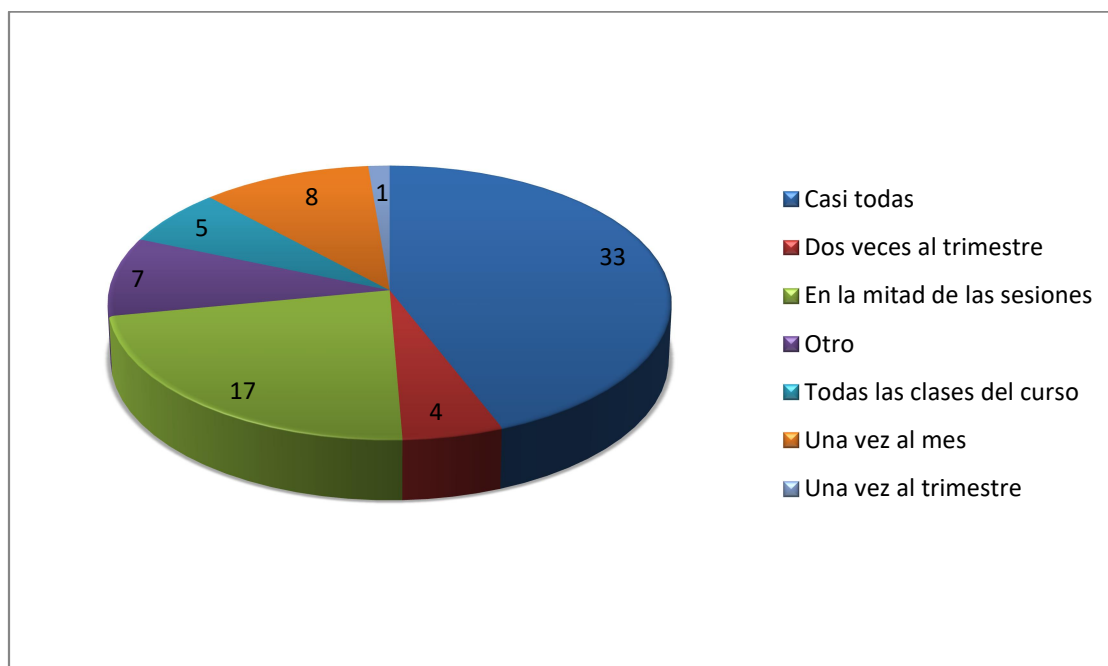


Figura 23. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Piano

Un 44% (33 sujetos) reconoce practicarla casi todas las clases del curso, 17 profesores (22,7%) en la mitad de las sesiones, 8 (10,7%) una vez al mes, 5 (8,7%) afirman hacerlo en la totalidad de las clases, 4 (5,3%) dos veces al trimestre y tan solo uno de ellos de forma trimestral.

Otros 7 docentes indican opciones de diversa índole (a través de la opción “otro”), como que esto depende de la necesidad de cada alumno, que no lo tienen estipulado o simplemente, cuando lo consideran interesante. Las respuestas de esta naturaleza indican cierta desorganización del profesorado con respecto a la práctica de este contenido. Esta cuestión está en estrecha relación con la pregunta número 4, sobre el momento del curso en el que se dedica más tiempo a esta habilidad, en la que una amplia mayoría indica que la practica por igual durante los tres trimestres. Teniendo en cuenta que el profesorado afirma trabajarla durante casi todas las clases a lo largo de todo el curso, no queda justificado el bajo nivel del alumnado. Tal vez esto se explique por el hecho de que determinados docentes no hagan esto durante todos los cursos, sino solo durante algunos (como 4º de E.E. por la prueba de acceso), convirtiendo los resultados de esta cuestión en una falsa frecuencia de práctica. Otra explicación posible es la calidad del tiempo dedicado, relacionada con la metodología utilizada, la presentación de diferentes actividades y la adecuación y variedad de los materiales.

8. Utilización de métodos específicos utilizados para trabajar la lectura a primera vista

Terminadas las cuestiones sobre temporalización, se pregunta al profesorado acerca de los materiales empleados para dicha práctica.

En lo relativo a la utilización de algún método creado específicamente para la práctica de la lectura a primera vista, una gran mayoría (76% del profesorado) indica que no. Por tanto, tan solo un 24% confirma su uso, como se observa en la Figura 24:

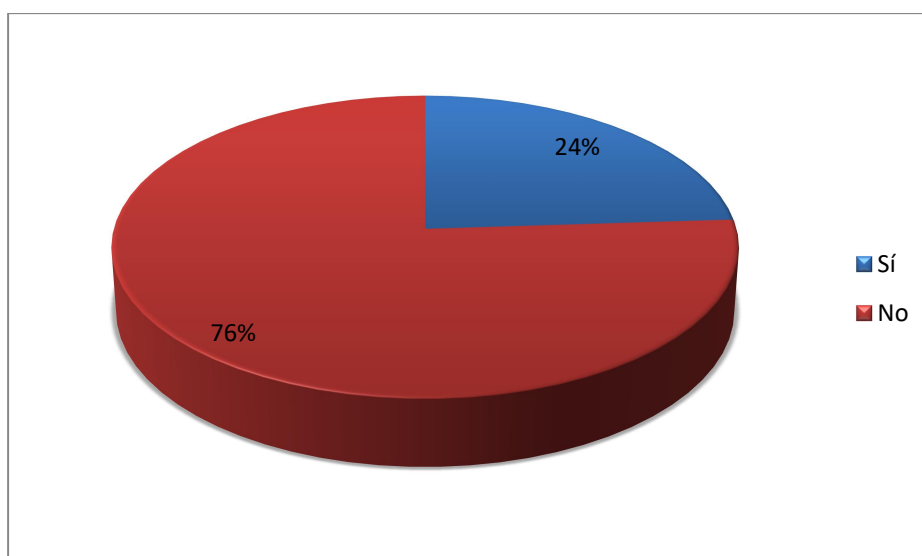


Figura 24. Utilización en la asignatura de Piano de material específico creado para la lectura a primera vista

Esto puede deberse a un desconocimiento por parte de los docentes de la amplia cantidad de material diseñado por profesorado de diversos países y que puede ser de gran ayuda.

9. Métodos utilizados

Con respecto a la pregunta anterior, se pide al profesorado que, en caso afirmativo, indique cuáles son dichos métodos, catalogados en la Tabla 13:

Tabla 13. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados en la asignatura de Piano

Método	Nº de docentes que lo utilizan
<i>Specimen Sight-Reading Tests</i> ABRSM	4
<i>Sight Reading Exercises op. 45</i> de Schäfer	1
Métodos de ABRSM (sin especificar qué método)	6
<i>4 minutos de piano. Lecturas a primera vista progresivas</i> de Ángela Alonso y Óscar Esplá	1
<i>Sight Reading</i> de Bastien	1
<i>El piano a primera vista</i> de Benjamí Santacana	1

Fuente: elaboración propia

Como se observa, la mayoría utiliza métodos derivados del sistema ABRSM, bien sean los *Specimen Sight-Reading Tests* (compuestos por una recopilación de piezas de examen de dicha entidad) o bien otros que se desconocen por no haber sido debidamente especificados.

La descripción de los métodos a los que hacen referencia los encuestados se encuentra en el punto 7.2. *Libros y métodos* del Capítulo III de la presente tesis doctoral, con la excepción del compuesto por Schäfer, que por su antigüedad no fue incluido en el listado y por ello se comenta a continuación.

El método de Schäfer, *Sight Reading exercises op. 45*, está compuesto por 4 volúmenes publicados en 1908 y 1909 por la editorial Augener, en Londres. Cada volumen está conformado por una serie de ejercicios o pequeñas piezas para leer a primera vista, que parten de un nivel muy básico (directamente con manos juntas, en posición fija desde la nota Do y con figuras blancas y redondas) y llega a alcanzar un cierta complejidad. Por su nivel, su uso puede abarcar tanto las Enseñanzas Elementales como Profesionales. En la actualidad es considerado de dominio público, estando los tres primeros números disponibles de forma gratuita en la plataforma *International Music Score Library Project* o *Petrucchi Music Library* (IMSLP).

En general, el profesorado que afirma utilizar algún método, no lo define con exactitud. Salvo algunas excepciones, no se indica el título o el autor, y en ocasiones no se puede conocer a cuál se pretende hacer referencia con certeza.

Además de las respuestas concretadas en la Tabla 13, algunos docentes nombran partituras que no han sido creadas para este fin, como *Mikrokosmos* de Bartók, estudios de Czerny y el método de piano alemán *Kleine Finger* de Hans Bodenmann. En otras ocasiones ofrecen escasa información, como “secuenciación de material hecho para este propósito”, “varios y diferentes de 4 manos” o simplemente “varios”.

Tanto el bajo porcentaje de profesorado que utiliza materiales específicos, como la tipología de las respuestas, denotan que el profesorado tiene cierto desconocimiento y desorganización sobre los materiales docentes.

10. Otros materiales

Se pide al profesorado que exponga, en el caso de utilizar otro tipo de material no creado específicamente para este fin, cuál es.

Las respuestas son abiertas, y un elevado número de ellas no ofrece información detallada, afirmando que no poseen material específico y que “depende de las necesidades de cada alumno”. Otros manifiestan la inclusión de partituras a cuatro manos (sin más especificación en ningún caso). En diversas ocasiones se hace referencia al nivel, aunque de forma inconcreta, indicando el uso de repertorio de varios cursos inferiores. Otros docentes se limitan a especificar las características que ha de tener ese repertorio, como la integración de diferentes estilos, tonalidades, armonía, características melódicas y aspectos técnicos. Varios profesores utilizan obras creadas por ellos mismos.

Se observa, por tanto, una falta de especificación en la mayoría de las respuestas. El profesorado no indica tipo de obra ni compositor, sino respuestas tan generales como “obras adecuadas”.

De los docentes que en la cuestión previa habían reconocido utilizar materiales específicos, 8 añaden más. Un total de 5 docentes no aporta ningún dato, ni en esta cuestión ni en la previa.

Las respuestas en las que sí se especifica dicho material se concretan en la Tabla 14:

Tabla 14. Partituras utilizadas para leer a primera vista en la asignatura de Piano

Compositor y/o obra musical	Nº de referencias
Czerny en general y los <i>Estudios op. 599</i>	2
Gurlitt	1
Lemoine	1
Diabelli	1
Piezas breves de Beethoven	2
Sonatas de Cimarosa	1
Scarlatti	1
Haydn en general y Sonatas	2

<i>Mikrokosmos</i> de Bartók	2
Burgmüller	1
Beyer	1
Bach en general y los preludios	3
Mozart en general, Sonatas y Sonatinas	1
Piezas de jazz: <i>Realbook</i> , Aebersold, app iReal	2
Canciones populares o tradicionales	2
Agay	1
Antón García Abril: <i>Cuadernos de Adriana</i>	1
Sonatinas clásicas	1

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la Tabla 14, se nombra a 15 compositores de diferentes estilos musicales, entre los que prima el Clasicismo.

11. La lectura a primera vista como criterio de evaluación y/o calificación

Habiendo terminado con las cuestiones destinadas al material, se comienza con la temática de la evaluación.

En primer lugar, se pregunta al profesorado si la lectura a primera vista interfiere en la evaluación o calificación final en la asignatura de Piano. Un 69% indica que sí, frente a un 29% que responde de forma negativa y un 2% que lo deja en blanco, como se muestra en la Figura 25:

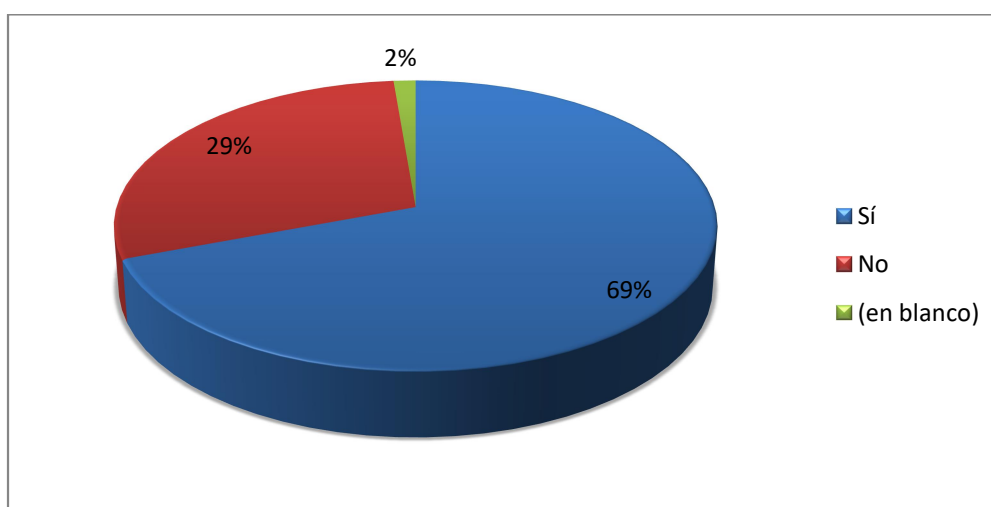


Figura 25. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Piano

La consideración de la lectura a primera vista para la evaluación de la asignatura es otra muestra del interés mostrado por el profesorado, pues lo que no se evalúa es fácilmente relegado a un segundo plano.

12. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado en la asignatura de Piano

En cuanto al porcentaje de peso en la calificación final, el profesorado escoge entre diversos rangos especificados en la Figura 26:

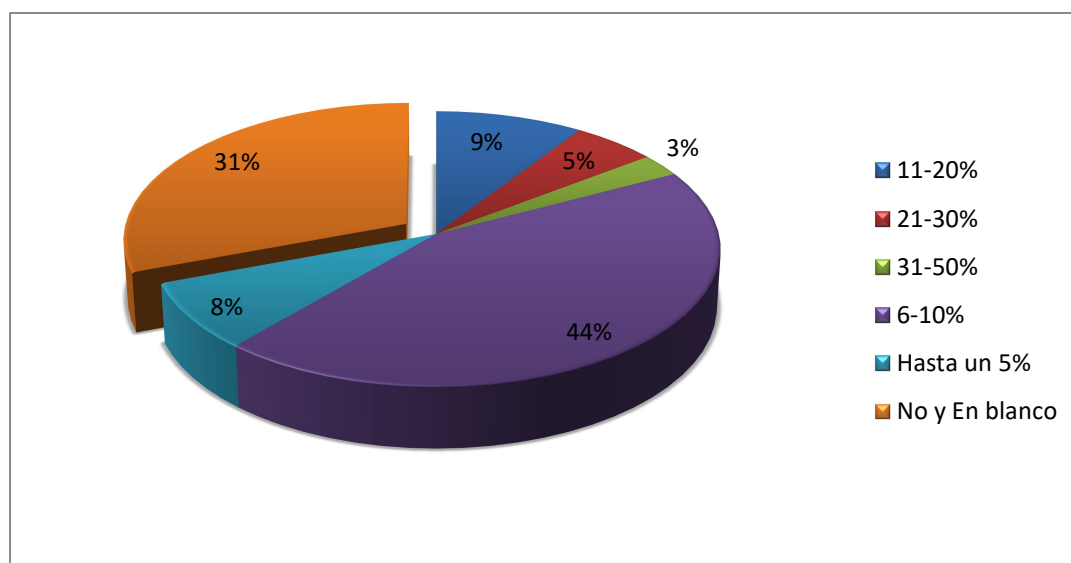


Figura 26. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Piano

Casi la mitad (44%) le otorga un peso del 6-10% de la nota final a esta habilidad, un 9% le da ligeramente más peso (11-20%) y un 8% lo cuenta por debajo del 5% de la nota, lo que suma un total de un 61% de docentes que le conceden un peso de hasta un 20%. Una minoría le confiere más de un 20% de la nota final (8% del profesorado), mientras que un 31% señala que no la evalúa o deja en blanco esta cuestión.

13. Instrumentos o materiales de evaluación

Para finalizar con el cuestionario de Piano, se pregunta a los docentes sobre los instrumentos o materiales de evaluación. La cuestión se plantea de forma abierta, pudiendo expresarse y argumentar libremente.

Los instrumentos indicados fueron los siguientes: grabaciones de audio, fichas, observación directa, rúbrica de evaluación y anotaciones sobre el progreso y evolución.

Los siguientes puntos han sido recapitulados de la totalidad de las respuestas obtenidas como marcadores a evaluar en las lecturas a primera vista: pulso, medida, velocidad, coordinación, fluidez, compás, fidelidad rítmica y melódica, tonalidad, adaptación al estilo musical, capacidades interpretativas, articulación, alteraciones, matices, fraseo, digitación, capacidad de síntesis, análisis armónico, forma de trabajo de la lectura, musicalidad, sonido, dinámica, planos sonoros, concentración, control de sí mismo, improvisación, capacidad de reacción, y resolución de problemas técnicos y de los errores.

Algunos docentes expusieron el uso de materiales como el piano y partituras para evaluar la lectura a primera vista (uno de ellos incluye la voz), mientras otros no dieron respuestas aclaratorias, como por ejemplo indicando “diversos”. Este tipo de respuestas no ofrecen información de utilidad para la investigación y son indicadores de un gran desconocimiento. Otros 13 dejan en blanco esta cuestión, a pesar de haber señalado anteriormente que la evalúan e indican un porcentaje.

3.4. Asignatura de Conjunto

En este apartado se muestran los resultados correspondientes a la Dimensión C del cuestionario, relativos a la asignatura de Conjunto. Estas cuestiones fueron completadas por 37 docentes, que afirmaron previamente impartir dicha asignatura.

1. Dedicar el mismo tiempo en todos los cursos

Esta asignatura se cursa durante 3º y 4º de E.E. y 1º y 2º de E.P⁶⁷. Se pregunta a los docentes si el tiempo de dedicación a la lectura a primera vista es equitativo durante estos cuatro cursos. Contrariamente a lo ocurrido en la asignatura de Piano, se ve en la Figura 27 que un 57% responde afirmativamente:

⁶⁷ Para más información detallada de la asignatura dirigirse al Capítulo IV de esta tesis.

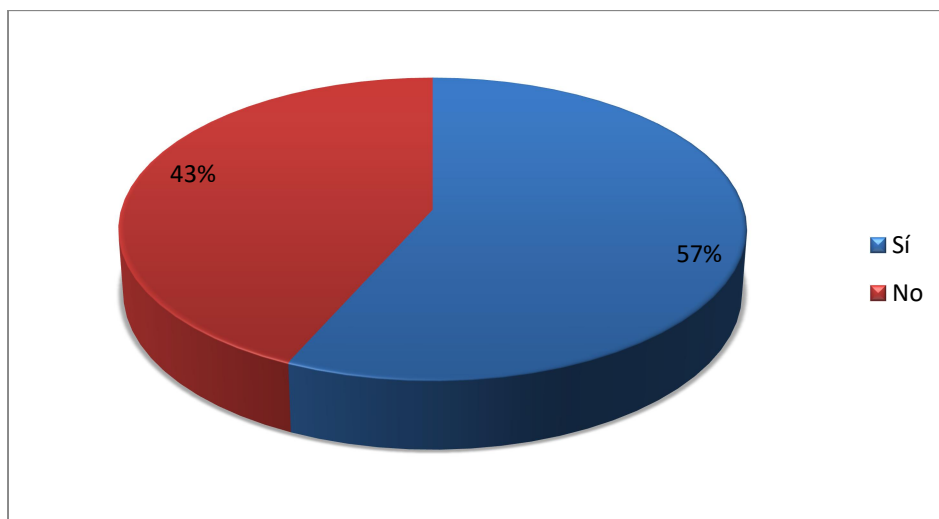


Figura 27. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de Conjunto de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música

No hay, por tanto, un acuerdo sobre si trabajar este aspecto musical en los cuatro cursos y si hacerlo de forma equitativa.

2. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista

Continuando con la temporalización, se pide al profesorado que indique en qué curso/s dedica más tiempo a este contenido, si es el caso. Esta cuestión es de tipo multirrespuesta, lo que permite marcar más de una opción. Los resultados (Figura 28) presentan al 4º curso de E.E. como el elegido por la mayoría de docentes:

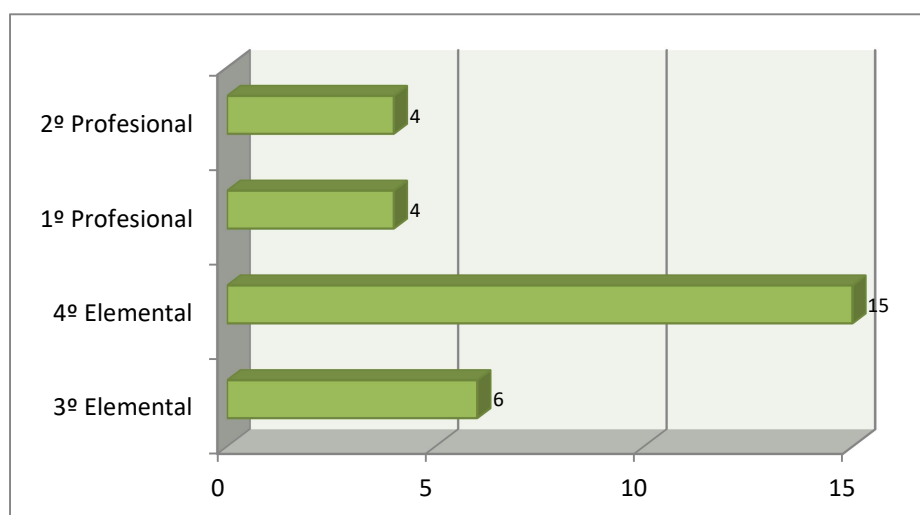


Figura 28. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto

Este resultado coincide con el curso en el que se realiza la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales. En la siguiente cuestión se determina si esto tiene alguna relación.

3. Razones por las que se dedica más tiempo en dichos cursos

Como se podía intuir en la pregunta anterior, 11 docentes de los 15 que responden esta cuestión, señalan la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales como la principal razón por la que dedicar más tiempo a esta actividad en 4º de E.E., inclusive en 3º. Algunos profesores explican que durante las Enseñanzas Elementales el nivel de lectura del alumnado es realmente bajo, y que debido a esto no trabajarían la lectura a primera vista hasta las Enseñanzas Profesionales (es decir, cuando el alumnado hubiera adquirido mejor nivel de lectura de notas y técnico) si no fuera porque forma parte del examen de acceso a dichas enseñanzas. Un docente confiesa que no trabaja en esta asignatura la lectura a primera vista, y otro sujeto deja en blanco esta cuestión.

4. En qué momento del curso se trabaja más la lectura a primera vista

Se pide al profesorado que marque una o varias de las opciones propuestas. Los resultados se observan en la Figura 29:

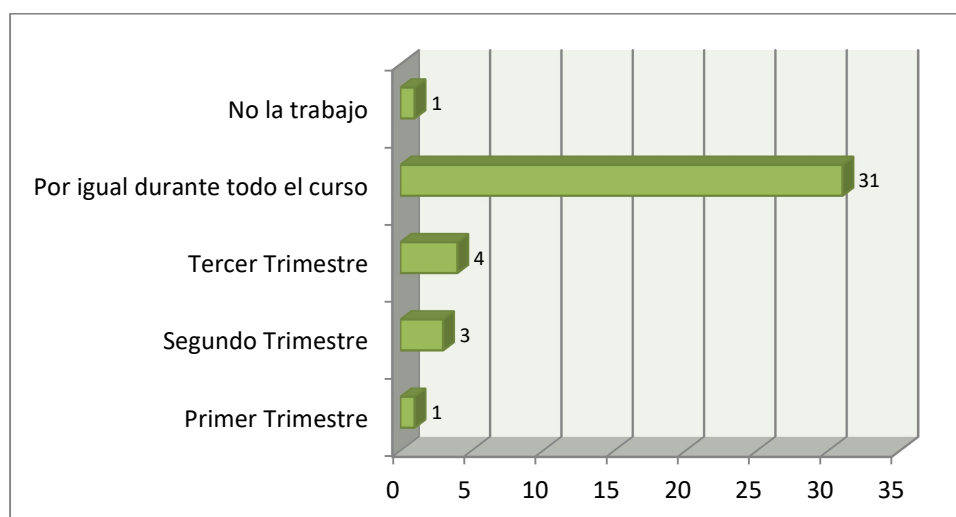


Figura 29. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto

En cuanto a la temporalización, una vasta mayoría admite que la trabaja por igual durante el curso (31 docentes, 83'8%), mientras que el primer trimestre es el menos señalado. Un sujeto indica que no la trabaja.

Estos resultados son positivos para el desarrollo de esta habilidad, a falta de determinar, en la cuestión nº 7 del cuestionario, con qué frecuencia se practica.

5. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista

Siguiendo con la temporalización, se pregunta a los docentes acerca del momento de la clase indicado para su práctica (Figura 30):

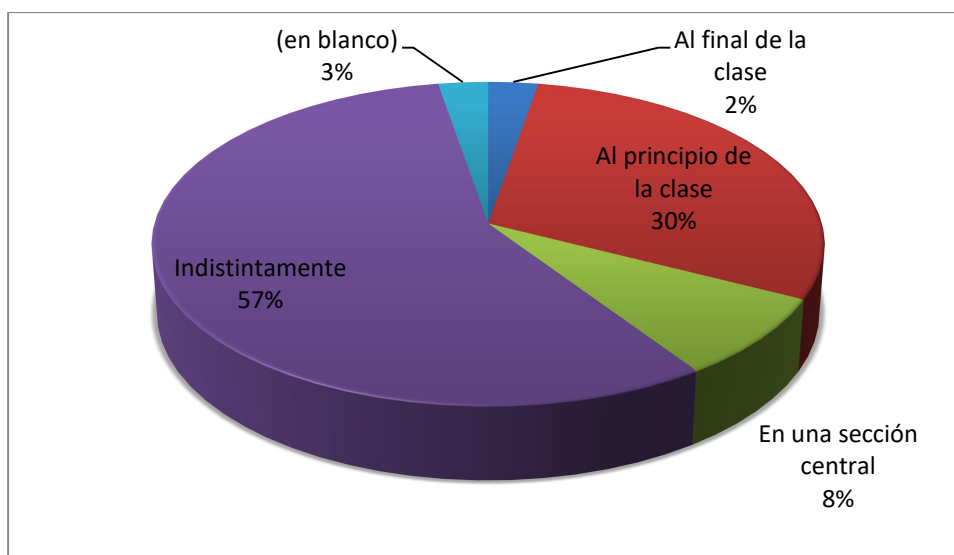


Figura 30. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la clase de Conjunto

Un 57% marca la opción “indistintamente”, seguido por un 30% que lo hace al principio de la clase, mientras que tan solo un 8% en una sección central y un 2% al final de la misma. Por tanto, se observa una tendencia hacia la práctica de la lectura a primera vista en cualquier momento de la sesión, a diferencia de lo ocurrido en la asignatura de Piano, en la que la opción que prima es “al principio de la clase”.

6. Motivos por los que se trabaja en dicho momento de la clase

Las razones expuestas como justificación a la respuesta anterior se observan en la Tabla 15:

Tabla 15. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase de Conjunto

Momento de la clase	Motivo	Nº de apariciones
Al principio de la clase	Como introducción a la clase	2
	Para controlar mejor la disponibilidad del tiempo	1
	Por la concentración, la mente está más fresca	3
En una sección central	Los alumnos están más concentrados	2
Al final de la clase	Para relajar un poco el ambiente después del tiempo de trabajo anterior	1
Indistintamente	Para variar y no ser rutinario	2
	Cuando está programado, depende de las actividades programadas para ese día, en ocasiones sesiones enteras	6
	Depende de la dinámica de la clase y del grupo, en el momento que mejor se preste a ello	5

Fuente: elaboración propia

Dos parecen ser las razones fundamentales para trabajarla “indistintamente” del momento de la clase: (1) está previamente programado así (6 docentes defienden esta idea) y (2) depende de la dinámica que lleve la clase en un determinado momento (según afirman 5 sujetos).

Llama la atención que un mismo tipo de respuesta, relacionada con el nivel de concentración del alumnado, aparece como justificación para trabajarla tanto al principio de la clase como en una sección intermedia. 15 docentes no contestan esta cuestión.

7. Frecuencia de práctica de la lectura a primera vista

Insistiendo en la temporalización, se pregunta sobre la frecuencia. Un 54% (20 sujetos) reconoce practicarla casi todas las clases del curso. El resto de opciones son respondidas por una minoría, con un 14% (5 profesores) que la trabajan tan solo una vez al mes y un 11% que afirma entrenarla en la mitad de las sesiones. Tan solo un 8% asegura su ejercicio en la totalidad de las sesiones.

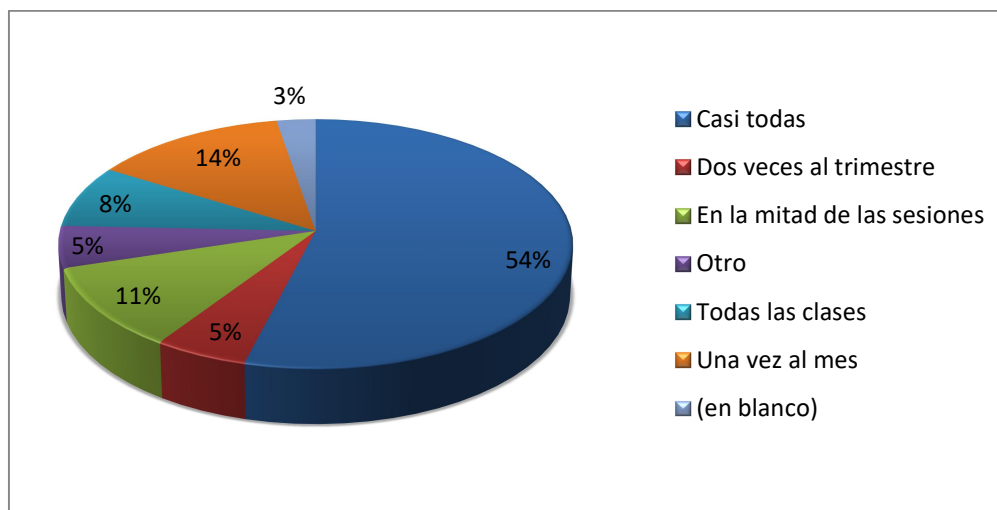


Figura 31. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Conjunto

En la Figura 31 se observa que un 5% marca la opción “otro”, cuyas respuestas añadidas son “depende de los alumnos” y “dos o tres clases al mes”. Un docente la deja en blanco, pues había indicado con anterioridad que no trabaja este contenido en la asignatura.

Esta pregunta está muy relacionada con la cuestión nº 4, en la que los docentes indican trabajarla por igual durante todo el curso. Teniendo en cuenta ambas, se aprecia una buena frecuencia de práctica. Tal vez el bajo nivel del alumnado se deba a que no se lleve a cabo durante todos los cursos o a otras razones de índole didáctica, como la metodología o las actividades propuestas.

8. Utilización de métodos específicos utilizados para trabajar la lectura a primera vista

Terminadas las cuestiones sobre temporalización, se pregunta al profesorado acerca de los materiales empleados para dicha práctica.

A la pregunta de si se utiliza algún método creado específicamente para la práctica de la lectura a primera vista, el 84% del profesorado indica que no, mientras un 13% confirma utilizarlos y un 3% (un solo docente) no contesta la cuestión, como se observa en la Figura 32:

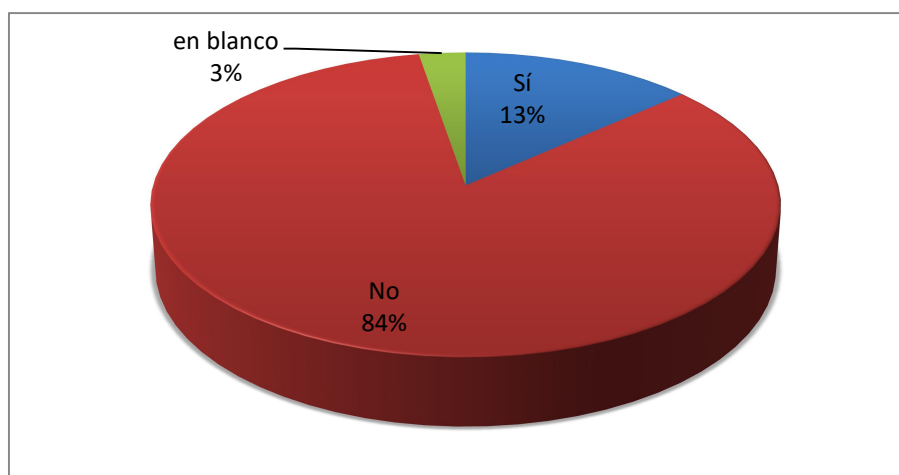


Figura 32. Utilización en la asignatura de Conjunto de material específico creado para la lectura a primera vista

Es posible que esto se deba a un desconocimiento del material existente por parte del profesorado, pues este podría suponer una ayuda en cuanto a presentación de los contenidos y graduación de las dificultades. Además, la gran variedad de métodos existentes abarca diferentes gustos personales y tipología de actividades dirigidas a alumnado de toda índole.

9. Métodos utilizados

Con respecto a la pregunta anterior, se pide al profesorado que, en caso afirmativo, indique cuáles son dichos métodos. Las respuestas se exponen en la Tabla 16:

Tabla 16. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados por el profesorado

Método	Nº de docentes que lo utilizan
<i>Cósumb: Primer libro de piano</i> compuesto por lecciones de Beyer, Czerny y Köhler	1
Métodos de ABRSM (sin especificar)	1
Libros de canciones populares	1
<i>Miniatures</i> de L. Godowsky (piezas a 4 manos)	1
<i>Improvisación al piano</i> de Emilio Molina	1

Fuente: elaboración propia

Una de las respuestas no ha sido incluida en el análisis, pues indicaba “libros del departamento de piano”, sin especificar nada más.

Al analizar el bajo índice de respuestas, se observa que los docentes hacen referencia a partituras que no han sido creadas para el fin de la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista, lo que denota cierto desconocimiento y desorganización en cuanto a las posibilidades de material por parte del profesorado de esta asignatura. Esto posiblemente esté relacionado con la escasa variedad y cantidad que sobre esto hay tanto en las bibliotecas de los centros como en los departamentos de Piano.

10. Otros materiales

Se pide al profesorado que exponga, en el caso de utilizar otro tipo de material no creado específicamente para este fin, cuál es.

A pesar de ser las respuestas de tipo abierto, un elevado número de ellas no ofrece información detallada, pues no determina compositor, cuaderno o método. La mayoría indica que este es recopilado por ellos mismos y de nivel menor al del alumnado. Algunos añaden la necesidad de integración de diferentes estilos musicales, pero sin ejemplificar. En lo que sí parece haber acuerdo es en la utilización de partituras a 4 manos, debido a que es una asignatura grupal.

Por tanto, se observa una falta de especificación en las respuestas. Esto puede ser un indicador de cierto desconocimiento y/o desorganización acerca del material utilizado. 7 profesores/as dejaron esta cuestión en blanco.

11. La lectura a primera vista como criterio de evaluación y/o calificación

Se pregunta al profesorado si la lectura a primera vista interfiere en la evaluación o calificación final en la asignatura de Conjunto. Una importante mayoría (el 89%) indica que sí, frente a un 8% que responde negativamente y un 3% que lo deja en blanco, como describe la Figura 33:

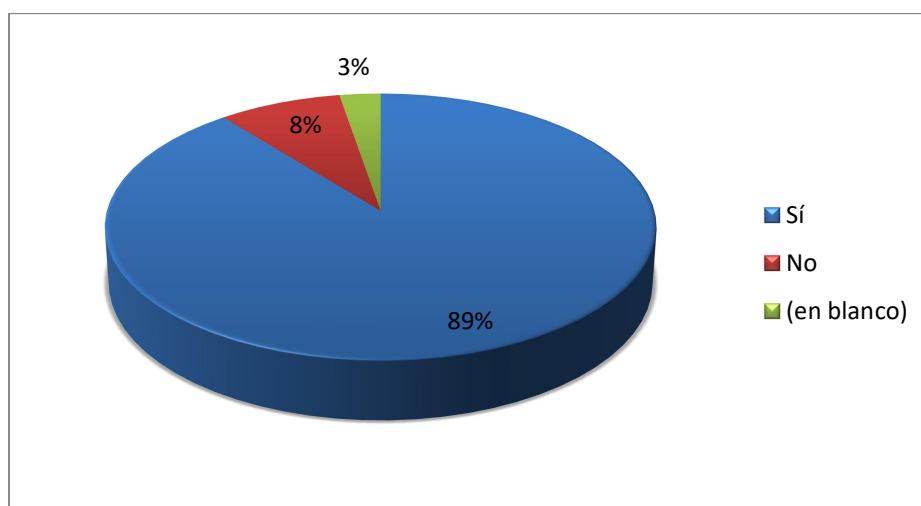


Figura 33. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Conjunto

Esto es una muestra más de interés por parte del profesorado hacia esta habilidad, pues lo que se evalúa, se valora.

12. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado

En cuanto al peso en la calificación final, se indica al profesorado que escoja entre una serie de rangos en forma de porcentaje, indicados en la Figura 34:

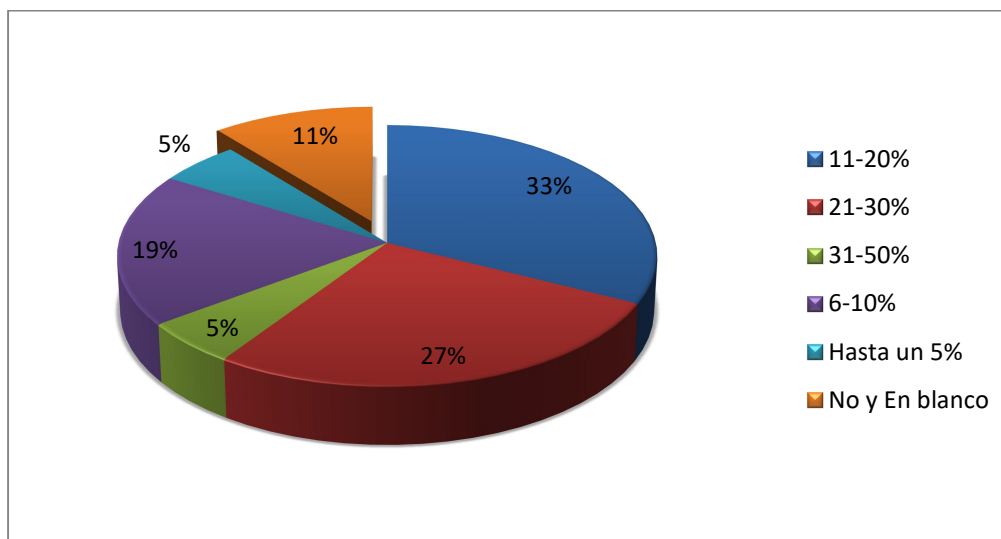


Figura 34. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Conjunto

Un 33% del profesorado le otorga un peso del 11-20% de la nota final a esta habilidad, siguiéndole un 27% que la evalúa con un 21-30%. Tan solo un 5% indica un valor superior al 30%, mientras el 24% le concede menos de un 10%. Un 11% señala que no la considera o deja en blanco esta cuestión.

13. Instrumentos o materiales de evaluación

Para finalizar con el cuestionario de Conjunto, se pregunta a los docentes sobre los instrumentos o materiales de evaluación. La cuestión se plantea de forma abierta, pudiendo expresar libremente sus ideas.

Tras realizar una recopilación de los datos obtenidos, los instrumentos indicados son los siguientes: grabaciones de audio, fichas, observación directa, anotaciones sobre el progreso y evolución, rúbrica de evaluación, participación activa en la clase, calificación de las lecturas realizadas en clase y trabajo en casa.

Durante las lecturas a primera vista se evalúan los siguientes ítems: aspectos técnicos, ritmo, tempo estable, agógica, coordinación, fidelidad a la partitura y descriptores según grado de adquisición de competencias básicas.

Algunos docentes señalan la “evaluación continua” o la utilización de “obras/partituras distintas”, no aportando información de utilidad para esta investigación. Otros 9 dejaron en blanco esta cuestión.

Por tanto, algunas de las respuestas aportadas denotan una falta de claridad a la hora de evaluar, bien porque no se contesta o bien porque no se aportan datos suficientes. Esto puede ser indicativo de desorganización.

3.5. Asignatura de Acompañamiento

Las siguientes preguntas se corresponden con la dimensión D del cuestionario, relativas a la asignatura de Acompañamiento. Fueron completadas por 22 profesores que previamente afirmaron impartir dicha asignatura.

1. Dedicar el mismo tiempo en todos los cursos

Esta asignatura se cursa durante los dos últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales (5º y 6º)⁶⁸. Se pregunta a los docentes si el tiempo de dedicación a la

⁶⁸ Para más información sobre esta asignatura, dirigirse al Capítulo IV de esta tesis doctoral.

lectura a primera vista es equitativo en ambos, a lo que una amplia mayoría (82%) responde afirmativamente, frente a un 18% (4 docentes) que indica lo contrario, como se observa en la Figura 35:

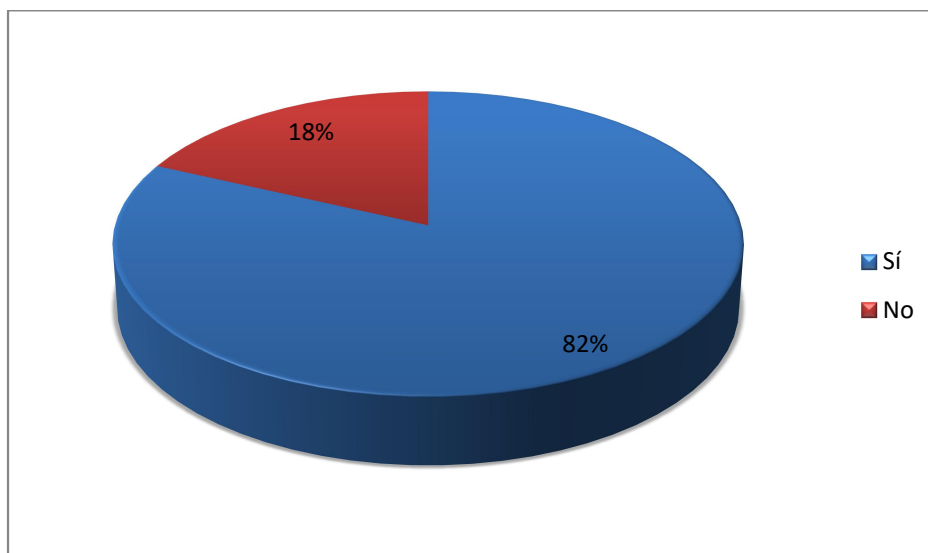


Figura 35. Profesorado que dedica la misma cantidad de tiempo a la lectura a primera vista en cada uno de los cursos de Acompañamiento de las Profesionales de Música

El hecho de que haya una tendencia de trabajo equitativa puede deberse al gran peso que otorga el decreto a esta habilidad en la presente asignatura y que esta se desarrolla durante dos cursos únicamente.

2. Cursos en los que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista

Continuando con la temporalización, se pide al profesorado que indique en qué curso/s dedica más tiempo a este contenido. Los porcentajes indicados en esta pregunta se realizan sobre los docentes que contestan de forma negativa en la cuestión anterior, pues va dirigida a ellos. Los resultados (Figura 36) muestran que la totalidad de profesorado dedica al 6º curso más tiempo:

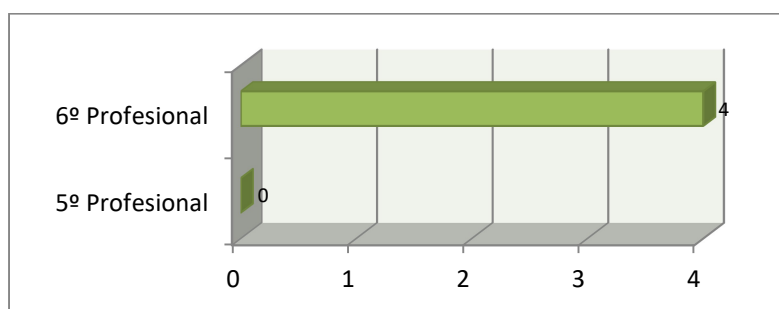


Figura 36. Curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Acompañamiento

Las motivaciones que dan lugar a esto fueron preguntadas al profesorado y se desarrollan en la siguiente cuestión.

3. Razones por las que se dedica más tiempo en dichos cursos

Las razones que justifican una mayor dedicación en el 6º curso son dos: (1) que en el 5º curso el alumno necesita trabajar otros aspectos, como el armónico y (2) de cara a la preparación de la prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores.

4. En qué momento del curso se trabaja más la lectura a primera vista

Se pide al profesorado que marque una de las opciones propuestas. Los resultados se observan en la Figura 37:

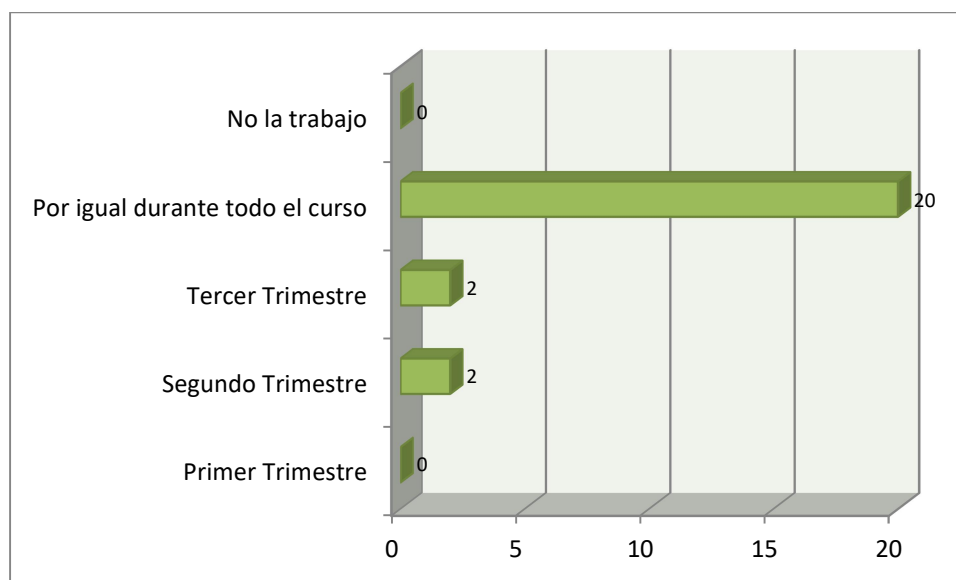


Figura 37. Momento del curso en el que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista en la asignatura de Conjunto

En lo referido a la temporalización durante el curso, la gran mayoría admite trabajarla por igual durante el curso (20 docentes, 90'9%), mientras que los restantes dos sujetos indican que la trabajan más durante el segundo y tercer trimestre que durante el primero.

5. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista

Siguiendo con la temporalización, se pregunta a los docentes acerca del momento de la clase en el que la trabajan. En la Figura 38 se observa lo siguiente:

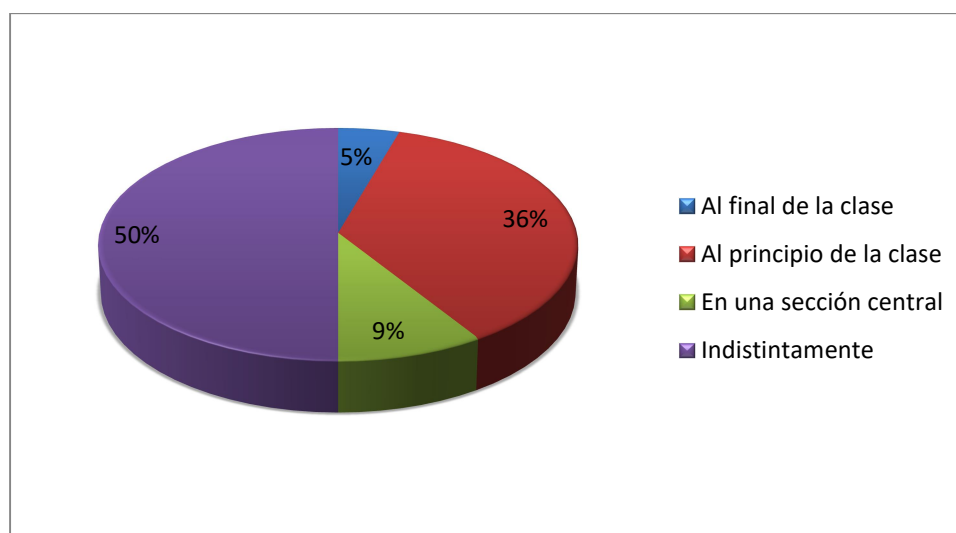


Figura 38. Sección de la clase donde se trabaja la lectura a primera vista en la asignatura de Acompañamiento

La mitad del profesorado admite trabajar esta habilidad indistintamente en cualquier momento de la clase, seguido por un 36% que lo hace al comienzo de la misma, mientras que un 9% lo realiza en una sección central y tan solo un 5% al final de la sesión.

6. Motivos por los que se trabaja en dicho momento de la clase

Las razones expuestas como justificación a la respuesta anterior se muestran en la Tabla 17:

Tabla 17. Motivos para trabajar la lectura a primera vista en un momento determinado de la clase de Acompañamiento

Momento de la clase	Motivo	Nº de apariciones
Al principio de la clase	Como introducción a la clase	1
	Para controlar mejor la disponibilidad del tiempo	1
	Por la concentración, la mente está más fresca	3
	Porque las clases están programadas así	2
En una sección central	Porque las clases están programadas así	2

Indistintamente	Cuando está programado, depende de las actividades programadas para ese día, en ocasiones sesiones enteras	2
	Depende de la dinámica de la clase y del grupo, en el momento que mejor se preste a ello	3

Fuente: elaboración propia

Como se advierte, la razón principal para llevar a cabo esta habilidad al principio de la clase es la frescura mental, mientras que otras razones generales para practicarla en otros momentos son el seguimiento de la programación o la dinámica de la clase.

No hay ninguna respuesta que indique que esta habilidad se trabaje al finalizar la clase. Por otra parte, 7 profesores dejan esta cuestión en blanco.

7. Frecuencia de práctica de la lectura a primera vista

Insistiendo en la temporalización, se pregunta a los docentes sobre la frecuencia de esta práctica. En este caso, las respuestas “todas las clases del curso” y “casi todas” suman un total de un 82%, lo que indica una regularidad de práctica de esta habilidad en la asignatura. Un 14% la efectúa en la mitad de las sesiones y apenas un 4% (1 solo docente) reconoce hacerlo con menos asiduidad, tan solo dos veces al trimestre. Como se ve en la Figura 39:

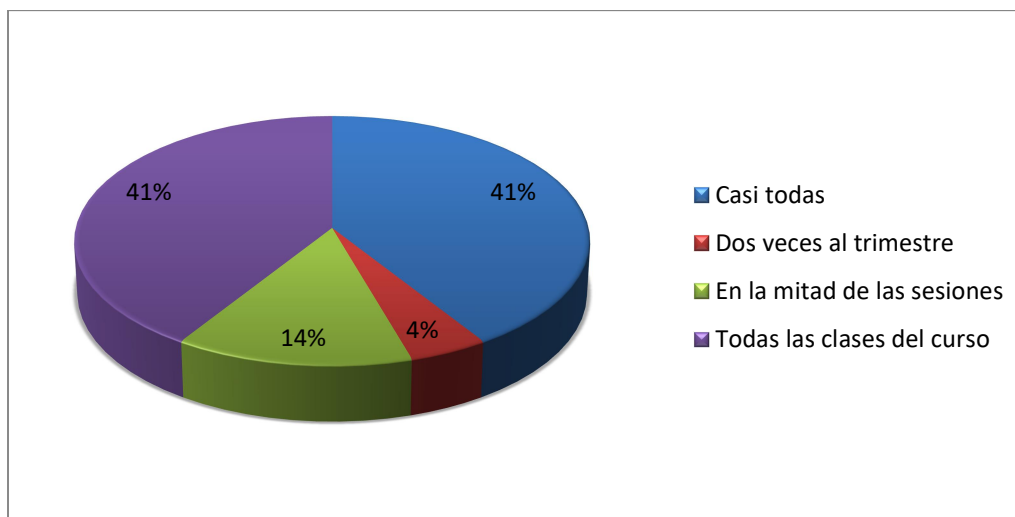


Figura 39. Frecuencia de trabajo de la lectura a primera vista en la clase de Acompañamiento

Los resultados de esta cuestión analizados junto con la pregunta n° 4, en la que los docentes indicaron trabajar este contenido por igual en los dos cursos, denotan una alta frecuencia de práctica de la lectura a primera vista en esta asignatura por parte de la mayoría del profesorado.

8. Utilización de métodos específicos para trabajar la lectura a primera vista

Concluidas las cuestiones sobre temporalización, se pregunta al profesorado acerca de los materiales utilizados para dicha práctica.

A la pregunta de si utilizan algún método creado específicamente para ello, una gran mayoría, 82% del profesorado, indica que no. Por tanto, tan solo un 18% confirma emplearlos, como se observa en la Figura 40:

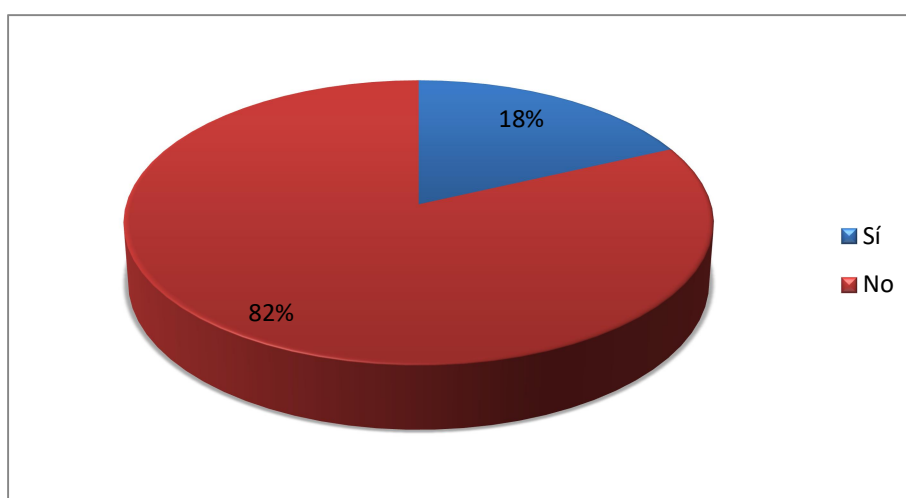


Figura 40. Utilización en la asignatura de Acompañamiento de material específico creado para la lectura a primera vista

Al igual que ocurre en las asignaturas de Piano y Conjunto, en este caso tampoco se recurre a materiales especializados. El hecho de que no sean utilizados en ninguna de las tres asignaturas refuerza la idea del desconocimiento hacia estos.

9. Métodos utilizados

Con respecto a la pregunta anterior, se pide a los sujetos que, en caso afirmativo, indique cuáles son. Dichos métodos se especifican en la Tabla 18:

Tabla 18. Relación de métodos de lectura a primera vista utilizados por el profesorado en la asignatura de Acompañamiento

Método	Nº de docentes que lo utilizan
<i>Specimen Sight-Reading Tests</i> ABRSM	1
Método de transposición para piano de Doupond	1
Métodos de ABRSM (sin especificar)	2

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención que en una asignatura en la que la lectura a primera vista es un elemento primordial, no se abarque un número amplio de materiales, entre los que se incluyan métodos con diversas tipologías de actividades.

10. Otros materiales

Se pide al profesorado que exponga, en el caso de utilizar otro tipo de material o partituras no creadas específicamente para este fin, cuáles son. Solamente tres docentes hacen referencia a ejemplos concretos que utilizan en clase, siendo dos de ellos los mismos que indicaron anteriormente utilizar también métodos específicos para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad. Dicho material se presenta en la Tabla 19:

Tabla 19. Partituras utilizadas para leer a primera vista en la asignatura de Acompañamiento

Compositor y/o obra musical	Nº de referencias
Bach: corales a 4 claves	1
Piezas de jazz: Realbook, Abersold, app iReal	1
Agay (colecciones de piezas breves)	1

Fuente: elaboración propia

La tipología de estas cuestiones es abierta, lo que permite libertad de expresión a los encuestados. Sin embargo, una amplia cantidad de respuestas no ofrece información detallada. En algunos casos se contempla no poseer material específico, explicando que “depende de las necesidades de cada alumno” o “del nivel adecuado”. Otros profesores utilizan una creación o recopilación realizada por ellos mismos a lo largo de sus años de experiencia (sin indicar ejemplos). Algunos sujetos señalan la importancia de un repertorio de abarque diversos estilos musicales y un docente confirma la utilización de material orquestal (sin especificar más detalles). 4 docentes dejan en blanco esta cuestión.

Por tanto, se observan respuestas muy generales salvo en contadas excepciones. Destaca que la mayoría no indica tipo de obra ni compositor, sino respuestas como “obras adecuadas” o “variedad de obras”. Esto vuelve a reforzar la hipótesis del posible desconocimiento acerca de qué materiales utilizar y cómo plantear la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, como se ha expuesto anteriormente.

11. La lectura a primera vista como criterio de evaluación y/o calificación

Habiendo finalizado con las preguntas destinadas al material, se da paso a la temática de la evaluación.

En primer lugar, se pregunta al profesorado si la lectura a primera vista interfiere en la evaluación o calificación final en la asignatura de Acompañamiento. Un 91% indica que sí, frente a un 9% que afirma lo contrario (Figura 41):

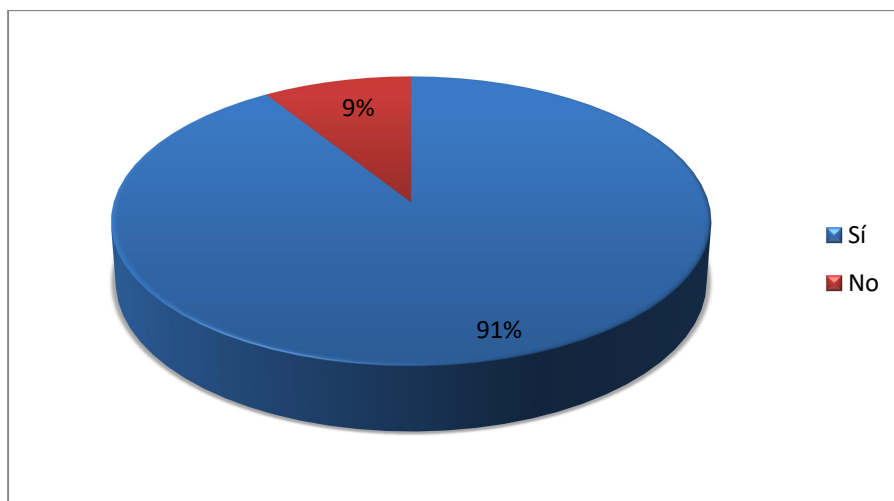


Figura 41. Profesorado que tiene en cuenta la lectura a primera vista en la evaluación/calificación de la asignatura de Acompañamiento

Provoca cierto asombro que haya parte del profesorado que no la incluya en la evaluación de la asignatura, pues presenta un gran peso en esta según lo expuesto en el Decreto 158/2007.

12. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado

En cuanto al porcentaje de peso en la calificación final, se indica al profesorado marcar uno de los porcentajes de la Figura 42:

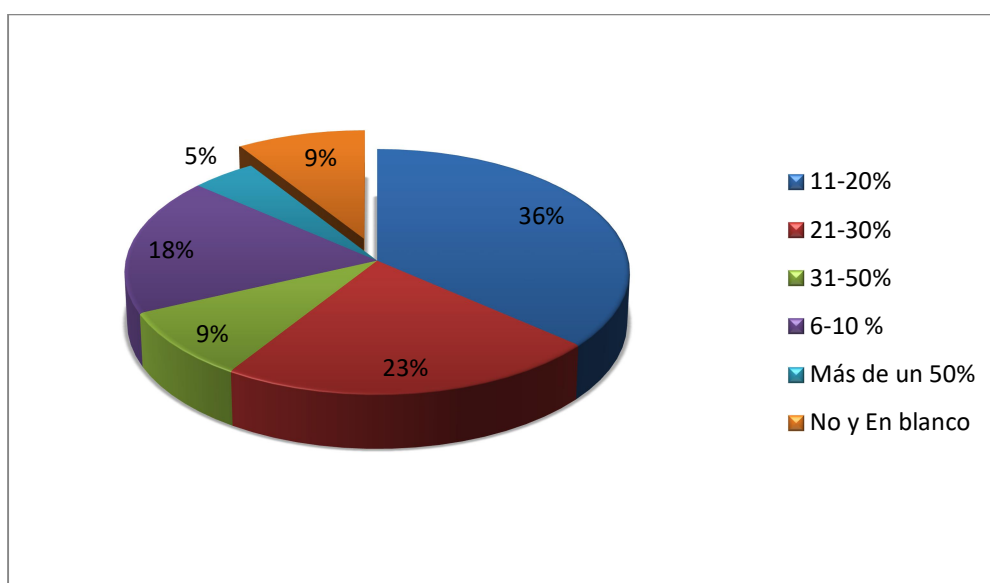


Figura 42. Porcentaje de la lectura a primera vista en la calificación final del alumnado de Acompañamiento

Un 36% del profesorado otorga un peso del 11-20% de la nota final a esta habilidad, seguido de un 23% con un valor entre 21-30%. Esto suma una mayoría del 59% que

la considera un 11-30% a la hora de calificar la asignatura. Un 18% le concede el porcentaje de 6-10%, mientras que por el contrario, solo el 5% de docentes la contempla con más de un 50%. En cuanto a la resta de profesorado, un 9% manifiesta un 31-50% y otro 9% deja en blanco esta cuestión o no la evalúa. Ningún docente marca la opción de valoración “menos del 5%”, razón por la que no aparece en la gráfica.

Según indica el profesorado, no se le otorga un peso excesivo, pues según el Decreto 158/2007 la asignatura se divide en tres bloques de contenidos, estando el primero de ellos dedicado a aspectos de la lectura a primera vista. Teniendo en cuenta esto, sería lógico otorgarle una media de un 33%.

13. Instrumentos o materiales de evaluación

Para finalizar con el cuestionario, se pregunta a los docentes sobre los instrumentos o materiales de evaluación a través de una cuestión de naturaleza abierta.

Los instrumentos indicados fueron los siguientes: rúbricas, audiciones, observación directa y anotaciones en el cuaderno del profesor sobre la evolución del alumnado.

Tras analizar las respuestas, se observa que para evaluar la calidad de la lectura a primera vista se contemplan los siguientes ítems: tiempo en leer el fragmento, calidad en la ejecución, descriptores según grado de adquisición de competencias básicas, fluidez, adaptación al estilo, tempo, reflejos, capacidad de repentización inmediata y capacidad de síntesis.

Algunos docentes se limitan a indicar el tipo de partitura utilizada, como “partituras a cuatro manos” o “variedad de partituras del nivel adecuado”, mientras un docente indica como materiales “piano y voz”. Otros 4 dejaron en blanco esta cuestión.

Con estas respuestas vuelve a ponerse de manifiesto la misma situación que en las asignaturas de Piano y Conjunto, es decir, la existencia de un número de docentes que no contestan o no especifican información, lo que puede significar cierto desorden evaluativo o simplemente desgana en contestar.

4. CONCLUSIONES

En este punto se exponen las principales conclusiones que emergen del análisis de la información obtenida a través del cuestionario.

- Caracterización de la muestra

La muestra se compone de un total de 94 profesores, trabajadores actuales de los 15 Conservatorios Profesionales de Música públicos de la Generalitat Valenciana. Un 81'9% de ellos tiene edades comprendidas entre los 30 y los 50 años de edad, siendo la media de edad alrededor de los 40 años. La mayoría (casi un 70%) posee más de 10 años de experiencia, lo que dota a la investigación de valor añadido. Examinada por sexos, las mujeres tienen una representación levemente mayor.

- Cuestiones generales sobre lectura a primera vista pianística

Casi la totalidad de los encuestados (89 profesores, 94'7%) considera la lectura a primera vista como una habilidad importante a desarrollar por el pianista, y un 77'7% presume que es de utilidad a la hora de incorporarse al mercado laboral. Estos datos demuestran que los docentes de la especialidad de Piano de la Comunidad Valenciana confieren gran valor al desarrollo de esta competencia, dando respuesta positiva a una de las preguntas de investigación de esta tesis doctoral.

Según los datos obtenidos en el análisis correlacional, se observa una ligera tendencia a, con menor edad y años de experiencia, mayor importancia concedida a la habilidad de lectura a primera vista y su necesidad de desarrollo para la incorporación al mercado laboral. Esto puede significar una tendencia de pensamiento en las nuevas generaciones hacia la concesión de mayor relevancia a este aspecto, pero en cualquier caso, debería demostrarse de forma experimental.

En contraste, parece ser que el alumnado presenta un desinterés generalizado hacia la práctica de la lectura a primera vista y un bajo nivel de desarrollo, según advierten sus profesores (un 80'8%). Dichos datos manifiestan cierta problemática en las aulas. Esto responde de nuevo a otra de las preguntas de investigación de la tesis.

A pesar de ser una habilidad valorada por el profesorado y observar en los alumnos cierto desinterés y un bajo nivel, no suelen realizarse actividades especiales que promuevan la lectura a primera vista por parte del alumnado en los centros, siendo el Conservatorio Profesional de Música de Utiel el único que plantea un concurso organizado por el conjunto del Departamento de Piano.

Respondiendo a otra de las preguntas de investigación, el currículo actual no facilita la enseñanza-aprendizaje de la práctica de la lectura a primera vista pianística, según el profesorado, pues un total de 65 sujetos (69'1%) lo cataloga como poco eficaz.

Por otro lado, los profesores se inclinan por trabajar esta habilidad durante las Enseñanzas Elementales, debido a que durante los niveles más avanzados se dispone de menos tiempo.

Como planteamientos de mejora del currículo, sería de interés la incorporación de este contenido en la asignatura de Conjunto en las E.E., ya que esto es una realidad en el aula. Casi un 40% del profesorado plantea la creación de una nueva asignatura destinada a la mejora de esta habilidad, posiblemente por la falta de tiempo real del que se dispone en el resto de asignaturas.

Realizado el análisis correlacional, a la vista de los datos se podría considerar que hay alguna relación entre la edad de un profesor y su tendencia a pensar que el currículo actual es el adecuado para estudiar este campo (a más edad, se considera ligeramente más adecuado), aunque esto debería estudiarse en más profundidad a través del diseño experimental.

- Cuestiones sobre la asignatura de Piano

En lo relativo a la temporalización, el profesorado de Piano indica no trabajar por igual este aspecto en cada curso. Entre ellos, una amplia mayoría (91'4%) señala 4º de E.E. como uno de los cursos en los que se otorga mayor dedicación, debido a la proximidad de las pruebas de acceso a las E.P. Además, admite destinar el mismo tiempo a lo largo del curso (59 docentes, 78'7%) y con bastante frecuencia (44% casi todas las clases y un 22'7% en la mitad). Se observa una tendencia hacia la práctica

de esta habilidad al inicio de la clase (como actividad introductoria y por motivos de concentración). Las respuestas ofrecidas por algunos docentes denotan cierta improvisación, es decir, sin una aparente programación de la temporalización.

En cuanto al material empleado, tanto el bajo porcentaje de profesorado que utiliza métodos específicos, como la falta de concreción de estos, denotan cierto desconocimiento y desorganización en relación a la amplia gama de materiales disponibles.

Por otra parte, un 69% lo toman en consideración a la hora de evaluar/calificar la asignatura, y casi la mitad del profesorado (44%) le otorga a esta habilidad un peso del 6-10% de la nota final. Así mismo, indican que los instrumentos de evaluación de los que se sirven son los siguientes: grabaciones de audio, fichas, observación directa, rúbrica de evaluación y anotaciones sobre el progreso y evolución. Además, varios docentes exponen una serie de ítems relacionados con cuestiones de tempo, ritmo, melodía o musicalidad para valorar la calidad de las lecturas a primera vista. Sin embargo, algunos de ellos no aportan información de utilidad sobre esto, habiendo muchas respuestas en blanco o sin aportar información detallada.

- Cuestiones sobre la asignatura de Conjunto

En cuanto a la temporalización, contrariamente a lo ocurrido en la asignatura de Piano, en esta asignatura un 57% de las respuestas indican el mismo tiempo de dedicación en cada curso. La resta de profesorado elige 4º de E.E. para una mayor práctica, debido a la cercanía de la prueba de acceso a las E.P. Un 83'8% de los sujetos afirma trabajarla por igual durante el transcurso de todo el año académico y además un 54% lo lleva acabo en casi todas las sesiones. Se observa una tendencia hacia la praxis de la lectura a primera vista en cualquier momento de la clase, a diferencia de lo ocurrido en la asignatura de Piano, en la que la opción que prima es al comienzo de esta. Las razones expuestas para ello no parten del razonamiento pedagógico, siendo las siguientes: (1) "está previamente programado así" (sin indicar porqué razón) y (2) "depende de la dinámica que lleve la clase".

En las cuestiones referidas a los materiales utilizados, el 84% manifiesta no emplear ningún método creado específicamente para la práctica de la lectura a primera vista. Al igual que ocurre con la asignatura de Piano, se detecta cierto desconocimiento y desorganización por parte del profesorado de Conjunto, pues a pesar de ser cuestiones de tipo abierto, un elevado número de respuestas no ofrece información detallada sobre libros o partituras, limitándose en ocasiones a explicar que dicho material es de recopilación propia y de nivel adecuado.

En lo relacionado a la evaluación, el 89% contempla esta habilidad en la calificación de la asignatura, otorgándole un 60% del profesorado un peso del 11-30%. En cuanto a los instrumentos de evaluación, los resultados coinciden con los expuestos en la asignatura de Piano.

- Cuestiones sobre la asignatura de Acompañamiento

Respecto a la temporalización, un 82% de los docentes afirman que el tiempo de dedicación a la lectura a primera vista es equitativo en los 2 cursos de Acompañamiento. En el caso de no ser así, los resultados muestran que se dedica más tiempo en 6º de E.P., debido a la preparación de la prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores. La mayoría del profesorado admite trabajarla por igual a lo largo del curso, indistintamente en cualquier momento de la clase y con una frecuencia repartida entre dos opciones: (1) todas las sesiones y (2) casi todas, lo que muestra una práctica permanente.

Remitiéndose al material utilizado, el 82% del profesorado indica no servirse de métodos creados específicamente para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista. En cuanto a otros materiales o partituras, se observan respuestas muy generales salvo en contadas excepciones. Llama la atención que la mayoría de profesorado no indica tipo de obra ni compositor, sino respuestas como “obras adecuadas” o “variedad de obras”, al igual que ocurría con las asignaturas de Piano y Conjunto.

En referencia a aspectos de evaluación/calificación, un 91% indica que sí se tiene en cuenta en la asignatura, suponiendo para un 59% del profesorado un 11-30% de la

calificación total. Los instrumentos de evaluación son los mismos que en las asignaturas de Piano y Conjunto.

Como conclusión final, se pone de manifiesto un bajo nivel por parte del alumnado y un cierto desconocimiento acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad por parte del profesorado. Por una parte, no hay acuerdo en cuanto a la temporalización ni se asegura su práctica regular desde edades tempranas. Además, parece haber una desinformación acerca de los materiales existentes y se observa cierto desorden en cuanto a los utilizados durante las clases, pues no son detallados ni justificados en la mayoría de los casos. El sistema de evaluación tampoco parece ser claro ni concreto, pues a pesar de indicar que se tiene en cuenta para la calificación en las asignaturas, numerosos sujetos no establecen parámetros ni ofrecen información precisa acerca del proceso.

VI. PROPUESTA DIDÁCTICA:
INTEGRACIÓN DE LA
LECTURA A PRIMERA VISTA
EN LAS ASIGNATURAS DE
PIANO, CONJUNTO Y
ACOMPAÑAMIENTO

VI. PROPUESTA DIDÁCTICA: INTEGRACIÓN DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN LAS ASIGNATURAS DE PIANO, CONJUNTO Y ACOMPAÑAMIENTO

En este capítulo, se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista pianística en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Ha sido elaborada en base a lo expuesto en los capítulos anteriores de esta tesis doctoral, abarcando las investigaciones científicas recopiladas en el marco-teórico (Capítulo III), el análisis del currículo (Capítulo IV) y la información recabada sobre opiniones del profesorado (Capítulo V), lo que le aporta fiabilidad.

El alumnado al que va dirigida cursa la especialidad de Piano, y las asignaturas en las que se desarrolla son Piano, Conjunto y Acompañamiento. Se muestra un planteamiento generalizado, encaminado a la enseñanza de dicha habilidad pero adaptable a cualquier nivel y materia. No se ha especificado la información por cursos ya que no se trata de la programación de una asignatura, sino de indagar en el cómo enseñar una capacidad pianística que forma parte de diversas asignaturas del currículo y que cada alumno desarrolla a un ritmo diferente.

Los apartados que conforman este capítulo son una introducción, los objetivos de la propuesta, desarrollo de la misma y conclusiones.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las actuales Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana, son varias las asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista pianística durante la totalidad de 10 cursos. El alumnado de la especialidad de Piano cursa tres asignaturas prácticas en las que la L.P.V. en el piano aparece como objetivo o contenido, siendo estas Piano, Conjunto y Acompañamiento. Dichas asignaturas son propias de la especialidad, y se desarrollan

durante diversos cursos: Piano durante la totalidad de estos (de 1º de E.E. a 6º de E.P.), Conjunto durante cuatro (de 3º de E.E. a 2º de E.P.) y Acompañamiento durante dos (5º y 6º de E.P.).

Existen evidencias de una problemática en lo que se refiere al nivel que adquiere el alumnado en esta habilidad, así como un preocupante descenso del interés. La mejora de esta situación puede suponer un incremento general de la motivación del alumnado de piano, viéndose con la capacidad de poder tocar algunas piezas o secciones sin la necesidad de un estudio previo que implique un elevado número de horas.

En este marco institucional y pedagógico, se plantea el diseño de una propuesta didáctica que guíe al profesorado y facilite su inclusión en dichas asignaturas con el máximo ahorro de tiempo a través del conocimiento de los campos implicados en el desarrollo de esta compleja habilidad.

2. OBJETIVOS

La propuesta didáctica persigue los siguientes objetivos.

- Integrar el contenido generalizado de *práctica de lectura a primera vista* en el hábito de las clases de dichas asignaturas, como aspecto esencial a tener en cuenta en el día a día.
- Describir los objetivos a cumplir para garantizar el éxito en el aprendizaje.
- Exponer actividades en las que, junto con este aspecto, se trabajen otros básicos como la técnica, el ritmo, el análisis, la armonía y la expresividad musical.
- Mostrar al profesorado diversas opciones para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad de forma efectiva y sin que requiera demasiado tiempo en cada clase.
- Presentar un listado de métodos y otros materiales para optimizar el aprendizaje.

- Ofrecer un sistema de evaluación que facilite el análisis de la situación.

3. DESARROLLO

En este apartado se desarrolla la propuesta didáctica. Se enumeran en primer lugar los objetivos, para continuar con las competencias, temporalización, materiales, actividades, estrategias docentes y evaluación.

3.1. Objetivos

Objetivo general:

- Mejorar en la habilidad de leer a primera vista.

Para llegar a cumplirlo se necesita alcanzar los siguientes objetivos secundarios:

- Desarrollar el oído musical, tanto en el reconocimiento como en la creación de imágenes auditivas, incluyendo aspectos armónicos y melódicos.
- Estimular la percepción visual a través de la práctica de movimientos oculares verticales y horizontales, así como de la toma de conciencia de dichos movimientos.
- Ser capaz de crear imágenes visuales y psicomotoras, imaginando el teclado y el movimiento de los dedos al ver una partitura.
- Mantener la estabilidad en el tempo y ser consciente de su importancia para que el discurso musical sea fluido.
- Comprender los signos y elementos de la escritura musical, su significado artístico e identificar su situación en el teclado.
- Conocer variedad de patrones armónicos, rítmicos y melódicos.
- Aprender los principios básicos de digitación.
- Adquirir fundamentos del análisis musical que permitan el reconocimiento profundo de la partitura, así como distinguir lo esencial de lo secundario.

- Mejorar las habilidades motrices y adquirir un nivel técnico necesario para poder tocar piezas sencillas⁶⁹ al piano sin necesidad de estudio.
- Dominar la topografía del teclado para poder tocar sin la necesidad de mirarlo continuamente.
- Desarrollar autonomía y sentido crítico para reconocer los errores cometidos tras leer a primera vista y poder así solventarlos en el futuro.
- Creer en uno mismo.
- Entender el error como algo natural durante las lecturas a primera vista, no permitiendo que perjudique la fluidez de la interpretación.

3.2. Competencias

En la ley educativa española se exponen siete competencias clave a desarrollar en los diferentes estadios educativos siguiendo las orientaciones de la Unión Europea (BOE, 29 de enero, de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003). A continuación, se presenta una relación entre el perfeccionamiento de esta habilidad y el fomento de las competencias establecidas.

- Comunicación lingüística

A través de la exposición de ideas y reflexiones, así como de la lectura de textos relacionados con el tema y de los enunciados de las actividades y explicaciones que aparecen en numerosos métodos. Además, en el caso de métodos o lecturas en inglés, se fomenta la comunicación en lenguas extranjeras.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

A través del desarrollo del pensamiento lógico y la visión espacial necesaria para crear las representaciones cinestésicas necesarias para el dominio de la topografía del teclado sin la ayuda del componente visual.

⁶⁹ Se entiende como *sencillas* piezas del nivel que cada alumno puede tocar con fluidez sin previo estudio.

- Competencia digital

Con el uso de las nuevas tecnologías al utilizar materiales tipo *software* y páginas web.

- Aprender a aprender

El ejercicio de la lectura a primera vista exige un esfuerzo añadido que necesariamente mejora los hábitos de estudio y trabajo y las estrategias receptoras y productivas de aprendizaje, desarrollando el valor añadido del esfuerzo personal.

- Competencias sociales y cívicas

A través de la práctica de actividades de acompañamiento o de tocar a cuatro manos, donde se presentan situaciones de comunicación, resolución de conflictos, de compromiso y de fomento del respeto hacia otros músicos.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Uno de los objetivos desarrollar autonomía y sentido crítico en el alumnado para que con el tiempo adquiriera la capacidad de escoger sus propios materiales para leer a primera vista, promoviendo así el aspecto lúdico y aumentando su motivación.

- Conciencia y expresión cultural

Esta competencia es la más directamente relacionada con este tema. La expresión creativa se desarrolla a través de la interpretación de numerosas partituras musicales que engloban diferentes estilos. La competencia se define por la sensibilidad para la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de la música y como medio para la conservación y el respeto del patrimonio artístico-musical.

3.3. Temporalización

Se precisa trabajar la lectura a primera vista desde que el alumnado inicia sus clases en el conservatorio, de forma regular, en todos los cursos y durante casi la totalidad de las clases, formando parte de la rutina semanal. Por tanto, en el caso de la

asignatura de Piano se recomienda realizar actividades encaminadas a la mejora de esta habilidad desde el primer curso de Enseñanzas Elementales hasta sexto de Enseñanzas Profesionales. Bajo la circunstancia de imposibilidad por falta de tiempo, durante los dos últimos cursos de Enseñanzas Profesionales (5º y 6º) se puede delegar a la asignatura de Acompañamiento, pues la lectura a primera vista es contenido troncal de dicha asignatura, pero en ningún caso se recomienda postergar su práctica.

El trabajo simultáneo de actividades que desarrollen la lectura a primera vista pianística en diferentes asignaturas ofrece la posibilidad de hacerlo desde diversas perspectivas. La asignatura de Conjunto, por su carácter grupal, permite la práctica en grupo, mientras que en la asignatura de Piano se ofrece al alumnado una atención individualizada para resolver las dificultades concretas de cada uno.

3.4. Materiales

En lo relativo a los materiales utilizados, se distingue entre varios tipos: (1) métodos creados específicamente para la mejora de dicha habilidad, (2) otros métodos y partituras complementarias, (3) materiales electrónicos y (4) otros materiales.

- Métodos creados específicamente para la mejora de esta habilidad

A continuación se presenta la Tabla 20, con variedad de métodos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista pianística y su recomendación de uso en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento⁷⁰:

Tabla 20. Relación de métodos de lectura a primera vista y su recomendación de uso en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento

Autor/es	Título	Piano	Conjunto	Acompañamiento
José Iglesias	<i>Repentización, transposición y acompañamiento al piano</i>			X
Benjamí	<i>El piano a primera vista</i>	X	X	

⁷⁰ Para conocer la relación entre los métodos y su adecuación por nivel a las Enseñanzas Elementales y Profesionales, consultar la Tabla 3.

Propuesta didáctica: integración de la lectura a primera vista en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento

Santacana				
Ángela Alonso y Óscar Esplá	<i>4 minutos de piano. Lecturas a primera vista progresivas (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
Carlos Santoys	<i>Iniciación al piano. Lecciones, primera vista y técnica</i>	X	X	
Faith Maydwell	<i>Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively</i>	X	X	
Katie Zhukov	<i>Sight-reading for advanced pianists</i>			X
Miriam Hyde	<i>Sight reading adventures (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
Joanne Burrows	<i>So you haven't practiced. Let's sight read (volúmenes 1-3)</i>	X	X	
	<i>I can play that (volumen 3)</i>	X	X	
Lorina Havill	<i>You can sight read, the pleasure of piano sight reading through keyboard, harmony and technique (volúmenes 1 y 2)</i>	X	X	
James Bastien	<i>Bastien piano library: sight reading (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
Jane Smisor Bastien	<i>Sticking with the basis: sight reading</i>	X (primer curso)		
	<i>A line a day sight reading (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
Hanna Smith	<i>Progressive sight reading exercises for piano</i>	X	X	
Gayle Kowalchuk y E. Lancaster	<i>Alfred's basic piano library: sight reading (5 volúmenes 1A, 1B y 2-4)</i>	X	X	
	<i>Alfred's basic adults sight</i>	X	X	

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

	<i>reading book</i>			
Gayle Kowalchyk, E. Lancaster y David Carr Glover	<i>David Carr method for piano sight reading and ear training (5 volúmenes: premier, 1-4)</i>	X	X	
Claude Champagne y Boris Berlin	<i>Practical sight reading exercise for piano students (volúmenes 1-7)</i>	X	X	
Larry Steelman	<i>Music reading for keyboard, the complete method</i>	X	X	
Helen Marlais y Kevin Olson	<i>Sight reading and rhythm every day (12 volúmenes: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5-8)</i>	X	X	
Helen Marlais	<i>Sight reading and rhythm every day, let's get started! (volúmenes A y B)</i>	X	X	
Nancy Faber y Randall Faber	<i>Piano adventures sight reading book (7 volúmenes: primer level, 1, 2A, 2B, 3A, 3B y 4)</i>	X	X	
	<i>Accelerated piano adventures sight reading (volúmenes 1 y 2)</i>	X	X	
Barbara M. Siemens	<i>The sight reading drill book (5 volúmenes: preparatory, 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	X	X	
Neil Stannard	<i>Guided sight-reading practice at the piano: four-hand excursions for teacher and student, early to late intermediate</i>		X	
Carol Matz y Victoria McArthur	<i>Alfred's premier piano course sight reading (4 volúmenes: 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	X	X	

Propuesta didáctica: integración de la lectura a primera vista en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento

Boris Berlin y Andrew Markow	<i>Four star sight reading and ear tests (12 volúmenes: preparatory A y B, 1-10)</i>	X	X	
Robert Anthony	<i>300 progressive sight reading exercises for piano (volúmenes 1 y 2)</i>	X	X	
Pauline Hall y Fiona Macardle	<i>Piano time sight-reading (volúmenes 1-3)</i>	X	X	
Joan Last	<i>Sight reading for today (volúmenes 1-8)</i>	X	X	
	<i>Rhythmic reading (sight reading pieces) (volúmenes 1-5)</i>	X	X	
John Kember	<i>Piano sight-reading (6 volúmenes: 1, 2, 3, more piano sight reading, more piano sight reading 2, more piano sight reading 3)</i>	X	X	
ABRSM	<i>Piano specimen sight-reading tests (8 volúmenes)</i>	X	X	
Trinity College London	<i>Sound at sight: sight reading for piano (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
Paul Harris	<i>Improve your sight-reading! (9 volúmenes: pregrade, 1-8)</i>	X	X	
	<i>Improve your sight reading! (volúmenes 1-6)</i>	X	X	
	<i>Improve your sight reading! Duets (volúmenes 1-2)</i>		X	
	<i>Improve your sight reading! A piece a week (volúmenes 1-4)</i>	X	X	
	<i>Improve your sight reading! Teacher's book (libro para el profesor)</i>	X	X	

Alan Bullard	<i>Joining the dots: a fresh approach to piano sight-reading (volúmenes 1-8)</i>	X	X	
Malcolm Riley y Paul Terry	<i>Sight reading success (volúmenes 1-5)</i>	X	X	
Sally Hopkins	<i>Lightning piano sight reading (volúmenes 1-3)</i>	X	X	
K. R. Anderson	<i>X over Y: 52 piano pieces for contemporary sight reading</i>	X	X	X

Fuente: elaboración propia

- Otros métodos y partituras complementarias

A parte de los métodos creados para la mejora de la lectura a primera vista, existen otros que, aunque no han sido escritos para ese fin, contienen ejercicios beneficiosos para la misma. Un ejemplo de ello es la metodología del Instituto de Educación Musical (I.E.M.), que utiliza la improvisación como método de enseñanza del piano, se basa en la siguiente tipología de actividades (E. Molina, 2008, p. 267):

1. Selección de la obra o fragmento adaptado a una materia y a un nivel educativo concreto. Cantarla e interiorizarla.
2. Análisis de los procesos melódicos, rítmicos, armónicos y formales.
3. Investigación y propuesta de ejercicios derivados del análisis.
4. Improvisación, composición e interpretación de obras o fragmentos de acuerdo con los elementos analizados.

Esta metodología se basa en la enseñanza por patrones. En primer lugar, se analiza la partitura armónicamente y después se trabajan los patrones armónicos con diferentes tipos de acompañamiento (patrones rítmicos). De esta forma, el alumno está creando, improvisando, trabajando la técnica, el ritmo, la armonía y análisis, es decir, está desarrollando habilidades psicomotoras a y teórico-cognitivas. Con el

planteamiento de estas actividades, se observa “una mayor facilidad de lectura, una mayor rapidez en el acercamiento a las obras” (C. Molina, 2008, p. 338).

Por otra parte, las partituras de repertorio conforman un gran abanico de posibilidades para practicar la lectura a primera vista de diferentes estilos musicales. La utilización de este material se recomienda durante cursos más avanzados, como las Enseñanzas Profesionales o como ampliación, es decir, no solo para ser utilizado una sola vez, sino como base para ampliar el repertorio y aplicar sobre él otras complementarias como analizar o practicar patrones rítmico-melódicos.

Un ejemplo de este repertorio es el expuesto por Maydwell (2007), ordenado por dificultad progresiva⁷¹:

- Bartók, Béla: *Mikrokosmos*, volúmenes 1–4.
- Piezas para niños de Kabalevsky, Shostakovich y Bartók.
- Álbum de Anna Magdalena Bach.
- Sonatinas de Beethoven, Clementi, Diabelli, Dussek, Gurlitt y Kuhlau.
- Schubert, Franz: *Waltzes, Ländler, Ecossaises, German dances*.
- Bach, Johann Sebastian: invenciones a dos voces, doce pequeños preludios, seis pequeños preludios.
- Schumann, Robert: Album de la juventud, Op.68.
- Estudios de Bertini, Cramer, Czerny y la serie *Gradus ad Parnassum* de Clementi.
- Haydn, Franz Joseph: Sonatas: Hob.XVI/1–19, 44–46.
- Scarlatti, Domenico: Sonatas.
- Bach, Johann Sebastian, movimientos a dos voces de las Suites Inglesas, Suites Francesas y Partitas.
- Mozart, Wolfgang Amadeus: Sonatas, Rondos, y Fantasias.
- Haydn, Franz Joseph: Sonatas Hob.XVI/20 en adelante.
- Chopin, Fryderyk: *Mazurkas*.

⁷¹ Algunas obras del listado pueden alcanzar un nivel de dificultad demasiado alto para los alumnos de E.P., pero se ha considerado mostrarlo al completo y no limitar al alumnado pensando con anticipación que ninguno de ellos será capaz de alcanzar un nivel semejante..

- Beethoven, Ludwig van: Sonatas, Op.2–28, 49.
 - Bach, Johann Sebastian: Invenciones y piezas a tres voces de las Suites Inglesas, Suites Francesas y Partitas.
 - Mendelssohn, Felix: Canciones sin palabras.
 - Beethoven, Ludwig van: *Bagatelles*, Sonatas Op.31–90.
 - Schubert, Franz: Sonatas.
 - Bach, Johann Sebastian: El clave bien temperado, volúmenes 1 y 2.
- Materiales electrónicos

Aquí se incluye tanto *software* como páginas web diseñadas para el aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano. Algunos ejemplos son los siguientes:

- *Software*:
 - *Notes for piano: sight Reading and Ear Training*
 - *Sight reading Factory*
 - *Alfred's Interactive Musician*
 - *Jalmus*
 - *Etude Sight Reader*
 - *Sight Reading Trainer*
- Páginas web para realizar actividades:
 - <https://www.hoffmanacademy.com/lessons/piano/sight-reading-challenge-2/video/>
 - <http://www.sightreadingpractice.com>
 - <https://practicesightreading.com>
 - <http://www.keypiano.com/products.php>
 - <http://standardassessmentofsightreading.com/>
 - Canales de la plataforma *youtube*
 - *musicwithnopain*
 - *Prepare*

- Páginas web para descargar material:
 - <https://musicnetmaterials.wordpress.com/2012/09/17/783/>
 - http://www.belmont.edu/music/admissions/piano_sightreading.html

- Otros materiales:

En el caso de los cursos más avanzados, se pueden utilizar de otro tipo, como artículos o libros de lectura. Esto permite al alumnado tener un acercamiento teórico que le invite a reflexionar sobre el proceso de lectura a primera vista y su importancia. A continuación se muestran algunos ejemplos:

- Artículos:
 - Álvarez-Díaz, F. (2013b). La lectura a primera vista, asignatura pendiente en la formación del pianista de grado superior. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 25(11), 1-18.
 - Chronister, R. (1994). What role do the eyes play insightplaying? *Keyboard Companion*, 5(1), 1-7.
 - Cisneros, M. D. (2013). La lectura a vista de partituras: un planteamiento de técnicas de trabajo. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 23(17), 1-7.
 - Galera-Núñez, M. y Tejada, J. (2012). *Lectura musical y procesos cognitivos implicados. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 29, 56-82.

- Molina, E. (2003). La lectura a primera vista y el análisis. *Música y Educación*, 54, 71-89.
 - Sloboda, J. A. (2005). Lectura a primera vista. *Quodlibet*, 32, 94-74.
- Libros:
- Maydwell, F. (2007). *Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively*. Australia: The new arts press of Perth.
 - Richman, H. (1986). *Super sight-reading secrets. An innovative, step-by-step program for keyboard players of all levels*. California: Sound Feelings Publishing.

3.5. Actividades

Para mejorar esta habilidad es fundamental no limitarse a realizar una primera lectura de una partitura, sino incorporar actividades de diversa índole que permitan al sujeto desarrollar aspectos como la audición, la visión, la técnica, el análisis, el ritmo, la memoria y el conocimiento de la topografía del teclado. El acompañamiento provoca, especialmente, buenos resultados en este campo, debido a la obligación intrínseca de mantener un tempo estable.

Se recomienda la realización de actividades de diferentes tipologías: preparatorias para una lectura a primera vista, de técnica, análisis, ritmo, desarrollo visual, auditivo, memoria, conocimiento de la topografía del teclado, expresión musical, acompañamiento, transporte, improvisación y composición.

Un aspecto fundamental a tener en consideración es el aprendizaje por patrones. Estos pueden ser melódicos (escala, arpegio, etc.), armónicos (acordes), rítmicos (células que se repiten) o una combinación de ellos, como por ejemplo de acompañamiento (bajo Alberti, vals, etc.). Estos han de ser reconocidos en la partitura en primer lugar para luego ser practicados y asimilados, de manera que cada vez su identificación y ejecución se produzca con mayor facilidad y menor esfuerzo.

A continuación se presenta un listado de actividades:

- Diferentes formas de hacer lecturas a primera vista variando el tiempo de preparación y las condiciones:
 - o L.P.V. de una pieza totalmente desconocida
 - Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirar la partitura antes de comenzar a tocar.
 - Con una audición previa de la obra a interpretar. Esta puede ser a su vez:
 - Sin partitura. En este caso el intérprete accede a la imagen sonora de la obra solamente. Este paso previo mejora la posterior lectura a primera vista. Aquí participan la capacidad analítica, auditiva y memorística del intérprete.
 - Con partitura. En este caso el alumno, además de la imagen sonora, observa la partitura. Esto facilita aún más el proceso, pues se añade el conocimiento de la partitura con más detalle. Se activan la capacidad analítica, memorística y auditiva, pero funcionando a un nivel más profundo y con menos esfuerzo que en el punto anterior al disponer de la partitura.

- Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento (y sin la escucha de la obra). Aquí toma partido la capacidad analítica a un nivel más profundo que en los casos anteriores, pues la notación es la única pista. La capacidad auditiva se pone en funcionamiento para crear, con más o menos acierto, la imagen sonora de la partitura.
 - Con unos minutos para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, entra en juego la capacidad motora.
- L.P.V. de una obra conocida de forma auditiva. En este caso el alumno conoce la obra porque la ha oído previamente en varias ocasiones, bien sea a otros compañeros o porque forme parte de la música tradicional (como por ejemplo, villancicos). Se puede realizar de tres formas:
- Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirar la partitura antes de comenzar a tocar. En este caso, esta forma no es tan problemática como en el caso anterior (música no conocida), pues el conocimiento auditivo es una ventaja según muestran las investigaciones. Tiene un gran peso la capacidad memorística y la auditiva.
 - Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento. Aquí toma partido la capacidad analítica, auditiva y memorística del intérprete.
 - Con un tiempo para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, juega un papel primordial la capacidad motora.
- L.P.V. de obra interpretada en el pasado (lo suficiente como para no recordarla de memoria y/o que no haya sido trabajada con demasiada

profundidad). Al igual que en el caso anterior, puede realizarse de tres formas.

- Ejecutada directamente, con apenas unos segundos para mirarla antes de comenzar a tocar. Este supuesto no presenta tantas dificultades como en los casos anteriores, pues al haber sido estudiada en el pasado, la respuesta motora fue ya desarrollada. Entran en juego tanto la memoria cinestésica (motora o digital) como la capacidad analítica y auditiva.
 - Con unos minutos para observar la partitura sin el instrumento. Aquí toma partido la capacidad analítica y memorística (memoria auditiva, conceptual y cinestésica).
 - Con un breve espacio de tiempo para preparar la obra con el instrumento. En esta situación, además de las anteriores, toman más peso la capacidad motora y la memoria cinestésica.
- Actividades previas a la realización de una lectura a primera vista
- Para comenzar es fundamental la elaboración de una *checklist* donde se incluyan los puntos clave a tener en cuenta al ver una nueva partitura que permita recoger información de utilidad para una posterior interpretación al piano de la misma. Un ejemplo puede ser el siguiente:
 - Clave.
 - Armadura y tonalidad.
 - Compás, tempo y elementos rítmicos.
 - Textura, patrones de acompañamiento y melódicos.
 - Esquema armónico, modulaciones y alteraciones accidentales.
 - Estilo musical.
 - Digitación.
 - Solfear la pieza (las melodías que sea posible).
 - Extraer el ritmo y practicarlo por separado.
 - Pensar internamente la imagen sonora de la obra.

- Analizar la partitura técnicamente y digitalmente, buscando las dificultades y pre-resolviendo los posibles puntos de dificultad (sin tocar).
- Actividades para los movimientos oculares y para el conocimiento de la topografía del teclado
 - Tocar mirando el siguiente compás con el actual tapado (prememorizado).
 - Practicar con la partitura y sin mirar al teclado ejercicios (escalas, arpeggios, saltos...) y obras del repertorio ya estudiadas.
 - Estudiar diferentes saltos y cambios de octava en el teclado.
 - Leer música tanto horizontal (melodías, polifonía) como vertical (lectura armónica) para desarrollar la percepción y ejercitar los movimientos visuales en ambas direcciones.
- Actividades de desarrollo auditivo
 - Imaginar cómo sonaría la partitura
 - Escuchar música con la partitura delante
 - Practicar el reconocimiento de acordes y melodías
- Actividades de análisis
 - Analizar tanto las obras de repertorio como las lecciones para leer a primera vista desde una perspectiva formal, armónica e interpretativa. Observar la textura, cadencias, melodía, compás, tonalidad, modulaciones y buscando patrones melódicos, armónicos, rítmicos y de acompañamiento.
 - Investigar sobre los estilos musicales y sus características.
- Actividades de técnica
 - Practicar patrones como escalas y arpeggios en todas las tonalidades. Ejecutarlos con diferentes ritmos y figuras combinadas (blanca-negra-negra, grupos de corcheas y semicorcheas, etc.). Este tipo de ejercicios fomenta la concentración y si se practica estando escrito en la partitura, también la lectura a primera vista. Esto recuerda a los métodos para aprender a tocar instrumentos de cuerda, donde la

dificultad de afinación y pasar el arco les obliga a no saltarse pasos de lectura.

- Actividades de ritmo
 - o Extraer el ritmo de la partitura que se va a estudiar y practicarlo por separado: dando golpecitos en la tapa del piano con la palma, manos separadas, manos juntas y con los dedos (con una digitación aproximada), y después practicar la lectura rítmica de las notas.
 - o Leer a primera vista estableciendo variaciones en la partitura, como tocar solo el primer pulso de cada compás y contar en voz alta el resto de pulsos.
 - o Trabajar elementos rítmicos en el piano sin altura determinada.
- Actividades de acompañamiento

Una de las actividades más eficaces es acompañar, por lo que se debe fomentar la práctica del acompañamiento en los alumnos, pues es una de las claves del éxito.

A continuación se presentan diferentes opciones:

- o Leer a primera vista con el metrónomo o con alguien que marque la pulsación musical.
- o Tocar y cantar una canción a la vez, acompañándose a sí mismos.
- o Acompañar a otros alumnos mientras cantan (en la asignatura de Conjunto y Acompañamiento).
- o Tocar repertorio a cuatro manos en las asignaturas grupales (Conjunto y Acompañamiento). En la asignatura de Piano, buscar la posibilidad de que dos alumnos con clases en horario consecutivo coincidan unos minutos para interpretar este tipo de repertorio.
- o Realizar cursos y/o concursos de música de cámara.
- o Animar a los alumnos a participar en actividades de acompañamiento y música de cámara tanto dentro como fuera del conservatorio.
- o Incorporación de avances tecnológicos en el aula de piano que sustituya al otro instrumentista o cantante. Dicha grabación puede ser

realizada por el propio alumno, por algún compañero o por el profesor.

- Actividades de improvisación

Tanto con las obras de repertorio como con pequeñas obras de lectura a primera vista, se pueden realizar ejercicios como:

- o Extraer el esquema armónico y practicarlo variando el ritmo y la tonalidad.
- o Improvisar una nueva melodía manteniendo el acompañamiento.
- o Mantener la melodía original y variar la armonía que la acompaña.

- Actividades de composición

Se pueden trabajar las indicadas para la improvisación pero en este caso a través de la expresión escrita en lugar de improvisar.

- Actividades de transporte

Realizar pequeños transportes de las piezas leídas a primera vista, pues supone una lectura con una complicación añadida.

- Actividades sobre aspectos expresivo-musicales

- o Leer a primera vista respetando las indicaciones dinámicas, agógicas y de expresión musical.
- o Practicar la armonía centrándose en la tensión-distensión.
- o Ejecutarlas todas teniendo siempre presente la expresión musical (fraseo, carácter, etc.).

- Actividades relacionadas con otros aspectos del lenguaje musical

- o Leer música con líneas adicionales del pentagrama para su asimilación.
- o Ensayar por separado los adornos.

- Otras actividades

- o Tras la realización de las actividades previas, leer a primera vista un ejercicio, obra o fragmento en clase y analizar la partitura más a fondo para reconocer todos los patrones musicales que aparecen.

Posteriormente, practicarlo durante una semana en casa y la sesión siguiente efectuar la misma tarea con otra pieza.

- Tocar la escala, arpeggio y acordes principales de la tonalidad de la obra o, en el caso de ser atonal, hacer lo mismo con el tipo de escala (cromática, tonos enteros, modal...) en la que se base o en el tipo de acordes (por cuartas, etc.).
- Ejecutar la pieza leída a primera vista varias veces y a distintas velocidades (a modo de primera lectura, segunda, tercera, etc.) y posteriormente estudiarla hasta interpretarla correctamente.
- Digitar obras y ejercicios.
- Leer partituras estudiadas en cursos anteriores. Estas estarán parcialmente olvidadas, o al menos algunos aspectos de ellas, y el ejercicio de interpretar algo practicado hace tiempo facilita la ejecución pero no deja de ser útil, además de motivador para los alumnos, debido a la satisfacción que produce recuperar repertorio que ya está cayendo en el olvido.
- Grabar las lecturas para el posterior análisis de la ejecución.
- Reflexionar sobre los errores cometidos al leer a primera vista y los puntos débiles a reforzar.
- Leer artículos y libros que ayuden a comprender los procesos implicados en la lectura a primera vista y su importancia. Actividades como las propuestas por Emilio Molina en su artículo (Molina, 2003), donde se establece relación entre la lectura de textos y la musical, resultan interesantes especialmente para los alumnos de más edad (adolescentes).

3.6. Estrategias docentes

En este apartado se concretan una serie de estrategias docentes basadas en las propuestas presentadas por profesores e investigadores a nivel mundial. Estas son descritas, analizadas y catalogadas en el Capítulo III apartado 7 de esta tesis. En primer lugar se expone un listado de estrategias generales y a continuación una serie

de aspectos psicológicos a tener en consideración. Las estrategias generales se plantean de la siguiente forma:

- El profesor es una guía.
- Promover la práctica en casa.
- No perder de vista los objetivos, pensando cuáles se persiguen con cada actividad. Es fundamental el desarrollo de cada uno de ellos.
- Buscar siempre la fluidez en la ejecución lectora, sin detenerse ante las dificultades ni los errores.
- Procurar la perfección en los niveles iniciales y permitir más flexibilidad en los niveles superiores (donde se pueda dejar sin tocar algunas notas secundarias, por ejemplo, para mantener la fluidez).
- Tener siempre presente la idea de aprendizaje por patrones musicales.
- No limitarse a trabajar este aspecto solo con su ejecución, es decir, leer a vista, sino con su práctica consciente y la realización de otras actividades que fomenten el desarrollo de la misma y de elementos vinculados a ella.
- Realizar ejercicios que desarrollen junto con la lectura otros aspectos como la técnica, el análisis y la improvisación.
- Controlar el número de miradas al teclado, pues el mirarlo repetidamente ante una dificultad de forma instintiva supone una gran desventaja.
- Hacer conocer al alumnado adolescente o adulto de las investigaciones más relevantes y actuales sobre la lectura a primera vista.
- Tras la evaluación, reflexionar sobre estrategias de mejora y actividades de refuerzo específicas para cada alumno.
- Procurar que el alumnado sea consciente de su evolución y de la importancia de esta habilidad.
- Al practicar las lecturas a vista, variar los tiempos y las condiciones de la preparación.

Por otra parte, hay una serie de aspectos psicológicos fundamentales para el desarrollo de esta habilidad:

- Aplicar principios de la psicología cognitiva y la neuroeducación. Cada cerebro es diferente y cambiante según las experiencias y el nivel de desarrollo.
- Considerar el nivel de madurez del alumnado, tanto físico, como mental y musical.
- Plantear la lectura a primera vista como algo agradable y divertido, nunca estresante.
- Dejar claro al alumnado que es una habilidad importante.
- Evitar el pensamiento de que leer a primera vista es algo difícil.
- Retar al alumnado a que ambicione el éxito de leer bien a primera vista.
- Trabajar la confianza en uno mismo, pues la práctica puede superar al talento.
- Mostrar reconocimiento al alumnado por su progreso.

3.7. Evaluación

En el ámbito educativo, la realización de cualquier tipo de evaluación debe cumplir con funciones como las citadas a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz-Barriga, 1999; citados en Mora, 2004):

- Función de diagnóstico: sirve para conocer el estado de lo estudiado en un determinado momento.
- Función instructiva: el proceso de evaluación es en sí mismo una síntesis de los indicadores principales.
- Función educativa: a partir de los resultados obtenidos puede trazarse una estrategia de mejora.
- Función autoformativa: esta función se cumple cuando la evaluación facilita el análisis y la orientación para futuras estrategias de intervención.

Atendiendo a dichas funciones, para evaluar esta habilidad se ha considerado la rúbrica de la Tabla 21 como opción. En ella se presenta un listado de categorías a evaluar y cuatro indicadores de logro que permiten una fácil recogida de datos y su posterior análisis que lleva a la toma de decisiones. Además, el profesorado de la C.V. suele utilizar la rúbrica como material evaluativo⁷².

Tabla 21. Rúbrica para la evaluación de la lectura a primera vista

Categoría	Excelente	Bueno	Regular	Necesita ayuda
Pulso	Se mantiene estable	Se mantiene estable excepto ante especiales dificultades	Se pierde la estabilidad con cierta frecuencia	No se mantiene estabilidad en la pulsación musical
Ritmo	El ritmo se ejecuta de forma precisa	El ritmo está claro pero se cometen algunos errores	Falta precisión rítmica, cometiendo errores	El ritmo no se mantiene fiel al texto
Velocidad	Sigue con exactitud las indicaciones de tempo y velocidad	Respeto el tempo indicado pero lo modifica ante alguna dificultad	Modifica un poco el tempo indicado debido a limitaciones interpretativas	Toca a un tempo muy diferente al indicado
Fidelidad melódica	Las melodías se interpretan fielmente a la partitura	Hay fidelidad melódica pero con algunos fallos ante dificultades especiales como alteraciones accidentales	Comete diversos errores de fidelidad al texto como alteraciones pertenecientes a la armadura	Comete numerosos errores, dificultado el reconocimiento de melodías
Armonía	Reconoce los patrones	Reconoce los patrones	Reconoce algunos patrones	La lectura armónica falla o

⁷² Según ha indicado en sus respuestas del cuestionario de la presente tesis.

	armónicos y los toca con exactitud	armónicos y los toca con algunas modificaciones	armónicos	se ralentiza porque se lee nota por nota
Matices	Realiza todos los matices	Realiza la mayoría de los matices	Es capaz de hacer las indicaciones dinámicas pero de manera intermitente	No respeta las indicaciones dinámicas
Estilo musical	Reconoce el estilo musical y utiliza recursos interpretativos típicos del mismo	Reconoce el estilo musical y se refleja en la interpretación, salvo en algunas excepciones	Reconoce el estilo musical pero no se intuye en la interpretación de forma clara	No reconoce el estilo musical ni utiliza, por tanto, dichos recursos
Actividades previas	Revisa una <i>checklist</i> y analiza la partitura	Revisa/analiza algunos aspectos previamente definidos aunque con cierto desorden	Observa solo algunos aspectos generales o se centra en solo uno concreto	No observa la partitura y se lanza directamente a tocar o no tiene conocimiento sobre qué aspectos analizar
Miradas al teclado	Mira al teclado solo en algunos momentos de necesidad, demostrando control en la topografía del mismo	Mira al teclado en diversas ocasiones aunque sin perderse por ello en la partitura	Muestra una necesidad de mirar al teclado para poder tocar, pero el discurso mantiene cierta fluidez	El discurso musical, la fluidez y el tempo se ven afectados por las numerosas desconexiones visuales con la partitura por mirar al teclado
Reacción ante	Reacciona con	Presenta cierto	El error produce	Se experimenta

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

el error	naturalidad ante el error, continuando con el discurso	temor al error, desembocando en ocasiones en nuevas equivocaciones	cierto nerviosismo que entorpece la fluidez del discurso	miedo al error, llegando a bloquear la interpretación
Capacidad de reacción	La reacción ante un imprevisto es rápida, evitando problemas de ejecución	Presenta buena capacidad de reacción excepto en algunas ocasiones	La reacción es en ocasiones demasiado lenta para solucionar el conflicto a tiempo	No tiene buena capacidad de reacción, influyendo cualquier imprevisto a la interpretación
Capacidad de síntesis	Es capaz de discernir lo importante de la partitura, reduciéndola si es necesario pero manteniendo la esencia del discurso	Se distingue lo esencial de lo secundario pero no siempre se lleva a la práctica con éxito	En ocasiones no se diferencia lo fundamental de lo suplementario o no se lleva a la práctica con corrección	No se distingue la esencia de la música, por lo que no se reduce, entorpeciendo el discurso musical
Digitación	Utiliza criterios de digitación y respeta la indicada en la partitura como ayuda a la interpretación	Utiliza criterios de digitación pero en algunas ocasiones estos no facilitan la interpretación o no siempre respeta las indicaciones de digitación	La digitación se escoge con cierto azar, sin pensar en lo que viene después y no suele respetar las indicaciones de digitación	La digitación no es adecuada, interfiriendo en la fluidez del discurso musical
Articulación	Realiza las articulaciones	Hay una tendencia a	Solo en algunas ocasiones realiza	No realiza las articulaciones

	que aparecen en la partitura y que se adecúan al estilo musical	realizar las articulaciones pero no siempre se cumple	las articulaciones indicadas en la partitura	indicadas
Planos sonoros	Se distinguen los planos sonoros, manteniendo el equilibrio ideal	En general se diferencian los planos sonoros pero no siempre	El equilibrio de los planos sonoros no está presente la mayoría del tiempo	No hay un equilibrio en los planos sonoros
Técnica (movimientos realizados, peso...)	Utiliza recursos técnicos aprendidos en las obras de repertorio	Utiliza algunos recursos técnicos aprendidos excepto en algunas ocasiones	En pocas ocasiones utiliza recursos técnicos aprendidos	No recurre a soluciones técnicas ante pasajes que lo requieran

Fuente: elaboración propia

En el caso de buscar una calificación numérica, será tarea de cada profesor dar más peso a unas categorías u otras y establecer unos valores (porcentajes) diferentes a cada una según el curso y nivel del alumno, así como establecer un valor numérico a cada uno de los 4 indicadores de logro.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo ha sido presentada una propuesta didáctica donde se han descrito los objetivos y competencias a perseguir, la temporalización, materiales, un sistema de evaluación a través de una rúbrica y se han presentado actividades y estrategias docentes para alcanzar el éxito. Para su elaboración se ha tenido en cuenta la investigación en este ámbito, a través de la lectura y análisis de una amplia gama de libros y artículos.

Ha sido diseñada para llevarse a cabo en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento y se ha expuesto una gran cantidad y variedad tanto de actividades como de material, que puede resultar de gran utilidad para la secuenciación de contenidos por niveles y la elaboración de estas por parte de los docentes.

La propuesta didáctica presentada no ha sido puesta en práctica hasta el momento, debido a su carácter abierto, pues su fin es establecer aspectos procesuales y materiales que pueden ser adaptados a cualquier nivel. Para llevarse a cabo, es necesaria la elaboración previa de unidades didácticas destinadas a un curso de una asignatura específica.

Al ser algo abierto, depende en cualquier caso de la pericia del profesorado para escoger qué materiales y actividades serán presentadas en cada momento a su alumnado según su edad, sus capacidades y sus debilidades. En este momento cabe recordar que la secuenciación adecuada de los contenidos, la elección de un nivel adecuado para leer a primera vista, la exposición temprana, la práctica regular y la presentación de gran variedad de material parecen las claves principales del éxito en el proceso-aprendizaje de la lectura a primera vista. Se espera que la misma abra un abanico nuevo de posibilidades a la comunidad docente, facilitándole su tarea.

VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En esta tesis se ha abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano con el fin de evaluar la situación en vistas a la mejora de la calidad educativa. La investigación se ha centrado en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, donde se han conocido diversos aspectos de su praxis docente a través del profesorado.

A lo largo del estudio y los diferentes capítulos que la conforman, se ha dado respuesta a cada uno de los objetivos y preguntas de investigación. A continuación se hacen constar las aportaciones concretas que han conducido a su cumplimiento.

- Objetivo 1º. Entender y justificar la importancia de la lectura a primera vista en el piano

Este primer objetivo está relacionado con la primera pregunta de investigación: ¿es la lectura a primera vista una habilidad básica en la formación del pianista? A este interrogante se le ha dado respuesta a lo largo de varios capítulos que han tratado el tema desde diferentes perspectivas.

En el Capítulo III, correspondiente al marco teórico-referencial, se ha advertido el interés que ha despertado la lectura a primera vista en el mundo de la investigación. Además de ser estudiado en el campo de la educación musical, ha sido objeto de un gran abanico de ámbitos científicos y es un tema presente en los últimos años en Congresos y Conferencias internacionales. Se ha observado una tendencia creciente en número de investigaciones durante el siglo XXI, especialmente en el campo de la educación musical.

Tras una profunda revisión bibliográfica, se ha constatado que el desarrollo de la habilidad de lectura musical es indispensable (Sloboda, 1974, 2005; Hardy, 1992, 1998; McArthur, 2001; Wristen, 2005; Kopiez, Weihs, Ligges y Lee, 2006; Romero, 2017; Saiz, 2018). Dicha capacidad, junto con interpretar repertorio ensayado, tocar de memoria, tocar de oído e improvisar, han sido consideradas como las cinco

habilidades fundamentales de todo músico (McPherson, 1993, citado en Kopiez, Galley y Lee, 2006). Tanto los instrumentistas como los pedagogos necesitan un adecuado nivel en L.P.V. en alguna situación laboral y es además un factor indicativo de las aptitudes musicales, por lo que se utiliza frecuentemente como prueba diagnóstica (Saiz, 2018). Según Wristen (2005), para los pianistas la mejora de esta habilidad es el camino para acercarse al inabarcable número de obras.

En el Capítulo IV, que analiza el currículo, se ha observado que en los Decretos 158 y 159/2007 se pretende otorgar importancia a la L.P.V., pues en todas las asignaturas propias de la especialidad de Piano aparece alguna referencia a la misma. Tan solo en el caso de tres asignaturas comunes -armonía, análisis e historia de la música- no aparece nada relacionado debido a su naturaleza teórica. Sin embargo, esta reiterada presencia no se da de forma organizada, faltando correspondencia entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en algunos casos. Este hecho puede confundir al docente.

A lo largo del Capítulo V se ha constatado que casi la totalidad del profesorado de Piano de conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana considera la lectura a primera vista como una habilidad importante a desarrollar por el pianista, y un 77,7% de ellos presume que es de utilidad a la hora de incorporarse al mercado laboral.

Dado lo expuesto, se ha demostrado que la lectura a primera vista es una habilidad de importancia pianística, tanto desde el punto de vista de la investigación, como por parte de la administración educativa y del cuerpo docente.

- Objetivo 2º. Conocer las investigaciones científicas llevadas a cabo sobre este campo y analizar qué aspectos pueden ser determinantes o ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad

Este objetivo se ha cumplido en el Capítulo III de la tesis. En él se muestran las investigaciones más relevantes por campos, lugares y tipos de estudio. El estado de la cuestión ha sido dividido en dos apartados, según si las publicaciones son de España o de ámbito internacional.

Los aspectos que han sido considerados como determinantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje se corresponden con los aspectos explicados en el marco teórico-referencial. Estos son los movimientos oculares, los procesos cognitivos, el análisis, el acompañamiento y la pedagogía de la lectura a primera vista.

Se han constatado tres movimientos oculares realizados durante la lectura pianística: los movimientos sacádicos, el rango ojo-mano y las miradas al teclado. Estos desempeñan un papel crucial, y su estudio ha dado lugar a un elevado número de investigaciones que han aportado datos relevantes sobre el proceso de percepción de la información. Estos movimientos son descritos a continuación.

Durante el proceso de lectura los ojos realizan movimientos a gran velocidad, denominados sacádicos, con el fin de desplazar la vista de un lugar a otro. Entre movimientos se realizan fijaciones, pausas para la recogida de la información o proceso de percepción (Cara y Molin, 2010). Según Draï-Zerbib y Baccino (2005), la falta de experiencia en la lectura musical se traduce en un incremento del número de las mismas. Además, los lectores menos hábiles observan las melodías nota por nota, mientras que los más habilidosos miran de forma más general la notación musical, miden las distancias o intervalos con respecto a la nota anterior y realizan más regresiones (Goolsby, 1994a, 1994b; Penttinen y Huovinen, 2011).

Por otra parte, se denomina rango ojo-mano a la cantidad de notas musicales que pueden ser tocadas tras desaparecer la partitura del campo visual del músico (Sloboda, 1974). En intérpretes experimentados es de siete notas musicales y se ve afectado por la forma en que el pianista agrupa visualmente estas (Sloboda, 1974, 1977). Se puede ampliar con entrenamiento -aunque no a corto plazo- y con ello se mejora la lectura a primera vista (Túñez, Shifres y González, 2013).

En cuanto a las miradas al teclado, se corresponden con el número de veces que el pianista pierde de vista la partitura por la necesidad de mirar el teclado para poder tocar. Cara y Molin (2010) constatan que el mirar repetidamente el teclado de forma instintiva es una gran desventaja. Por tanto, controlando este aspecto se mejora la lectura a primera vista.

Desde el punto de vista psicológico, la L.P.V. conlleva la percepción y decodificación de la información, capacidad de ejecución motora, de memoria (en el reconocimiento de patrones) y de resolución de problemas (tareas de improvisación y previsión) (Lehmann y McArthur, 2002).

Examinado como proceso cognitivo, leer música a primera vista es complejo dado que depende de habilidades de lectura y mecánico-motoras (Wolf, 1976) que requieren a su vez de coordinación multimodal: visual, auditiva y cinestésica (Ronkainen y Kuusi, 2009).

Wolf (1976) diseña un modelo cognitivo del proceso de lectura a primera vista, conformado por diversos estadios: (1) el estímulo externo es grabado en el registro sensorial, (2) los componentes visual, auditivo y cinestésico son registrados en la dimensión sensorial apropiada, (3) un análisis o escaneo de la información en el que se buscan coincidencias entre este nuevo material y datos similares almacenados en la memoria a largo plazo, (4) la información coincidente pasa un filtro, (5) la información pasa a la memoria a corto plazo, (6) los sistemas de memoria a corto y largo plazo envían mensajes continuamente al sistema efector y (7) cuando los mensajes coinciden se envía la orden de acción a los músculos, que realizarán la acción con mayor o menor acierto.

La investigación sobre los procesos neurobiológicos apuntan a que la clave de la percepción y la cognición musical implicadas en la lectura a primera vista está en las representaciones musicales mentales, como bien afirman Gruhn y Rauscher (2002). Los pianistas convierten los patrones visuales en representaciones auditivas, y al pasar al teclado se crea la imagen cinestésica. Si esto no se produce, el éxito en la lectura a primera vista no está asegurado (Ronkainen y Kuusi, 2009) y, para ello, se hace necesario reconocer los patrones musicales. Sloboda (1974) es el primero en puntualizar que la capacidad lectora era sensible a aspectos organizativos de la música como el orden y estructura de las frases, lo que convierte al análisis en un elemento fundamental a desarrollar. Una gran variedad de investigaciones recientes estudian este fenómeno, como Kopiez y Lee (2008), que observan que la velocidad de procesamiento de la información puede funcionar mejor trabajando el

reconocimiento de patrones musicales, y Ronkainen y Kuusi (2009), que determinan que la familiarización con un estilo musical ayuda notablemente en la lectura.

Por otro lado, la lectura a primera vista es una habilidad indispensable para acompañar, pero esto se retroalimenta, pues acompañando se mejora la primera vista hasta el punto de considerarse uno de los pilares fundamentales para su desarrollo. (Lehmann y Ericsson, 1993; Fernández-Morante, Navarro y Serrano, 2013; Aguilar, 2013).

En cuanto a la investigación didáctica, un importante número de pianistas, pedagogos e investigadores han realizado publicaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de esta capacidad. Además, han sido creados numerosos métodos, incluyendo materiales electrónicos. En general, se recomienda realizar actividades de diversa índole: (1) para realizar antes de cada lectura a primera vista, (2) actividades de técnica, (3) análisis, (4) ritmo, (5) desarrollo visual, (6) conocimiento de la topografía del teclado, (7) expresión musical, (8) desarrollo auditivo, (9) acompañamiento, (10) otros aspectos sobre el lenguaje musical y (11) otras actividades complementarias como el transporte, la improvisación, la composición y el desarrollo de la memoria.

Como se ha podido apreciar, a través de una profunda revisión de la bibliografía existente, se han conocido numerosas investigaciones relacionadas sobre el tema y se ha organizado la información obtenida, dando lugar al marco teórico-referencial y a una comprensión de la complejidad del proceso de lectura musical a primera vista.

- Objetivo 3°. Conocer los métodos creados para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad

Este objetivo se lleva a cabo en el Capítulo III, apartado 7, donde se ha dedicado varios puntos a la presentación y descripción de métodos. Se han incluido publicaciones en dos idiomas (español e inglés) y de naturaleza tanto física como electrónica. Se han revisado una totalidad de 43 métodos físicos, divididos en 168 volúmenes y escritos por 41 autores, además de 9 *software*, 7 páginas web y 2 canales

de la plataforma *youtube*, demostrando así que numerosos métodos han sido creados para esta práctica.

- Objetivo 4º. Revisar y analizar el papel de la lectura a primera vista en el currículo de los estudios elementales y profesionales de música en la C.V. en la especialidad de Piano

Este objetivo se relaciona con la segunda pregunta de investigación: ¿fomenta el currículo actual la práctica de la lectura a primera vista en el piano y facilita su proceso de enseñanza-aprendizaje?

La revisión y análisis del currículo se ha llevado a cabo a lo largo del Capítulo IV, dedicado de forma exclusiva a los Decretos 158 y 159/2007 que regulan el currículo de las E.E. y E.P. de música en la Comunidad Valenciana.

En las Enseñanzas Elementales se han apreciado referencias a la lectura a primera vista tan solo en la asignatura de Piano. Ha causado especial atención el caso de la asignatura de Conjunto. En esta se encuentran algunos objetivos relacionados con la lectura a primera vista (como “Responder a la exigencia del pulso único” o “Reforzar y afianzar los contenidos aprendidos en Lenguaje Musical y en Coro”) pero no aparece ningún objetivo, contenido o criterio de evaluación que haga referencia directa a la L.P.V. (DOGV, 25 de septiembre, de 2007, núm. 5606, pp. 37097-37098).

Pese a esto, es común en los conservatorios la práctica de la L.P.V. en la asignatura de Conjunto, como se ha corroborado en el Capítulo V. Aunque son las programaciones de los conservatorios las que concretan sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y esta práctica puede ser incluida, por tanto, en la asignatura de Conjunto, sería conveniente una revisión de la legislación en la que se introdujera la lectura a primera vista como objetivo, contenido y criterio de evaluación en dicha asignatura, pues es una realidad en las aulas según han expresado los propios docentes en el cuestionario que forma parte de la presente tesis doctoral.

En lo acontecido en las Enseñanzas Profesionales, la lectura a primera vista está presente en el currículo en la totalidad de asignaturas propias de la especialidad de Piano. Sin embargo, tan solo en las asignaturas de Piano y Acompañamiento aparece como objetivo, contenido y criterio de evaluación. Por el contrario, en la asignatura de Conjunto aparece como objetivo y como criterio de evaluación, pero no como contenido, y en la asignatura de Música de Cámara se presenta solamente como criterio de evaluación. Por tanto, se ha observado una falta de correspondencia entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación que pone de manifiesto cierta desorganización en el currículo en lo que se refiere a la lectura a primera vista. Sería recomendable que esto se tomara en cuenta en futuras revisiones de la legislación.

En referencia a la pregunta de investigación, se le da respuesta en el Capítulo V. Se ha corroborado que, en opinión de los docentes, el currículo actual no facilita la enseñanza-aprendizaje de la práctica de la lectura a primera vista pianística. Los resultados del análisis del cuestionario muestran que un 70% lo cataloga como ineficaz. Esto puede ser debido a las incongruencias del currículo en cuanto a las asignaturas, pues la lectura a primera vista parece estar en todas partes pero a la vez *en tierra de nadie*. También puede haber cierta problemática con la falta de tiempo, pues en la asignatura de Piano las clases son de una hora semanal -incluso en los niveles más avanzados-, dejando poco margen al profesorado para trabajar este tipo de contenidos. Estos resultados van en concordancia con Cisneros (2013), que afirma con contundencia que la L.P.V. es indispensable en la formación integral del pianista pero que en el currículo andaluz no se le da suficiente peso.

- Objetivo 5º. Averiguar si el profesorado de Piano de la Comunidad Valenciana otorga importancia a la lectura a primera vista, si el alumnado tiene un nivel adecuado, en qué asignaturas y niveles se trabaja, qué materiales se utilizan, si se realizan actividades para fomentarla y cómo se evalúa, si es el caso

El Capítulo V da cumplimiento a este objetivo a través de la realización de un estudio para conocer algunos aspectos de la realidad docente de la lectura a primera

vista en los conservatorios. Un total de 94 profesores de Piano han completado un cuestionario sobre esto. Este objetivo general ha sido desglosado en una serie de objetivos secundarios que se exponen a continuación:

- Objetivo secundario 1°. Valorar la importancia que tiene la habilidad de lectura a primera vista para el profesorado de Piano de los conservatorios

En el Capítulo V se ha concluido que el profesorado considera básica esta habilidad, así como beneficiosa para la incorporación al mercado laboral. Según los resultados del cuestionario, un 70% le otorga la puntuación máxima en una escala que medía el nivel de importancia y casi un 80% lo contempla como crucial para incorporarse al mercado laboral.

- Objetivo secundario 2°. Indagar sobre el nivel que tiene el alumnado de Piano en esta competencia

Este objetivo está en estrecha relación con la siguiente pregunta de investigación: ¿posee el alumnado de Piano de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana un nivel adecuado en lectura a primera vista?, ¿cómo se puede mejorar este aspecto? Se ha advertido una preocupante situación, pues según los docentes, el alumnado no alcanza un nivel suficiente, con cerca de un 95% del profesorado que no los aprobaría en esta habilidad. Esto puede ser debido a la falta de motivación de los estudiantes, a escasos recursos materiales, al uso de metodologías inadecuadas, a la práctica intermitente o a una insuficiente atención individualizada. No obstante, los centros no suelen desempeñar actividades que fomenten esta práctica.

La respuesta a la pregunta de investigación sobre cómo mejorar esta situación se halla en dos capítulos. El apartado número 7 del Capítulo III, está dedicado a la pedagogía de la lectura a primera vista y en él se incluyen estrategias docentes del marco de la investigación, además de una compilación de materiales para este fin. Entre las estrategias se han incluido aspectos como la búsqueda de la fluidez en la ejecución, promover la práctica en casa, conocer las investigaciones más relevantes y

que el profesor sea una guía en el proceso. Por otra parte, en el Capítulo VI se ha elaborado una propuesta didáctica destinada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

- Objetivo secundario 3°. Conocer en qué asignaturas y cursos se trabaja

En el Capítulo V se ha puesto de manifiesto la práctica de la lectura a primera vista en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento por casi la totalidad de los docentes. Aunque se suele trabajar en diferentes cursos, se ha observado una tendencia a hacerlo especialmente durante 4° de E.E. debido a la preparación de las pruebas de acceso a las E. P.

- Objetivo secundario 4°. Reparar en el tiempo dedicado a este contenido en las clases y cómo está repartida su temporalización en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento

Este objetivo y el anterior están relacionados con las preguntas de investigación: ¿qué temporalización es conveniente para aprender a leer a primera vista de forma eficaz?, ¿cuál es la temporalización de trabajo de este contenido en los conservatorios? y ¿en qué asignaturas, cursos y con qué frecuencia se trabaja?

En la asignatura de Piano no se trabaja por igual en cada curso. Un 91'4% de los docentes ha señalado 4° de E.E. como uno de los cursos en los que se otorga mayor dedicación, destinando el mismo tiempo a lo largo del año (78'7%), con bastante frecuencia (un 44% casi todas las clases y un 22'7% en la mitad) y con una tendencia a hacerlo al inicio de la clase (como actividad introductoria).

En cuanto a la asignatura de Conjunto, se ha constatado que un 57% dedica el mismo tiempo en cada curso, mientras que el resto le presta mayor atención en 4° de E.E. el 83'8%. Además, han afirmado trabajarla por igual durante el transcurso de todo el año académico y la mitad de los docentes lo practica en casi todas las sesiones.

Por último, un 82% de los profesores de Acompañamiento ha afirmado que el tiempo de dedicación es equitativo en los 2 cursos. La mayoría del profesorado ha admitido trabajarla por igual a lo largo el curso y durante casi la totalidad de las sesiones.

- Objetivo secundario 5°. Descubrir qué materiales son utilizados en el aula para su práctica y aprendizaje

Este contenido se relaciona con la pregunta de investigación siguiente: ¿existe variedad de material, de diversa índole y con diversas metodologías y actividades, creado para la mejora de la lectura a primera vista?, ¿conoce el profesorado de Piano material específico creado para la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad y es utilizado en las clases?

En lo relativo al material existente, se ha dado respuesta en el Capítulo III, apartado 7, donde se presenta y describe gran variedad de materiales de diversa naturaleza. Un importante número de pianistas y pedagogos a nivel mundial han compartido sus investigaciones, experiencias, recomendaciones y reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista en el piano y numerosos métodos han sido creados para su práctica con base científico-experimental.

De forma genérica, en el Capítulo V se ha detectado una falta de concreción en cuanto a materiales utilizados en las aulas, lo que denota cierto desconocimiento hacia la amplia gama de materiales disponibles en la actualidad. Además, un bajo porcentaje de profesorado utiliza métodos especializados tanto en la asignatura de Piano como en Conjunto y en Acompañamiento. Esto puede ser debido a la falta de material especializado en este campo en las bibliotecas de los centros y a la falta de formación del profesorado en cuanto a la didáctica de esta habilidad.

- Objetivo secundario 6°. Analizar su uso para la evaluación/calificación y qué porcentaje se le otorga

Dicho objetivo se relaciona con la última pregunta sobre evaluación: ¿se evalúa este contenido en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento?, ¿cómo afecta a la calificación final de dichas asignaturas?

Las respuestas a esta cuestión han sido resueltas de nuevo en el Capítulo V. Un 69% de los docentes han asegurado tomarlo en consideración a la hora de evaluar/calificar la asignatura de Piano, otorgándole la mayoría un peso del 6-10% de la nota final. En Conjunto y Acompañamiento es tomada en cuenta por un número más amplio de docentes (alrededor del 90% en ambas) y con un peso del 11-30% sobre la calificación total.

Los instrumentos de evaluación expuestos por los docentes han sido:

- Grabaciones de audio.
- Fichas.
- Observación directa.
- Rúbrica de evaluación.
- Anotaciones sobre el progreso y evolución.

Además, algunos han señalado una serie de ítems relacionados con cuestiones de tempo, ritmo, melodía o musicalidad para valorar la calidad de las lecturas a primera vista.

- Objetivo 6°. Elaborar una propuesta didáctica para el desarrollo de la lectura a primera vista en los alumnos de la especialidad de Piano, teniendo en cuenta las investigaciones previas y la realidad del aula

El Capítulo VI acata este objetivo con la creación de una propuesta didáctica. Ha sido elaborada en consonancia con las investigaciones previas y considerando la viabilidad de aplicación en las aulas de los conservatorios de la Comunidad Valenciana en las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento. Se han concretado y desarrollado aspectos didácticos como objetivos, competencias,

temporalización, actividades, estrategias docentes y evaluación. En ella se han expuesto variedad de ejercicios y materiales que pueden resultar de gran utilidad para la secuenciación de contenidos por niveles.

Dicha propuesta se basa en la idea de que, para cumplir el objetivo general de mejorar la lectura a primera vista, se han de trabajar aspectos secundarios o sub-habilidades que intervienen en el proceso. Estos campos son los siguientes: desarrollo visual y auditivo, creación de imágenes mentales, conocimiento de la topografía del teclado, entrenamiento rítmico, comprensión profunda de la partitura, práctica de la técnica y bienestar psicológico. Partiendo de esto se han desarrollado tanto los objetivos como las actividades, que son el medio adecuado para su cumplimiento. Algunos de estos principios los comparte la expuesta por Cisneros (2013), que realiza una pequeña propuesta metodológica para los conservatorios españoles tras una reflexión sobre la situación en los conservatorios andaluces y señala la importancia del análisis previo de la obra, el reconocimiento de texturas, intervalos y acordes, y el entrenamiento rítmico.

De todo lo expuesto hasta el momento, cabe resaltar en primer lugar el desinterés y bajo nivel que el alumnado presenta con respecto a la lectura a primera vista, así como el posible desconocimiento en cuanto a material por parte de los docentes. Tal vez sea necesario ofrecer al profesorado una formación específica sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista, así como facilidades de acceso al conocimiento. Esto está en consonancia con las conclusiones expuestas por Álvarez-Díaz (2013b), que afirma que las programaciones de los Conservatorios Superiores de Música no son adecuadas y están obsoletas, el profesorado no está lo suficientemente preparado para formar en este ámbito y la lectura a primera vista debe trabajarse desde los comienzos de los estudios de Piano.

El cambio en el panorama educativo español comienza por una transformación en la actitud del profesorado que se vea reflejada en los alumnos. Aunque parece haber en la Comunidad Valenciana una concienciación acerca de la necesidad de desarrollo de esta habilidad, se ha de seguir trabajando en esta línea, pues es una de las bases fundamentales para la necesaria mejora educativa. El procurar la adquisición de una

rutina de actividades a realizar en todas (o casi todas) las sesiones por la totalidad del profesorado y de una forma efectiva es esencial. En este estudio los docentes han afirmado tener establecida una rutina de práctica que, sin embargo, no se corresponde con unos buenos resultados. Esto puede significar que, o no se está haciendo realmente así porque en la realidad no se cumple –por razones como falta de tiempo en las clases- o que las metodologías no son las adecuadas.

A nivel internacional, la incorporación de la lectura a primera vista en la clase de piano supone también cierta dificultad en la actualidad, pues la mayoría del tiempo se ocupa en preparación de repertorio para recitales y audiciones y el incremento técnico, en detrimento del desarrollo otras capacidades de gran utilidad como la lectura a primera vista (Dirkse, 2009; Young, 2018). Hardy (1998) confirma que, a pesar de ser considerada por el profesorado como de alta importancia, la mayoría confiesa no incluirla en su programa por desconocimiento sobre cómo enseñarla. La mejora educativa de esta habilidad supone un reto, y su complejidad reside en la comprensión del proceso cognitivo y los componentes que la envuelven (Gudmundsdottir, 2010a).

Desde otro ángulo, el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo del alumnado es fundamental para establecer una correcta disposición y secuenciación de las actividades. Libros como *The musical mind, the cognitive psychology of music* (Sloboda, 1985) establecen las capacidades musicales en la infancia, aportando información de utilidad para la docencia, como que los principales cambios en el desarrollo cognitivo-musical se producen a la edad de diez años, coincidiendo con el cambio de la etapa pre-operacional a la operacional señalado por Piaget.

Dado lo expuesto y la complejidad de esta habilidad se pueden considerar la incorporación de los principios de la neuroeducación para la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista. Esta disciplina engloba aspectos de la neurología, la psicología y la educación, y se basa en el conocimiento del desarrollo y funcionamiento del cerebro para crear estrategias educativas más apropiadas. El saber cómo se percibe y procesa la información puede facilitar al profesorado la detección de posibles puntos débiles o carencias que están dificultando la tarea.

Extrapolada esta idea a la lectura a primera vista en el piano, si el docente conoce el punto de desarrollo en el que se encuentra el alumno y los aspectos que influyen en la ejecución de la lectura a primera vista, podrá aplicar estrategias pedagógicas adecuadas para cada uno de ellos.

Por el contrario, el riesgo de no conocer el profesorado los aspectos relativos a la lectura a primera vista y su enseñanza, no permite distinguir hasta qué punto el fracaso del alumnado se debe a sus propios límites o a una falta de suficiencia o calidad en cuanto a estrategias metodológicas e instrumentales.

Sintetizando, las claves para alcanzar el éxito en la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad son:

- Otorgarle suficiente nivel de importancia.
- Práctica constante y desde edades tempranas.
- Ampliación de saberes por parte del profesorado sobre el tema (investigaciones realizadas, procesos cognitivos, experiencias de otros profesores).
- Conocimiento y acceso a los métodos específicos.
- Una progresiva secuenciación de actividades y materiales, donde los nuevos contenidos se presenten de forma muy gradual.
- Enseñanza y práctica de patrones armónicos, rítmicos y melódicos.
- Planteamiento de ejercicios variados que desarrollen la percepción, la visualización, la audición, la técnica, el análisis y el acompañamiento.
- Creación de instrumentos y herramientas para una evaluación clara y objetiva (centrada en los objetivos a mejorar).
- Evaluarla en todo caso, pues lo que no se evalúa, se devalúa.
- Realizada la evaluación, encaminar las actividades hacia las necesidades individuales de mejora.
- Consideración de los aspectos psicológicos.

Para finalizar estas conclusiones, se hace mención a las líneas de investigación que quedan abiertas para futuros estudios sobre este tema.

Una de las extensiones que se pueden plantear en futuras investigaciones partiendo de esta tesis es el estudio del caso de los Conservatorios Superiores. Sobre esto ha investigado ya Álvarez-Díaz (2013b), a través del análisis de las programaciones de la asignatura de Repentización de varios Conservatorios Superiores de música del territorio español. Las considera obsoletas y no funcionales, advirtiendo que la lectura a primera vista realmente es una asignatura pendiente, pues el alumnado acaba los estudios superiores con un nivel poco idóneo para la incorporación a la vida laboral.

En lo relacionado con la situación en los Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana, surgen dos tipos de investigación:

- Planteamiento de nuevos estudios destinados a conocer la metodología utilizada a través de la observación de las clases que corroboren las conclusiones y aporten más datos.
- Estudios experimentales en los que se lleve a la práctica la propuesta didáctica de esta tesis, previa elaboración de unidades didácticas en cada curso de las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento. Con investigaciones de esta índole se mejora la acción docente, probando y evaluando hasta alcanzar los objetivos deseados.

Así mismo, el estudio de las correlaciones ha abierto la puerta a experimentos que relacionen la edad de los docentes con el interés mostrado en la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad. Se ha observado una ligera tendencia inversa, es decir, a mayor edad, menor importancia concedida a la lectura a primera vista. Esto podría deberse a que esta habilidad está más valorada por las nuevas generaciones. En la misma línea que la anterior, puede existir la posibilidad de que a menos experiencia, más importancia se concede para la incorporación al mundo laboral, tal vez porque estos docentes tienen más reciente su incorporación al trabajo. En cualquier caso, se hace necesaria una investigación experimental para corroborarlo.

Por otra parte, se puede considerar la creación de una nueva asignatura destinada a la mejora de esta habilidad, debido a que ha sido defendido por un número significativo de docentes. Sería interesante profundizar en este aspecto en futuras investigaciones para estudiar su planteamiento como asignatura optativa o incluso obligatoria, en futuras modificaciones del currículo.

Otra línea de investigación a desarrollar sería el estudio de la relación entre la pedagogía de la lectura musical pianística y los principios de neuroeducación y neurodidáctica, disciplinas que están revolucionando el panorama educativo a nivel internacional. Esto supondría la fusión de los estudios cognitivos y didácticos.

Por último, aunque la importancia de la audición interna para la habilidad de L.P.V. ha sido objeto de investigación, aún quedan cuestiones por resolver, como su relación con las imágenes visuales y motoras y cómo aplicarlo más eficazmente a la pedagogía del piano.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FUENTES DOCUMENTALES

- Aguilar, E. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 10, 13-29. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/44049/41648>
- Aiello, R. (1978). Cerebral dominance for the perception of arpeggiated triads. *Journal of Research in Music Education*, 26(4), 470-478.
- Alexander, M. L. y Henry M. L. (2012). The development of a string sight-reading pitch skill hierarchy. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 201-216.
- Alexander, M. L. y Henry, M. L. (2014). The development of a detaché rhythm hierarchy for string sight-reading. *String Research Journal*, V, 73-86.
- Alexander, M. L. y Henry M. L. (2015). The effect of pitch and rhythm difficulty on high school string sight-reading performance. *String Research Journal*, VI, 71-85.
- Altenmüller, E. O. (2001). How many music centers are in the brain? En R. J. Zatorre y I. Peretz (ed.), *The biological foundations of music* (pp.273-280). New York: New York Academy of Sciences.
- Álvarez-Díaz, F. (2013a). Las investigaciones en repentización pianística como herramienta de uso para el alumno de Piano en el Grado Superior. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 25(8), 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd10582.pdf>
- Álvarez-Díaz, F. (2013b). La lectura a primera vista, asignatura pendiente en la formación del pianista de grado superior. *Temas para la Educación. Revista digital*

para profesionales de la enseñanza, 25(11), 1-18. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd10585.pdf>

- Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of music*, 23, 3-16.
- Bean, K. L. (1939). The use of visual, auditory and kinesthetic imagery in the transfer of musical to the piano keyboard. *Journal of Educational Psychology*, 30(7), 533-541.
- Beauchamp, L. (1999). The “building blocks of reading”: suggestions for developing sight reading skills in beginning level college piano clases. *Piano Pedagogy Forum*, 2(2), 67-75. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%202.pdf>
- Betts, S. L. y Cassidy, J. W. (2000). Development of harmonization and sight-reading skills among university class piano students. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 151-161.
- Braga, A. R. (2015). *Leitura á primeira vista ao piano: importância e estratégias de desenvolvimento* (tesis de grado). Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/32244384>
- Brodsky, W., Henik, A., Rubinstein, B. y Zorman, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception & Psychophysics*, 65(4), 602-612.
- Cara, M. A. (2018a). Anticipation awareness and visual monitoring in Reading contemporary music. *Musicae Scientiae*, 22(3), 322-343.
- Cara, M. A. (2018b). Representaciones subjetivas y competencias cognitivas en el aprendizaje de una nueva pieza de música contemporánea para piano. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 205-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456884>

- Cara, M. A. y Gómez, G. (2016). Silent reading of music and texts; eye movements and integrative reading mechanisms. *Journal of Eye Movement Research*, 9(7):2, 1-17.
- Cara, M. A. y Molin, P. (2010). El rango ojo-mano durante la lectura a primera vista y la ejecución musical. *Laboratoire d'Etudes de l'Apprentissage et du Développement*, Université de Bourgogne.
- Chronister, R. (1992). Do you teach sightplaying from the very first lesson? *Keyboard Companion*, 3(3), 1-6. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/do-you-teach-sightplaying-from-the-very-first-lesson>
- Chronister, R. (1993). How do you teach fluent rhythm reading? *Keyboard Companion*, 4(3), 1-9. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/how-do-you-teach-fluent-rhythm-reading>
- Chronister, R. (1994). What role do the eyes play in sightplaying? *Keyboard Companion*, 5(1), 1-7. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/what-role-do-the-eyes-play-in-sightplaying>
- Cisneros, M. D. (2013). La lectura a vista de partituras: un planteamiento de técnicas de trabajo. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 23(17), 1-7. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd10545.pdf>
- DeLuca, T. (julio, 2012). *Preliminary score reading strategies in piano sight reading*. Trabajo presentado en la 30th ISME World Conference on Music Education, Thessaloniki, Grecia. Resumen recuperado de <https://www.isme.org/other-publications/30th-world-conference-abstracts>
- Deutsch, L. (1959). *Piano: guided sight-reading*. Chicago: Nelson-Hall Company.

- Dirkse, S. (2009). *A survey of the development of sight-reading skills in instructional piano methods for average-age beginners and a simple primer-level sight-reading curriculum* (tesis de máster). University of South Carolina, USA. De la base de datos de ProQuest LLC. (UMI No. 1464039).
- Drai-Zerbib, V. y Baccino, T. (2005). L'expertise dans la lecture musicale: intégration intermodale. *L'année psychologique*, 105(3), 387-422.
- Drai-Zerbib, V. y Baccino, T. (2011). *Musical sight-reading expertise: cross-modality investigations*. Trabajo presentado en el Second International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences, Singapur. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Veronique-Drai-Zerbib/publication/229428230_Musical_Sight-Reading_Expertise_Cross-Modality_Investigations/links/0912f50ed3dba21790000000.pdf
- Drai-Zerbib, V., Baccino, T. y Bigand, E. (2011). Sight-reading expertise: cross-modality integration investigated using eye tracking. *Psychology of music*, 40(2), 216-235.
- Dubost, B. (1989). *Le déchiffrage au piano: contribution à l'investigation des conduites psychologiques impliquées dans la lecture à vue musicale au cours des premières années d'études pianistiques* (tesis doctoral). Université Paris Nanterre, Paris.
- Dubost, B. (1991). Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 10, 101-115.
- Emond, B. y Comeau, G. (2013). Cognitive modelling of early music reading skill acquisition for piano: a comparison of the middle-C and intervallic methods. *Cognitive Systems Research*, 24, 26-34.

- Epele, J. (2007). Lectura a primera vista en el piano. Reconocimiento de patrones y planificación motora. *Actas de la Sexta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Entre Ríos, Argentina, 259-262. Recuperado de http://www.sacom.org.ar/2007_reunion6/actas/38Epele.pdf
- Fast, B. (2008). Building blocks to effective sight reading. *Piano Pedagogy Forum*, 11(1), 6-11. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%2011-15.pdf>
- Fernández-Morante, B., Navarro, F. y Serrano, J. (2013). Perfil del pianista acompañante: soluciones a una problemática. *Música y Educación*, 95(3), 40-47.
- Fincher, B. (1983). The effects of playing the melody by rote during the prestudy procedure upon sight reading skill development of beginning class piano students (tesis doctoral). University of Oklahoma, Oklahoma.
- Fourie, E. (2004). The processing of music notation: some implications for piano sight-reading. *Journal of the Musical Arts in Africa*, 1(1), 1-23.
- Furneaux, S. y Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings Biological Sciences*, 266(1436), 2435-2440.
- Galera-Núñez, M. y Tejada, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 29, 56-82. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera%26tejada12.pdf>
- García, C. L. (1997). La lectura musical en las primeras fases del aprendizaje del instrumento. *Música y Educación*, 10(30), 71-82.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 487-508). New York: Oxford University Press.

- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading: effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 77-96.
- Goolsby, T. W. (1994b). Profiles of processing: eye movements during sightreading. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 97-123.
- Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: a contemporary music learning theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grill, J. (1998). Accompanying skills: when to begin? *Piano Pedagogy Forum*, 1(3), 82-83. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%201.pdf>
- Gruhn, W. y Rauscher, F. (2002). The neurobiology of music cognition and learning. En R. Colwell y C. Richardson (ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 445-460). New York: Oxford University Press.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010a). Advances in music reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010b). Pitch error analysis of young piano students' music reading performances. *International Journal of Music Education*, 28(1), 61-70.
- Hadley, L. V., Sturt, P., Eerola, T. y Pickering M. J. (2018). Incremental comprehension of pitch relationships in written music: evidence from eye movements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 7(1), 211-219.
- Hardy, D. (1992). *Teaching sight-reading at the piano: methodology and significance* (tesis doctoral). Southwestern Oklahoma State University, Watherford (Oklahoma, USA).
- Hardy, D. (1998). Teaching sight-reading at the piano: methodology and significance. *Piano Pedagogy Forum*, 1(2), 49-61. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%201.pdf>

- Hayward, C. M. y Gromko, J. E. (2009). Relationships among music sight-reading and technical proficiency, spatial visualization, and aural discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 26-36.
- Henry, M. L. (2011). The effect of pitch and rhythm difficulty on vocal sight-reading performance. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 72-84.
- Henry, M. L. (2015). Vocal sight-reading assessment: technological advances, student perceptions, and instructional implications. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 58-64.
- Hodges, D. y Nolker, D. (2011). The acquisition of music reading skills. En R. Colwell y P. Webster (ed.), *MENC Handbook of research on music learning. Volume 2: applications* (pp. 61-91). New York: Oxford University Press.
- Jiménez, M. A. (2008). *Efectos de la privación visual y auditiva en la lectura a primera vista en el piano en tres tipos de lenguaje musical* (tesis de grado). Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/ar-jimenez_m/pdfAmont/ar-jimenez_m.pdf
- Kinsler, V. y Carpenter, R. H. S. (1995). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35(10), 1447-1458.
- Kopiez, R., Galley, N. y Lee, J. I. (2006). The advantage of a decreasing right-hand superiority: the influence of laterality on a selected musical skill (sight reading achievement). *Neuropsychologia*, 44, 1079-1087.
- Kopiez, R. y Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U. y Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26.

- Kostka, M. J. (2000). The effects of error-detection practice on keyboard sight-reading achievement of undergraduate music majors. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 114-122.
- Kuehne, J. M. (2010). Sight-singing: ten years of published research. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(1), 7-14.
- Kupana, M. N. y Otacioglu S. G. (2012). Effect of the teaching piano sight reading program developed in accordance with the systematic learning on the sight reading skills of the music teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 886-894.
- Lannert, V. y Ullman, M. (1945). Factors in the reading of piano music. *The American Journal of Psychology*, 58(1), 91-99.
- Lehmann, A. C. y Ericsson, K. A. (1993). Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology*, 12, 182-195.
- Lehmann, A. y Ericsson, K. (1996). Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15, 1-29.
- Lehmann, A. y Kopiez, R. (2009). Sight-Reading. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 344-351). Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, A. y McArthur, V. (2002). Sight-Reading. En R. Parncutt y G. E. McPherson (ed.), *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135-150). New York: Oxford University Press.

- Lopes, P. (2012). *Leitura à primeira vista ao piano: aplicação de estratégias básicas de aprendizagem* (tesis de postgrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://www.academia.edu/33492549/LEITURA_%C3%80_PRIMEIRA_VISTA_AO_PIANO_ESTRAT%3%89GIAS_B%3%81SICAS_DE_APRENDIZAGEM Disserta%C3%A7%C3%A3o de Mestrado
- López, A. (2008). El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso de Educación de Investigación Musical (CEIMUS)* (pp. 170-176). Madrid, España: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Louzeiro, P. (2018). Improving sight-reading skills through dynamic notation-The case of improvisador. En S. Bhagwati y J. Bresson (Eds.), *Actas del 4th International on Technologies for Music Notation and Representation (TENOR)* (pp. 55-61). Montreal, Canadá: Concordia University. Recuperado de http://www.tenor-conference.org/proceedings/2018/08_Louzeiro_tenor18.pdf
- Lu, C., Greenwald, M. L., Lin, Y. and Bowyer S. M. (2017). Reading musical notation versus English letters: mapping brain activation with MEG. *Psychology of Music*, 1-15. Publicación anticipada en línea. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735617744886>
- Matsuo, J. (2011). Creative sight reading. *Piano Pedagogy Forum*, 13(1), 130-131. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%2011-15.pdf>
- Maydwell, F. (2007). *Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively*. Australia: The new arts press of Perth.

- McArthur, V. (2001). The lost arts of technique and sight-reading. *Piano Pedagogy Forum*, 4(2), 40-48.
<http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%204-5.pdf>
- McClung, A. C. (2001). Sight-singing systems: current practice and survey of all-state choristers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20(1), 3-8.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- McPherson, G. y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt y G. E. McPherson (ed.), *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-115). New York: Oxford University Press.
- Meinz, E. J. y Hambrick, D. Z. (2010). Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill: the role of working memory capacity. *Psychological Science*, 21(7), 914-919.
- Mielke, S. (2016). *Mental practice in music performance: a literature-based glossary and taxonomy* (tesis de máster). University of Ottawa, Canada. Recuperado de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/35863/1/Mielke_Susan_2017_the_sis.pdf
- Miralles, J. L. (2016). Revelando los secretos de la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano. En E. Pérez (Ed.), *Actas del IV Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)* (pp. 9-15). Madrid, España: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Mishra, J. (2014). Factors related to sight-reading accuracy: a meta-analysis. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 452-465.

- Mishra, J. (2016). Rhythmic and melodic sight reading interventions: two meta-analyses. *Psychology of Music*, 44(5), 1082-1094.
- Molina, C. (2008). La enseñanza pianística mediante metodología IEM. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)* (pp. 329-338). Madrid, España: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Molina, E. (2003). La lectura a primera vista y el análisis. *Música y Educación*, 54, 71-89.
- Molina, E. (2008). La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)* (pp. 252-272). Madrid, España: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Monferrer, A. (2016). *Primera vista en el piano en las enseñanzas elementales y profesionales. Una investigación educativa sobre concepciones y prácticas de los profesores de conservatorios* (trabajo final de máster). Universitat Jaume I, Castellón, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164955/TFM_Monferrer%20Monta%C3%B1%C3%A9s,%20Arantxa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mora, A.I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Ni-on, T. (julio, 2012). *Thai music teacher's perspective in teaching sight-reading: three case studies*. Trabajo presentado en la 30th ISME World Conference on Music Education, Thessaloniki Grecia. Resumen recuperado de <https://www.isme.org/other-publications/30th-world-conference-abstracts>

- Oshawa, C. (2009). The effect of singing the melody in the practice of the piano. *Actas de la 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, Jyväskylä, Finlandia, 387-390. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20908/urn_nbn_fi_jyu-2009411304.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parncutt, R., Sloboda, J. y Clarke, E. (1999). Interdependence of right and left hands in sight-read, written, and rehearsed fingerings of parallel melodic piano music. *Australian Journal of Psychology*, 51(3), 204-210.
- Payne, C. W. (2015). Should students count aloud when sight-reading? *Clavier Companion*, 7(2), 36-37.
- Penttinen, M. y Huovinen, E. (2011). The early development of sight-reading skills in adulthood: a study of eye movements. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 196-220.
- Penttinen, M., Huovinen, E. y Ylitalo, A. K. (2015). Reading ahead: adult music students' eye movements in temporally controlled performances of a children's song. *International Journal of Music Education*, 33(1), 36-50.
- Pereira, A. (2008). El rol del cuerpo en las tareas de lectura a primera vista. *Actas del Séptimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Rosario, Argentina, 497-501. Recuperado de <https://www.aacademica.org/alejandro.pereira.ghiena/44.pdf>
- Pereira, A. (2009). El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio. *Actas de la Octava Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Villa María, Argentina. Recuperado de http://www.saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Pereira_Ghiena%20el%20gesto%20musical.pdf

- Pike, P. (2010). Score perception and performance at the piano: an evaluation of the effectiveness of cognitive chunking strategies and motor skill development among beginning group piano music majors. *Actas de la 29th World Conference on Music Education, Pekín, China, 185-189*. Recuperado de <https://www.isme.org/other-publications/proceedings-ismes-29th-world-conference-beijing-china-2010-0>
- Pike, P. y Carter, R. (2010). Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. *International Journal of Music Education, 28*(3), 231-246.
- Ponce, M. (2012). *Iniciación al piano. La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Price, S. (1999). Master of music in piano accompanying: the creation of a degree program. *Piano Pedagogy Forum, 2*(3), 107-112. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%202.pdf>
- Price, S. (2000a). Master of music in piano accompanying: the creation of a degree program Part II. *Piano Pedagogy Forum, 3*(1), 17-19. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%203%201-3.pdf>
- Price, S. (2000b). Master of music in piano accompanying: the creation of a degree program Part III. *Piano Pedagogy Forum, 3*(2), 61-65. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%203%201-3.pdf>
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11*(2), 45-60.

- Reifinger, J. (2012). The acquisition of sight-singing skills in second-grade general music: effects of using solfège and of relating tonal patterns to songs. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 26-42.
- Reifinger, J. (2018). The relationship of pitch sight-singing skills with tonal discrimination, language reading skills, and academic ability in children. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 71-91.
- Richman, H. (1986). *Super sight-reading secrets. An innovative, step-by-step program for keyboard players of all levels*. California: Sound Feelings Publishing.
- Romero, E.M. (2017). *Repensando la asignatura "Repertorio con pianista acompañante" para un Conservatorio del Siglo XXI* (tesis doctoral). Universidad de Jaén (España). Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/913/3/9788491591368.pdf>
- Ronkainen, S. y Kuusi, T. (2009). The keyboard as a part of visual, auditory, and kinesthetic processing in sight-reading at the piano. *Actas del 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, Jyväskylä, Finlandia, 453-458. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20949/urn_nbn_fi_jyu-2009411313.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rose, E. L. (1981). *Competencies in Piano Accompanying* (tesis doctoral). North Texas State University, USA. Recuperado de https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331626/m2/1/high_res_d/1002782678-Rose.pdf
- Rosemann, S. Altenmüller, E. y Fahle, M. (2016). The art of sight-reading: influence of practice, playing tempo, complexity and cognitive skills on the eye-hand span in pianists. *Psychology of Music*, 44(4), 658-673.
- Saiz, O. (2018). Lectura a primera vista en los instrumentos de cuerda. Situación educativa. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 165-181.

- Sale, C. (2004). How do you incorporate ear training into your reading curriculum? *Keyboard Companion*, 15(2), 1-5. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/independence-day-music-reading-1-4>
- Sale, C. (2007). Describe your sight-reading library contents and organization. *Keyboard Companion*, 18(1), 1-5. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/describe-your-sight-reading-library-contents-and-organization>
- Sale, C. (2008). What common pitfalls occur in the teaching of music reading? *Keyboard Companion*, Spring, 1-5. Recuperado de <https://www.claviercompanion.com/article-details/independence-day-music-reading-1-6>
- Sale, C. (2009). How do you integrate composition into your teaching of music reading? *Clavier Companion*, 1(3), 30-32.
- Sale, C. (2012). Music reading. *Clavier Companion*, 4(3), 36-39.
- Sale, C. (2013). How do you teach students to read patterns rather than note-by-note? *Clavier Companion*, 5(1), 40-43.
- Sánchez, B. (2001). Examen del texto musical. Movimiento ocular e indentificación del contenido. *Actas de la Primera Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Buenos Aires, Argentina, 1-12. Recuperado de <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Beatr%C3%ADz%20S%C3%A1nchez%20Ex%C3%A1men%20del%20Texto%20Musical.pdf>
- Saxon, K. (2004). Teaching sight-reading: old saws and new tools for effective sight-reading skills. *Piano Pedagogy Forum*, 7(1), 104-108. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%206-7.pdf>

- Schön, D., Anton, J.L., Roth, M. y Besson, M. (2002). An fMRI study of music sight-reading. *NeuroReport*, 13(17), 2285-2289.
- Segalerba, M. G. (2008). Construcción de la representación simbólica en la lectura a primera vista. *Actas de la Séptima Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Santa Fe, Argentina, 229-242. Recuperado de http://www.saccom.org.ar/2008_reunion7/actas/34.Segalerba.pdf
- Segalerba, M. G. (2009). Mediación y aprendizaje en la lectura vocal a primera vista. *Actas de la Octava Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Villa María, Argentina, 1-30. Recuperado de http://www.saccom.org.ar/2009_reunion8/actas/Segalerba.pdf
- Sergent, J., Zuck, E., Terriah, S. y MacDonald, B. (1992). Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance. *Science*, 257(5066), 106-109.
- Sloboda, J. (1974). The eye-hand span. An approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music*, 2(2), 4-10.
- Sloboda, J. (1976). Visual perception of musical notation: registering pitch symbols in memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28(1), 1-16.
- Sloboda, J. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, 68(1), 117-124.
- Sloboda, J. (1984). Experimental studies of music reading: a review. *Music Perception*, 2(2), 222-236.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2005). Lectura a primera vista. *Quodlibet*, 32, 94-74.

- Sloboda, J. A., Clarke, E. F., Parncutt, R. y Raekallio, M. (1998). Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology Human Perception & Performance*, 24(1), 185-203.
- Thompson, S. y Lehmann A. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. En A. Williamon (ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 143-159). New York: Oxford University Press.
- Truitt, F. E., Clifton, C., Pollatsek, A. y Rayner, K. (1997). The perceptual span and the eye-hand span in sight reading music. *Visual Cognition*, 4(2), 143-161.
- Tsangari, V. (2010). *An interactive software program to develop pianists' sight-reading ability* (tesis doctoral). University of Iowa, USA. Recuperado de <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3338&context=etd>
- Túñez, M. (2015). *Lectura pianística: diseño de materiales educativos en hipermedia para el desarrollo del proceso lector de partituras pianísticas* (tesis de máster). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47926>
- Tuñez, M., Shifres, F. y González, A. (2013). El rango ojo mano en la lectura pianística a 1ra vista enmarcado en un videojuego. *Actas del Undécimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*, Buenos Aires, Argentina, 323-330. Recuperado de http://www.sacom.org.ar/actas_eccom/indice.html
- Tuñez, M. y Shifres, F. (2015). El videojuego como estrategia didáctica para la regulación del rango ojo mano. *Actas del Duodécimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música (ECCoM)*, San Juan, Argentina, 279-284. Recuperado de <https://www.academica.org/favio.shifres/203.pdf>
- Ulrich, M. (1982). *Atlas de Música I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vallés, L. (2012a). El acompañamiento al piano. *Artseduca*, 2, 6-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3948854>

- Vallés, L. (2012b). El acompañamiento al piano II. *Artseduca*, 3, 18-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4016896>
- Vallés, L. (2013a). El acompañamiento al piano III. *Artseduca*, 4, 16-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182385>
- Vallés, L. (2013b). El acompañamiento al piano IV. *Artseduca*, 6, 20-39. Recuperado de [file:///C:/Users/beala/Downloads/Dialnet-ThePianoAccompanimentIv-4528111%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beala/Downloads/Dialnet-ThePianoAccompanimentIv-4528111%20(1).pdf)
- Vallés, L. (2014). El acompañamiento al piano V. *Artseduca*, 8, 24-60. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/1962/1666>
- Vallés, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/319458>
- Vallés, L. (2018). *Retos del pianista acompañante*. Actas del V Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS), Cuenca (España), 195-208.
- Vallés, L. y Peñalver, J. M. (2015). El acompañamiento al piano VI. *Artseduca*, 12, 26-47. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2032/1711>
- Vallés, L. y Peñalver, J. M. (2016). El acompañamiento al piano VII. *Artseduca*, 13, 8-38. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2044/1723>
- Vallés, L. y Vernia, A. M. (2016). La transversalidad del acompañamiento al piano: ¿asignatura complementaria o formación necesaria? *Artseduca*, 13, 100-113. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2050/1729>

- Vilaça, S. (2014). *Estratégias de leitura à primeira vista no ensino de piano em grupo. Sight reading strategies on teaching piano in group* (tesis de máster). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37928>
- Walters, A. J., Townsend, E. y Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89(1), 123-149.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-171.
- Wolfs, Z., Boshuizen, H. y Strien J. (2018). The role of positional knowledge and tonal approaches in cellists' sight-reading. *Musicae Scientiae*, 1-18. Publicación anticipada en línea. Recuperado de <https://doi.org/10.1177%2F1029864918762269>
- Wristen, B. (2005). Cognition and motor execution in piano sight-reading: a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 44-56.
- Wristen, B., Evans, S. y Stergiou, N. (2006). Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high-speed motion analysis. *Medical Problems of Performing Artists*, 21(1), 10-16.
- Young, M. (2018). *Developing keyboard musicianship curricula for musical lives*. Trabajo presentado en la 33th ISME World Conference on Music Education, Baku, Azerbaiyán. Resumen recuperado de https://www.isme.org/sites/default/files/documents/ISME_2018_Abstract_Book.pdf
- Zhukov, K. (julio, 2005). *Good sight-readers: born or bred?* Trabajo presentado en la 7th Australasian Piano Pedagogy Conference, Adelaide, Australia. Resumen recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43523489_Good_sight-readers_Born_or_bred

- Zhukov, K. (julio, 2007). *Connections between understanding and sight-reading of music in the Baroque style*. Trabajo presentado en la 8th Australian Piano Pedagogy Conference. Camberra, Australia. Resumen recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43523483_Connections_between_understanding_and_sight-reading_of_music_in_the_Baroque_style
- Zhukov, K. (noviembre, 2010). *Becoming a good sight-reader on the piano: a reflexive bricolage*. Trabajo presentado en NIME Conference. Brisbane, Australia.
- Zhukov, K. (julio, 2011). *Students' perceptions of factors contributing to their piano sight-reading skills*. Trabajo presentado en la Australian Society for Music Education XVIII National Conference. Gold Coast, Australia.
- Zhukov, K. (marzo, 2012a). *New approach to teaching sight-reading skills to university pianists*. Trabajo presentado en el 3th International Reflective Conservatoire Conference. Londres, Reino Unido.
- Zhukov, K. (junio, 2012b). *New sight-reading course for advanced pianists*. Trabajo presentado en la 4th World Wide Piano Conference. Novi Sad, Serbia.
- Zhukov, K. (julio, 2012c). *Evaluating new sight-reading course for advanced pianists*. Trabajo presentado en la 30th ISME World Conference on Music Education, Thessaloniki, Grecia. Resumen recuperado de <https://www.isme.org/other-publications/30th-world-conference-abstracts>
- Zhukov, K. (2014a). Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists. *Music Education Research*, 16(1), 70-87.
- Zhukov, K. (2014b). Exploring advanced piano students' approaches to sight-reading. *International Journal of Music Education*, 32(4), 487-498.
- Zhukov, K. (2014c). *Sight-reading for advanced pianists*. Wollongong (Australia): Wirripang Pty Ltd.

Zhukov, K. (julio, 2016). *Innovative approaches to teaching sight-reading in higher education*. Trabajo presentado en la 14th International Conference for Music Perception and Cognition. San Francisco, USA.

Zhukov, K. (2017). Experiential (informal/non-informal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae*, 2(4), 418-429.

Zhukov, K. Viney, L., Riddle, G., Tenniswood-Harvey, A. y Fujimura, K. (2016). Improving sight-reading skills in advanced pianists: a hybrid approach. *Psychology of Music*, 44(2), 155-167.

2. TEXTOS LEGISLATIVOS

Decreto 159/2007 de 21 de septiembre del Consejo, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)

Decreto 158/2007 de 21 de septiembre del Consejo , por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)

Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29/01/2015)

3. PÁGINAS WEB

<https://www.isme.org/proceedings>

www.claviercompanion.com

<https://www.australiancomposers.com.au/products/>

<https://www.sightreadingfactory.com>

<https://us.abrsm.org/es/exam-support/apps-and-practice-tools/sight-reading-trainer/>

<https://www.hoffmanacademy.com/lessons/piano/sight-reading-challenge-2/video/>

<http://www.sightreadingpractice.com>

<https://practicesightreading.com>

<http://www.keypiano.com/>

<http://standardassessmentofsightreading.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=yjhZUPa2J78>

<https://www.youtube.com/watch?v=PKIJZoK0JTc&t=1610s>

<https://www.youtube.com/watch?v=Qp4flocUmxM>

<https://www.youtube.com/watch?v=IUqUg46C55o&t=167s>

<https://www.youtube.com/watch?v=oY7PSt88UPQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=LG9kFM7wqiA>

<https://www.youtube.com/watch?v=zRnl30L4mnU>

<https://www.youtube.com/watch?v=plCkQ7YkXh0>

<https://www.youtube.com/watch?v=yjhZUPa2J78&t=129s>

<https://www.youtube.com/watch?v=TkU2hK2SfUo>

<https://www.youtube.com/watch?v=E7YVqhTq8Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=7Japm-F--kE>

<https://www.youtube.com/watch?v=qPb62xdI6Vk>

<https://www.youtube.com/watch?v=LTYfZIGvP94>

<https://www.youtube.com/watch?v=35B9TkbpIso>

<https://musicnetmaterials.wordpress.com/2012/09/17/783/>

http://www.belmont.edu/music/admissions/piano_sightreading.html

<https://goo.gl/forms/yz5BamXoBsdwWVI83>

<https://www.psyma.com/company/news/message/como-determinar-el-tamano-de-una-muestra>

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales
de Música de la Comunidad Valenciana

IX. ANEXOS

IX. ANEXOS

ANEXO I. RELACIÓN DE PRESENTACIONES SOBRE LECTURA A PRIMERA VISTA EN CONGRESOS

Tabla 1. Relación de presentaciones sobre lectura a primera vista en congresos

Nombre del Congreso	Año	Lugar	Ponente	Título de la presentación
Sexta Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la música (SACCoM)	2007	Entre Ríos (Argentina)	J. Epele	<i>Lectura a primera vista en el piano. Reconocimiento de patrones y planificación motora</i>
Séptimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (ECCoM)	2008	Rosario (Argentina)	A. Pereira	<i>El rol del cuerpo en las tareas de lectura a primera vista</i>
Primera Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)	2001	Buenos Aires (Argentina)	B. Sánchez	<i>Examen del texto musical. Movimiento ocular e identificación del contenido</i>
Undécimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (ECCoM)	2013	Buenos Aires (Argentina)	M. Túñez, F. Shifres y A. González	<i>El rango ojo mano en la lectura pianística a 1ra vista enmarcado en un videojuego</i>
Duodécimo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música (ECCoM)	2015	San Juan (Argentina)	Tuñez, M. y Shifres, F.	<i>El videojuego como estrategia didáctica para la regulación del rango ojo mano</i>

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Séptima Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)	2008	Santa Fe (Argentina)	M. G. Segalerba	<i>Construcción de la representación simbólica en la lectura a primera vista</i>
Octava Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)	2009	Villa María (Argentina)	A. Pereira	<i>El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio</i>
Séptima Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)	2009	Villa María (Argentina)	M. G. Segalerba	<i>Mediación y aprendizaje en la lectura vocal a primera vista</i>
7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2009	Jyväskylä (Finlandia)	S. Ronkainen y T. Kuusi	<i>The keyboard as a part of visual, auditory, and kinesthetic processing in sight-reading at the piano</i>
9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC)/ 6th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2006	Bolonia (Italia)	T. Heavner	<i>An analysis of "Successful sight singing, a creative step by step approach" for principles of comprehensive musicianship</i>
9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC)/ 6th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2006	Bolonia (Italia)	R. Kopiez, N. Galley y J. I. Lee	<i>The advantage of being non-right-handed in a piano performance task (sight reading)</i>

9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC)/ 6th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2006	Bolonia (Italia)	W. Brodsky, Y. Kessler y A. Henik	<i>The automaticity of music reading</i>
5th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2003	Hanover (Alemania)	J. I. Lee	<i>The role of memory and mental speed in sight reading</i>
5th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2003	Hanover (Alemania)	N. Galley	<i>Eye movements in reading, picture inspection and music reading-what do we know?</i>
3th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	1997	Uppsala (Suecia)	S. Furneaux y M. F. Land	<i>The role of eye movements during music reading</i>
3th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)/ 2th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	1994	Liege (Bélgica)	K. A. Ericsson y A.C. Lehmann	<i>The acquisition of accompanying (sight-reading) skills in expert pianists</i>
3th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	1997	Uppsala (Suecia)	R. Parncutt, J. A. Sloboda y E. F. Clarke	<i>Interdependence or right and left hands in sight-read, written, and rehearsed fingerings of piano music in parallel octaves</i>

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Second International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS)	2011	Singapur	V. Draiz-Zerbib y T. Baccino	<i>Musical sight-reading expertise: cross-modality investigations</i>
V Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)	2016	Madrid (España)	J. L. Miralles	<i>Revelando los secretos de la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano</i>
30th ISME World Conference on Music Education	2012	Thessaloniki (Grecia)	K. Zhukov	<i>Evaluating new sight-reading course for advanced pianists</i>
29th ISME World Conference on Music Education	2010	Pekín (China)	P. D. Pike	<i>Score perception and performance at the piano: an evaluation of the effectiveness of cognitive chunking strategies and motor skill development among beginning group piano music majors</i>
30th ISME World Conference on Music Education	2012	Thessaloniki (Grecia)	P. S. Carter	<i>Eyes always on the music! Not on the keyboard</i>
30th ISME World Conference on Music Education	2012	Thessaloniki (Grecia)	T. De Luca	<i>Preliminary score reading strategies in piano sight reading</i>
30th ISME World Conference on Music Education	2012	Thessaloniki (Grecia)	T. Ni-on	<i>Thai music teacher's perspective in teaching sight-reading: three case studies</i>
31th ISME World Conference on Music Education	2014	Portoalegre (Brasil)	P. Furst Santiago y M.	<i>Factors that influence piano sight-reading and their implications for the</i>

			Sampalo	<i>education of professional musicians</i>
32th ISME World Conference on Music Education	2016	Glasgow (Escocia, Reino Unido)	A. M. Guedes y S. Carvalho	<i>Introducing sight-reading practice to a piano student with dyslexia: a case study</i>
7th Australasian Piano Pedagogy Conference (APPC)	2005	Adelaide (Australia)	K. Zhukov	<i>Good sight-readers: born or bred?</i>
12th Australasian Piano Pedagogy Conference (APPC)	2015	Melbourne (Australia)	J. Palmberg	<i>Bringing sight reading up to speed: the pedagogy of sight reading in the 21st century</i>
8th Australasian Piano Pedagogy Conference (APPC)	2007	Camberra (Australia)	K. Zhukov	<i>Connections between understanding and sight-reading of music in the Baroque style</i>
International Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME)	2010	Brisbane (Australia)	K. Zhukov	<i>Becoming a good sight-reader on the piano: a reflexive bricolaje</i>
Australian Society for Music Education XVIII National Conference (ASME)	2011	Gold Coast (Australia)	K. Zhukov	<i>Students' perceptions of factors contributing to their piano sight-reading skills</i>
3th International Reflective Conservatoire Conference	2012	Londres (Reino Unido)	K. Zhukov	<i>New approach to teaching sight-reading skills to university pianists</i>
4th World Piano Conference (WPC)	2012	Novi Sad (Serbia)	K. Zhukov	<i>New sight-reading course for advanced pianists</i>
6th World Piano Conference (WPC)	2014	Novi Sad (Serbia)	G. Comeau	<i>Music reading and the piano method books</i>

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

6th World Piano Conference (WPC)	2014	Novi Sad (Serbia)	M. Lee	<i>Beginning piano sight reading course for college students</i>
3th World Piano Conference (WPC)	2011	Novi Sad (Serbia)	G. Comeau	<i>Music reading and the piano method books</i>
2th World Piano Conference (WPC)	2010	Novi Sad (Serbia)	G. Comeau	<i>Music reading and the piano method books</i>
12th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)/ 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2012	Thessaloniki (Grecia)	M. Adachi, K. Takiuchi y H. Shoda	<i>Effects of melodic structure and meter on the sight-reading performances of beginners and advanced pianists</i>
12th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC) / 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)	2012	Thessaloniki (Grecia)	M. Penttinen, E. Huovinen y A. Ylitalo	<i>Unexpected melodic events during music reading: exploring the eye-movement approach</i>
13th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2014	Seúl (Corea del Sur)	A. Farley	<i>An evaluation of musicians' internal pulse and rhythmic sight-reading</i>
13th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2014	Seúl (Corea del Sur)	R. Goldemberg y P. Fine	<i>Evaluation of a bottom-up model of musical sight-singing: the case of modus novus</i>
13th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2014	Seúl (Corea del Sur)	L. Hadley, P. Sturt y	<i>The effects of anomaly on music reading: evidence from eye movements</i>

			M. Pickering	
13th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2014	Seúl (Corea del Sur)	O. M. Podolak y M. A. Schmuckler	<i>The influence of tonality during sight-reading performance</i>
14th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2016	San Francisco (USA)	K. Zhukov	<i>Innovative approaches to teaching sight-reading in higher education</i>
14th International Conference for Music Perception and Cognition (ICMPC)	2016	San Francisco (USA)	L. Herrero	<i>The role of updating executive function in sight reading performance across development</i>
4th International Conference on Technologies for Music Notation and Representation (TENOR)	2018	Montreal (Canadá)	P. Louzeiro	<i>Improving sight-reading skills throughout dynamic notation-The case of improvisator</i>
National Conference on Keyboard Pedagogy (NCKP)	2017	Lombard, Illinois (USA)	S. Slade y M. F. Williams	<i>How much could your students improve their sight reading in 7 weeks?</i>
National Conference on Keyboard Pedagogy (NCKP)	2015	Lombard, Illinois (USA)	C. Albergo y M. Kolar	<i>Hear it!See it!Play it!Successful tips for sightreading and aural skills</i>
National Conference on Keyboard Pedagogy (NCKP)	2013	Lombard, Illinois (USA)	L. Christensen y K. Maskell	<i>Drama-free sight reading: assessment and practice tools for boosting your students' sightreading skills</i>

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales
de Música de la Comunidad Valenciana

IV Congreso Nacional y II Internacional de Conservatorios Superiores de Música (CONSMU)	2017	Albacete (España)	O. Saiz Vega	<i>La lectura a primera vista como prueba diagnóstica. Su papel en el currículum de enseñanzas regladas</i>
--	------	----------------------	-----------------	---

Fuente: elaboración propia

ANEXO II. RELACIÓN DE MÉTODOS DE LECTURA A PRIMERA VISTA

Tabla 2. Relación de métodos de lectura a primera vista pianística

Autor	Título	Editorial
José Iglesias	<i>Repentización, transposición y acompañamiento al piano</i>	Si b
Benjamí Santacana	<i>El piano a primera vista</i>	Boileau
Ángela Alonso y Óscar Esplá	<i>4 minutos de piano. Lecturas a primera vista progresivas (volúmenes 1-4)</i>	Sis i Set Didáctiques Musicals
Carlos Santoys	<i>Iniciación al piano. Lecciones, primera vista y técnica</i>	Andavira
Faith Maydwell	<i>Sight reading skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively</i>	New Arts Press of Perth
Katie Zhukov	<i>Sight-reading for advanced pianists</i>	Wirripang
Miriam Hyde	<i>Sight reading adventures (volúmenes 1-4)</i>	Wirripang
Joanne Burrows	<i>So you haven't practiced. Let's sight read (volúmenes 1-3)</i>	Wirripang
	<i>I can play that (volumen 3)</i>	Wirripang
Lorina Havill	<i>You can sight read, the pleasure of piano sight reading through keyboard, harmony and technique (volúmenes 1 y 2)</i>	Theodore Presser Company
James Bastien	<i>Bastien piano library: sight reading (volúmenes 1-4)</i>	Kjos Music Company
Jane Smisor Bastien	<i>Sticking with the basis: sight reading</i>	Kjos Music Company
	<i>A line a day sight reading (volúmenes 1-4)</i>	Kjos Music Company
Hanna Smith	<i>Progressive sight reading exercises for piano</i>	Alfred's Music
Gayle Kowalchyk y E. Lancaster	<i>Alfred's basic piano library: sight reading (5 volúmenes 1A, 1B y 2-4)</i>	Alfred's Music
	<i>Alfred's basic adults sight reading book</i>	
Gayle Kowalchyk, E. Lancaster y David Carr	<i>David Carr method for piano sight reading and ear training (5 volúmenes: premier, 1-4)</i>	Alfred's Music

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Glover		
Claude Champagne y Boris Berlin	<i>Practical sight reading exercise for piano students (volúmenes 1-7)</i>	Alfred's Music
Larry Steelman	<i>Music reading for keyboard, the complete method</i>	Hal Leonard
Helen Marlais y Kevin Olson	<i>Sight reading and rhythm every day (12 volúmenes: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5-8)</i>	Fjh
Helen Marlais	<i>Sight reading and rhythm every day, let's get started! (volúmenes A y B)</i>	Fjh
Nancy Faber y Randall Faber	<i>Piano adventures sight reading book (7 volúmenes: primer level, 1, 2A, 2B, 3A, 3B y 4)</i>	Hal Leonard
	<i>Accelerated piano adventures sight reading (volúmenes 1 y 2)</i>	Hal Leonard
Barbara M. Siemens	<i>The sight reading drill book (5 volúmenes: preparatory, 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	Frederick Harris Music Company
Neil Stannard	<i>Guided sight-reading practice at the piano: four-hand excursions for teacher and student, early to late intermediate</i>	Createspace
Carol Matz y Victoria McArthur	<i>Alfred's premier piano course sight reading (4 volúmenes: 1A, 1B, 2A y 2B)</i>	Alfred's Music
Boris Berlin y Andrew Markow	<i>Four star sight reading and ear tests (12 volúmenes: preparatory A y B, 1-10)</i>	Frederick Harris Music Company
Robert Anthony	<i>300 progressive sight reading exercises for piano (volúmenes 1 y 2)</i>	Robert Anthony Publishing
Pauline Hall y Fiona Macardle	<i>Piano time sight-reading (volúmenes 1-3)</i>	Oxford University Press
Joan Last	<i>Sight reading for today (volúmenes 1-8)</i>	Bosworth

	<i>Rhythmic reading (sight reading pieces) (volúmenes 1-5)</i>	Bosworth
John Kember	<i>Piano sight-reading (6 volúmenes: 1, 2, 3, more piano sight reading, more piano sight reading 2, more piano sight reading 3)</i>	Schott
ABRSM	<i>Piano specimen sight-reading tests (8 volúmenes)</i>	ABRSM Publishing
Trinity College London	<i>Sound at sight: sight reading for piano (volúmenes 1-4)</i>	Trinity College London Publisher
Paul Harris	<i>Improve your sight-reading! (9 volúmenes: pregrade, 1-8)</i>	Faber Music
	<i>Improve your sight reading! (volúmenes 1-6)</i>	Faber Music
	<i>Improve your sight reading! Duets (volúmenes 1-2)</i>	Faber Music
	<i>Improve your sight reading! A piece a week (volúmenes 1-4)</i>	Faber Music
	<i>Improve your sight reading! Teacher's book (libro para el profesor)</i>	Faber Music
Alan Bullard	<i>Joining the dots: a fresh approach to piano sight-reading (volúmenes 1-8)</i>	ABRSM Publishing
Malcolm Rilley y Paul Terry	<i>Sight reading success (volúmenes 1-5)</i>	Rhinegold Education
Sally Hopkins	<i>Lightning piano sight reading (volúmenes 1-3)</i>	Createspace
K. R. Anderson	<i>X over Y: 52 piano pieces for contemporary sight reading</i>	Fughe Fury Publishing

Fuente: elaboración propia

ANEXO III. LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE

Leyes educativas:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa-.

La normativa sobre el currículo de las E.E. de Música:

- Decreto 159/2007 de 21 de septiembre del Consejo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)
- DECRETO 148/2014, de 12 de septiembre, del Consell, de modificación del Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y se incorpora al catálogo de especialidades la Dulzaina.

La normativa estatal sobre el currículo de las E.P. de Música:

- Real Decreto 1577/2006 de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 20/01/2007).

- Real Decreto 1953/2009 de 18 de diciembre , por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en cuanto al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza (BOE 18/01/2010).
- Real Decreto 471/2014, de 13 de junio , por el que se crea la especialidad de canto valenciano en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículum de esta especialidad.

La normativa autonómica sobre el currículum de las E.P. de Música:

- Decreto 158/2007 de 21 de septiembre del Consejo , por el que se establece el currículum de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 25/09/2007)
- DECRETO 90/2015, de 12 de junio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículum de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas, y se incorpora al catálogo de titulaciones la especialidad Canto Valenciano.
- Decreto 109/2011, de 2 de septiembre, del Consejo , por el que se desarrolla el currículum de las especialidades de Bajo Eléctrico y Guitarra Eléctrica establecidas en el Decreto 158/2007 de 21 de septiembre del Consell, por el que se establece el currículum de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 06/09/2011)
- Orden 64/2013 de 21 de junio de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte , por la que se desarrolla e incluye el horario del currículum y se determina la prueba de acceso de las especialidades de: Acordeón, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa y Viola de gamba establecidas en el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el

currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas (DOCV 06.25.2013)

ANEXO IV. CARTA DE PRESENTACIÓN

- A la atención del Departamento de Piano o Tecla del Conservatorio:

Mi nombre es Beatriz Corredor Blanco. Soy profesora de Repertorio con Piano en el Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia y estudiante de Doctorado en la Universidad de Valencia, para la cual he procedido a elaborar un cuestionario destinado a los profesores/as de las asignaturas de Piano, Conjunto y/o Acompañamiento de Conservatorios Profesionales públicos de la Comunidad Valenciana. El cuestionario se encuentra a continuación, por lo que pido su difusión entre los profesores de dicho Departamento. Es un cuestionario web que solo llevará unos pocos minutos y sería de gran ayuda su cumplimentación.

Muchísimas gracias por adelantado por su colaboración.

Beatriz Corredor Blanco.

ANEXO V. CARTA DE DIFUSIÓN EXPLICATIVA



VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

El presente cuestionario forma parte de una Tesis Doctoral del Programa de Doctorado de Didácticas Específicas de la Facultad de Magisterio en la Universidad de Valencia. En ningún caso tiene otro propósito o finalidad que formar parte de una tesis doctoral.

El cuestionario se realiza de forma anónima, por lo que el investigador no sabrá quién es el autor de cada uno de ellos. En cualquier caso, se garantiza total confidencialidad y anonimato.

No es en ningún caso finalidad de esta investigación la comparación entre centros docentes, ya que el fin es la mejora educativa en este campo a través de las opiniones del profesorado de forma generalizada en la Comunidad Valenciana.

Cualquier opinión que pueda ser reflejada en el cuestionario es importante, sea cual sea, ya que se trata de recoger datos y analizarlos con total objetividad.

Su colaboración es de gran utilidad para la investigación.

En nombre de la Universidad de Valencia, agradecemos su colaboración,

Beatriz Corredor Blanco-Doctoranda.

Dra. Ana María Botella Nicolás- Directora.

ANEXO VI. CUESTIONARIO



CUESTIONARIO PARA VALORAR LA LECTURA A PRIMERA VISTA EN LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES DE PIANO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

El presente cuestionario forma parte de una investigación de la Universidad de Valencia para una tesis doctoral.

El objetivo del mismo es analizar la situación de la práctica a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música.

Va dirigido a profesores/as de las asignaturas de Piano, Conjunto y Acompañamiento.

Su colaboración es de gran utilidad, por lo que será muy apreciada.

El cuestionario consta de cuatro dimensiones.

- Dimensión A: a rellenar por los profesores/as de Piano, Conjunto y Acompañamiento.
- Dimensión B: a rellenar por los profesores/as de la asignatura de Piano.
- Dimensión C: a rellenar por los profesores/as de la asignatura de Conjunto.
- Dimensión D: a rellenar por los profesores/as de la asignatura de Acompañamiento.

En las respuestas de valoración numérica, 1= poco o bajo, 4= mucho o alto.

Se garantiza total confidencialidad en las respuestas.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Conservatorio en el que trabaja actualmente:

Sexo:

- Mujer Hombre

Edad:

- Menos de 30 años 30-40 años 40-50 años Más de 50

Años de experiencia como docente en conservatorios:

- Menos de 5 años 5-10 años 10-20 años Más de 20

DIMENSIÓN A: DIRIGIDA A LOS PROFESORES/AS DE PIANO, CONJUNTO Y ACOMPAÑAMIENTO

1. Valore la importancia que tiene para usted la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista.

1 2 3 4

2. ¿Cree que es importante esta habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral?

1 2 3 4

3. Valore el interés de los alumnos/as por la adquisición de esta habilidad.

1 2 3 4

4. Valore el nivel en general de los alumnos/as en este aspecto:

1 2 3 4

5. En los conservatorios donde ha trabajado, ¿se realizan actividades especiales que fomenten la práctica de la lectura a primera vista entre el alumnado? (como por ejemplo cursos, talleres, concursos, etc.)

Sí No

6. En caso afirmativo: ¿qué actividades?, ¿en qué conservatorio?

7. ¿Cree que el currículo actual es adecuado para trabajar la primera vista?

1 2 3 4

8. Según los Decretos 158 y 159/2007, la práctica de la lectura a primera vista en el piano aparece en las asignaturas de Piano, Conjunto (en esta solo en las enseñanzas profesionales) y en Acompañamiento. Si pudiera cambiar esto, ¿en qué asignatura y nivel cree que debería trabajarse este contenido? Puede marcar más de una respuesta y razonarlo en el espacio de abajo.

- En la asignatura de Piano, en las Enseñanzas Elementales.
- En la asignatura de Piano, en las Enseñanzas Profesionales.
- En la asignatura de Conjunto, en las Enseñanzas Elementales.
- En la asignatura de Conjunto, en las Enseñanzas Profesionales.
- En la asignatura de Acompañamiento.
- En una nueva asignatura creada para ello.
- Otro:

DIMENSIÓN B: A LOS PROFESORES/AS DE LA ASIGNATURA DE PIANO

En la asignatura de Piano:

1. ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?
- Sí No
2. En caso negativo, ¿en qué curso o cursos le dedica más tiempo? Puede marcar más de una opción.
- 1º de Elemental 2º de Elemental 3º de Elemental
- 4º de Elemental 1º de Profesional 2º de Profesional
- 3º de Profesional 4º de Profesional 5º de Profesional
- 6º de Profesional

3. Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dichos cursos y menos tiempo en otros? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.

4. ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista?

Primer trimestre Segundo trimestre Tercer trimestre

Los tres por igual No la trabajo

5. ¿Y en qué sección de la clase?

Al principio de la clase En una sección central

Al final de la clase Indistintamente

6. En relación a la pregunta anterior, ¿por qué?

7. Trabajo la lectura a primera vista:

Todas las clases Casi todas En la mitad de las sesiones

Una vez al mes Dos veces al trimestre Una vez al trimestre

Otras (especificar)

8. ¿Utiliza algún método/libro específico para trabajar la lectura a primera vista?

Sí No

9. En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?
10. En caso negativo o si utiliza además otros materiales, ¿cuáles son?
11. ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?
- Sí No
12. En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?
- Hasta un 5% 6-10% 11-20% 21-30%
- 31-50% Más del 50%
13. ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

DIMENSIÓN C: A LOS PROFESORES/AS DE CONJUNTO.

En la asignatura de Conjunto:

1. ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?
- Sí No
2. En caso negativo, ¿en qué curso o cursos le dedica más tiempo?

- 3º de Elemental 4º de Elemental 1º de Profesional
- 2º de Profesional
3. Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dichos cursos y menos tiempo en otros? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.
4. ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista?
- Primer trimestre Segundo trimestre Tercer trimestre
- Los tres por igual No la trabajo
5. ¿Y en qué sección de la clase?
- Al principio de la clase En una sección central
- Al final de la clase Indistintamente
6. En relación a la pregunta anterior, ¿por qué?
7. Trabajo la lectura a primera vista:
- Todas las clases Casi todas En la mitad de las sesiones
- Una vez al mes Dos veces al trimestre Una vez al trimestre
- Otras (especificar)

8. ¿Utiliza algún método/libro para trabajar la lectura a primera vista?

Sí No

9. En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?

10. En caso negativo o si utiliza además otros materiales, ¿cuáles son?

11. ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?

Sí No

12. En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?

Hasta un 5% 6-10% 11-20% 21-30%
 31-50% Más del 50%

13. ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

DIMENSIÓN D: A LOS PROFESORES DE ACOMPAÑAMIENTO.

En la asignatura de Acompañamiento:

1. ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?
 Sí No

2. En caso negativo, ¿en qué curso le dedica más tiempo?
 5º de Profesional 6º de Profesional

3. Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dicho curso y menos tiempo en el otro? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.

4. ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista?
 Primer trimestre Segundo trimestre Tercer trimestre
 Los tres por igual No la trabajo

5. ¿Y en qué sección de la clase?
 Al principio de la clase En una sección central
 Al final de la clase Indistintamente

6. En referencia a la pregunta anterior, ¿por qué?

7. Trabajo la lectura a primera vista:

- Todas las clases Casi todas En la mitad de las sesiones
- Una vez al mes Dos veces al trimestre Una vez al trimestre
- Otras (especificar)

8. Utiliza algún método/libro de lectura a primera vista?

- Sí No

9. En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?

10. En caso negativo o si utiliza además otros materiales, ¿cuáles son?

11. ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?

- Sí No

12. En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?

- Hasta un 5% 6-10% 11-20% 21-30%
- 31-50% Más del 50%

13. ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VII. RELACIÓN DE TABLAS DE FRECUENCIA, DE CONTINGENCIA Y DE PREGUNTAS ABIERTAS

- Centro de trabajo actual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Alicante CPM	9	9,57	9,57	9,57
Carcaixent CPM	4	4,25	4,25	13,82
Castellón CPM	10	10,64	10,64	24,46
Catarroja CPM	5	5,32	5,32	29,78
Cullera CPM	7	7,45	7,45	37,23
Denia CPM	8	8,51	8,51	45,74
Elche CPM	5	5,32	5,32	51,06
Elda CPM	4	4,25	4,25	55,31
La Vall d'Uixó	5	5,32	5,32	60,63
Oliva CPM	2	2,13	2,13	62,76
Ontinyent CPM	2	2,13	2,13	64,89
Requena CPM	4	4,25	4,25	69,14
Torrent CPM	6	6,38	6,38	75,52
Utiel CPM	5	5,32	5,32	80,84
Valencia CPM	18	19,16	19,16	100
Total	94	100	100	

Tabla nº1

- Sexo

Tabla nº2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Hombre	42	44,68	44,68	44,68
Mujer	52	55,32	55,32	100
Total	94	100	100	

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

- Edad

Tabla nº3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Menos de 30 años	5	5,32	5,32	5,32
30-40 años	46	48,94	48,94	54,26
40-50 años	31	32,98	32,98	87,24
Más de 50 años	12	12,76	12,76	100
Total	94	100	100	

- Años de experiencia como docente en conservatorios

Tabla nº4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Menos de 5 años	11	11,70	11,70	11,70
5-10 años	19	20,21	20,21	31,91
10-20 años	40	42,56	42,56	74,47
Más de 20 años	24	25,53	25,53	100
Total	94	100	100	

- Valore la importancia que tiene para usted la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista.

Tabla nº5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
1	2	2,13	2,13	2,13
2	3	3,19	3,19	5,32
3	24	25,53	25,53	30,85
4	65	69,15	69,15	100
Total	94	100	100	

Valoración Media: 3,62

Valore la importancia que tiene para usted la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista / Edad.

Tabla n°5.1

		Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Rango de Edad	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 30 años	0	0	0	3	2	5
	30-40 años	0	1	0	8	37	46
	40-50 años	0	0	2	13	16	31
	Más de 50 años	0	1	1	0	10	12
Total		0	2	3	24	65	94

Correlaciones

Rango de Edad	Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	
	Correlación de Pearson	-,101
	Sig. (bilateral)	,333
	N	94
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Rango de Edad	Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	
	Coeficiente de correlación	-,088
	Sig. (bilateral)	,396
	N	94
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Valore la importancia que tiene para usted la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista. / Años de experiencia.

Tabla nº5.2

		Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Años de experiencia	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 5 años	0	0	0	3	8	11
	5-10 años	0	0	0	3	16	19
	10-20 años	0	1	1	13	25	40
	Más de 20 años	0	1	2	5	16	24
Total		0	2	3	24	65	94

Correlaciones

Años de experiencia	Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	
	Correlación de Pearson	-,165
	Sig. (bilateral)	,112
	N	94
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Años de experiencia	Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	
	Rho de Sperman	-,132
	Sig. (bilateral)	,205
	N	94
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

- ¿Cree que es importante esta habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral?

Tabla n°6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
1	2	2,13	2,13	2,13
2	2	2,13	2,13	4,26
3	17	18,08	18,08	22,34
4	73	77,66	77,66	100
Total	94	100	100	

Valoración Media: 3,71

¿Cree que es importante esta habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral? / Edad.

Tabla n°6.1

		Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Rango de Edad	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 30 años	0	0	0	0	5	5
	30-40 años	0	1	1	5	39	46
	40-50 años	0	0	1	10	20	31
	Más de 50 años	0	1	0	2	9	12
Total		0	2	2	17	73	94

Correlaciones

Rango de Edad	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
	Correlación de Pearson	-,170
	Sig. (bilateral)	,102
	N	94

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Sperman	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
Rango de Edad	Coefficiente de correlación	-,205*
	Sig. (bilateral)	,047
	N	94
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

¿Cree que es importante esta habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral? / Años de experiencia.

Tabla nº6.2

		Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Años de experiencia	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 5 años	0	0	0	0	11	11
	5-10 años	0	0	0	2	17	19
	10-20 años	0	1	2	9	28	40
	Más de 20 años	0	1	0	6	17	24
Total		0	2	2	17	73	94

Correlaciones

Años de experiencia	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
	Correlación de Pearson	-,203
	Sig. (bilateral)	,050
	N	94
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Rho de Sperman	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
Años de experiencia	Coefficiente de correlación	-,226*
	Sig. (bilateral)	,028
	N	94
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Valore la importancia que tiene para usted la adquisición de la habilidad de lectura a primera vista. / ¿Cree que es importante esta habilidad para los pianistas a la hora de incorporarse al mercado laboral?

Tabla n°6.3

		Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	En blanco	0	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	0	1	2
	2	0	1	1	1	0	3
	3	0	0	1	11	12	24
	4	0	0	0	5	60	65
Total		0	2	2	17	73	94

Correlaciones

Valoración de la importancia de adquirir la habilidad de lectura a primera vista	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
	Correlación de Pearson	,628**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	94

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Rho de Sperman	Valoración de la importancia de la habilidad para incorporarse al mercado laboral	
	Coefficiente de correlación	,558**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	94

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

- Valore el interés de los alumnos/as por la adquisición de esta habilidad

Tabla nº7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
1	21	22,34	22,34	22,34
2	55	58,51	58,51	80,85
3	16	17,02	17,02	97,87
4	2	2,13	2,13	100
Total	94	100	100	

Valoración Media: 1,99

- Valore el nivel general de los alumnos/as en este aspecto.

Tabla nº8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	1,06	-	-
1	31	32,98	33,33	33,33
2	57	60,64	61,29	94,62
3	5	5,32	5,38	100
4	0	0	0	100
Total	94	100	100	

Valoración Media: 1,72

- En los conservatorios donde ha trabajado, ¿se realizan actividades especiales que fomenten la práctica de la lectura a primera vista entre el alumnado? (como por ejemplo cursos, talleres, concursos, etc.).

Tabla nº9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	11	11,70	11,70	11,70
No	83	88,30	88,30	100
Total	94	100	100	

- En caso afirmativo, ¿qué actividades?, ¿en qué conservatorios?

Tabla nº10

Centro Educativo	Respuestas
Utiel CPM	C.P.M de Utiel: Concurso, pero aun así, me parecen pocas actividades.
	Concursos, Conservatorio Profesional de música de Utiel .
	Concurso de primera vista en el Conservatorio de Utiel.
	En utiel, concurso anual general de lectura a primera vista organizado por el departamento de Piano, con premios de material escolar.
	Concurso de lectura a vista. Conservatorio de Utiel.
Elche CPM	Elche.
	Elche. Yo he hecho un concurso y clase colectiva de eso.
Castellón	Los cursos de piano fomentan la adquisición de lectura a primera vista: Castellón.
Catarroja CPM La Vall d'Uixó	Talleres de Jazz, pero muy pocos. En Catarroja uno hace bastante, en La Vall d'Uixó teníamos un profesor en la asignatura de Creatividad que la practicaba. Barroco y Jazz.
Torrent CPM	Conservatorio de Torrent.
Valencia CPM*	Clase de Conjunto, especialmente en 4º EE. EE. En el Profesional de Valencia. En mi clase de instrumento, al menos manos separadas.

* Respuesta no incluida en el análisis por no responder a la cuestión propuesta, incluyendo actividades realizadas en clase como parte de la programación docente del curso, sin hacer referencia a otras de carácter especial como concursos, cursos o talleres.

- ¿Cree que el currículo actual es adecuado para trabajar la primera vista?

Tabla nº11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	1,06	-	-
1	24	25,53	25,81	25,81
2	41	43,62	44,09	69,90
3	23	24,47	24,73	94,63
4	5	5,32	5,37	100
Total	94	100	100	

Valoración Media: 2,10

¿Cree que el currículum actual es adecuado para trabajar la primera vista? / Edad

Tabla nº11.1

		Valoración de la adecuación del currículum actual para trabajar la lectura a primera vista					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Rango de Edad	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 30 años	0	3	1	1	0	5
	30-40 años	1	14	23	6	2	46
	40-50 años	0	5	14	11	1	31
	Más de 50 años	0	2	3	5	2	12
Total		1	24	41	23	5	94

Correlaciones

Rango de Edad	Valoración de la adecuación del currículum actual para trabajar la lectura a primera vista	
	Correlación de Pearson	,312**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	93
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Rango de Edad	Valoración de la adecuación del currículum actual para trabajar la lectura a primera vista	
	Coeficiente de correlación	,314**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	93
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

¿Cree que el currículo actual es adecuado para trabajar la primera vista? / Años de experiencia.

Tabla nº11.2

		Valoración de la adecuación del currículo actual para trabajar la lectura a primera vista					Total
		En blanco	1	2	3	4	
Años de experiencia	En blanco	0	0	0	0	0	0
	Menos de 5 años	0	6	4	1	0	11
	5-10 años	0	5	8	4	2	19
	10-20 años	1	9	21	9	0	40
	Más de 20 años	0	4	8	9	3	24
Total		1	24	41	23	5	94

Correlaciones

Años de experiencia	Valoración de la adecuación del currículo actual para trabajar la lectura a primera vista	
	Correlación de Pearson	,263*
	Sig. (bilateral)	,011
	N	93
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

Años de experiencia	Valoración de la adecuación del currículo actual para trabajar la lectura a primera vista	
	Coeficiente de correlación	,258*
	Sig. (bilateral)	,013
	N	93
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).		
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

- Según los Decretos 158 y 159/2007, la práctica de la lectura a primera vista en el piano aparece en las asignaturas de Piano, Conjunto (en esta solo en las Enseñanzas Profesionales) y en Acompañamiento. Si pudiera cambiar esto, ¿en qué asignaturas y nivel cree que debería trabajarse este contenido? Puede marcar más de una respuesta.

Tabla nº12

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 94 personas)
En blanco	2	2,13
Piano E.E.	84	89,36
Piano E.P	74	78,72
Conjunto E.E.	80	85,11
Conjunto E.P.	79	84,04
Acompañamiento	77	81,91
Nueva Asignatura	37	39,36
Otra	7	7,45

Asignatura de Piano

- Imparte la asignatura de Piano

Tabla n°13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	75	79,79	79,79	79,79
No	19	20,21	20,21	100
Total	94	100	100	

- ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?

Tabla n°14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	17	22,67	22,67	22,67
No	58	77,33	77,33	100
Total	75	100	100	

- En caso negativo, ¿en qué curso o cursos le dedica más tiempo? Puede marcar más de una opción.

Tabla n°15

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 58 personas)
En blanco	0	-
1° Elemental	17	29,31
2° Elemental	20	34,48
3° Elemental	34	58,62
4° Elemental	53	91,38
1° Profesional	25	43,10
2° Profesional	20	34,48
3° Profesional	14	24,14
4° Profesional	13	22,41
5° Profesional	17	29,31
6° Profesional	24	41,38

*Porcentajes sacados sobre los 58 profesores/as que contestaron que “No” en la pregunta anterior.

- Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dichos cursos y menos tiempo en otros? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.

Tabla nº16

(4 EE) Por las pruebas de acceso.
(2-4 EE, 1-6 EP) En 1º EE el alumno comienza a adquiriendo los conocimientos y rudimentos básica de lectura. El menor trabajo de LPV de lecturas se puede compensar con ejercicios de creatividad y desarrollo auditivo.
(4 EE, 1-6 EP) En los primeros cursos de elemental apenas insisto en la lectura a primera vista. En 4º EE ya son más mayores y tienen las habilidades básicas más desarrolladas, además hay que preparar la prueba de acceso a EP. Durante las EEPP la mayoría de clases intentamos hacer algo de primera vista.
(1-4 EE, 1-3 EP) Porque en los grados más altos ya la trabajan por sí mismos.
(3-4 EE, 1-2 EP) Dificultad del repertorio progresivo en los cursos más altos de las E. P. y falta de tiempo en clase para abordar la lectura a vista.
(4 EE, 6 EP) Por las prueba de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(1-4 EE) Es necesaria la supervisión del profesor en clase mucho más en los cursos elementales, más que confiar al trabajo en casa, para el que están menos preparados los alumnos. Es especialmente fácil, e indicado, cuando la pieza es una melodía repartida en ambas manos, sin acompañamiento. En 3º y 4º EE.EE.se indica más un tiempo específico de la clase, para aprender las estrategias de lectura, con vistas a la prueba de acceso a EE.PP. y al uso constante de la lectura en la carrera.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(3-4 EE, 1-4 EP) Cuando ya tienen los conocimientos básicos del lenguaje musical es importante comenzar a desarrollar el hábito de la lectura a primera vista, en tercero y cuarto de elemental sobretodo, y prepararlos para la prueba de acceso a las enseñanzas elementales. Y continuar durante las enseñanzas profesionales al menos hasta los últimos cursos , en los que ya tienen mayor número de asignaturas.
(1-4 EE, 1-2 EP) Por la cantidad de repertorio a trabajar a partir de ese curso.
(2-4 EE) Las obras en Ed. Profesional ya absorben la mayor parte del tiempo de clase, es más fácil en las Clases de Elemental, la programación lo permite.
(3-4 EE, 3-6 EP) Porque los primeros cursos de cada ciclo están más enfocados a adquirir conocimientos y habilidades más básicos y esenciales.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(1-4 EE, 1-2 EP) En elemental para mejorar la lectura. Cuando el repertorio es más largo, no hay tanto tiempo en las clases. En sexto vuelve a ser necesario por prueba de acceso.
(4 EE, 6 EP) Por las prueba de acceso a Profesional y Superior.
(1-5 EP) Dificultad de las piezas.
(2-4 EE, 1-6 EP) En 1º de Elemental combinó esta práctica con ejercicios de creatividad, por lo que se reduce el tiempo dedicado a ello en exclusiva.
(1-4 EE, 1-6 EP) Intento tener un espacio de la clase a la actividad pero cuando el nivel de obras y la duración es más exigente a veces le dedicamos menos tiempo y a veces no lo hacemos todas las clases, aun así me parece muy importante en todos los niveles realizar las lecturas a primera vista, por eso he marcado todos los cursos.
(3-4 EE, 1 EP) Paso de grado, a modo de empujón, para adquirir un mayor nivel y destreza.
(4 EE, 6 EP) Por las prueba de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE, 6 EP) Como preparación a las pruebas de acceso a enseñanzas profesionales y superiores. Por otro lado, considero prioritario en el primer curso de elemental el desarrollo del oído y la memoria antes que la lectura, al igual que se aprende a hablar antes que a escribir. En general, los alumnos no dedican tiempo a escuchar buena música (no forma parte de las inquietudes de su entorno cercano o dan abasto con su carga lectiva), hecho fundamental para imaginar la música, intuir la partitura, desarrollar la capacidad de anticipación y reforzar lo que leen.

(1 -4 EE) En EE Profesionales confío en que este trabajo lo haga en casa el alumno.
(1-4 EE, 1 EP) Por falta de tiempo en los cursos más altos.
(1-4 EE, 1-2 EP) Por falta de tiempo.
(4 EE, 1-6 EP) Porque los alumnos tienen más nivel técnico .
(1-4 EE, 1 EP) En EEPP, 1 hora a la semana de clase de piano es poco tiempo.
(1-4 EE, 1-6 EP) Se debe trabajarla al menos 5-10 de cada clase.
(4 EE, 6 EP) Por las prueba de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE, 5-6 EP) Por las pruebas de acceso a Profesional y Superior.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(2 EE, 1 EP) Has de ser algo básico, desde el principio.
(4 EE, 1-6 EP) Dedico especialmente más tiempo a los cursos finales de cada etapa por la proximidad de la prueba de paso de grado. Por otra parte, dada la mayor cantidad de elementos y la complejidad creciente de las obras, los comentarios se hacen algo más elaborados lo cual supone una mayor dedicación de tiempo.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(4 EE, 6 EP) Por las prueba de acceso a Profesional y Superior.
(1,2,4 EE) En los primeros cursos para crear una base de lectura y en 4º para preparar la prueba acceso.
(1,4 EE, 6 EP) La lectura está implícita en cualquier curso especialmente en primero donde los alumnos deben buscar las teclas a través del tacto y no de la vista.la mejor forma de practicar es a través de ejercicios a 1 vista donde han de estar pendiente de la lectura. Es obvio q en 4 y 6 se preparan las pruebas de acceso.
(1,2,4 EE) En los primeros cursos para crear una base de lectura y en 4º para preparar la prueba acceso.
(3-4 EE, 1-2 EP) En general por la idoneidad y necesidad de potenciar esa área, aunque desde primero de EE realizamos cortas prácticas de lectura primero sin piano y luego a escuchar el resultado en el teclado.
(1-2 EE, 1-2 EP) En elemental es necesario para subir rápidamente la lectura y poder aplicar otros aspectos. En profesional lo haría siempre pero al ir superando cursos, las piezas son más densas y complejas, por lo que necesito más tiempo para mejorar detalles técnicos.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(3-4 EE, 5-6 EP) Por las pruebas de acceso a Profesional y Superior.
(4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(1-3 EP) En cursos superiores no hay tiempo para todo.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(3-4 EE, 5-6 EP) Por las pruebas de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE, 6 EP) Por las pruebas de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE, 1-6 EP) Por las capacidades técnicas propias del curso. En los primeros cursos no tienen recursos técnicos, aunque no es impedimento para realizar lecturas pero en menor medida.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.
(2-4 EE, 1-2 EP) Principalmente para la prueba a Profesional. Y luego algún curso más.
(3-4 EE, 5-6 EP) Por las pruebas de acceso a Profesional y Superior.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a profesional.

5 respuestas en blanco

- ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista? Puede marcar más de una opción.

Tabla nº17

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 75 personas)
No la trabajo	0	0
Primer Trimestre	8	10,66
Segundo Trimestre	5	6,66
Tercer Trimestre	12	16,00
Por igual todo el curso	59	78,66

- ¿En qué sección de la clase la trabaja?

Tabla nº18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Al principio	33	44,00	44,00	44,00
En sección central	2	2,67	2,67	46,67
Al final	16	21,33	21,33	68,00
Indistintamente	24	32,00	32,00	100
Total	75	100	100	

- En relación a la pregunta anterior, ¿por qué motivo?

Tabla nº19

(Al principio de la clase) Para que el trabajo de las obras del repertorio no interfiera o confunda al alumno o alumna durante su lectura.
(Indistintamente) Para variar.
(Indistintamente) porque es una capacidad que se debe de desarrollar con naturalidad con cada pieza, estudio, etc.
(Al final de la clase) Para que lean los pasajes a trabajar en la próxima clase.
(Indistintamente) Nunca en la sección central de la clase. Al inicio como una manera de buscar la concentración, al final por realizar un último esfuerzo después de toda la clase.
(Al principio de la clase) Vale como calentamiento.
(Indistintamente) Cuando es necesaria.
(Al principio de la clase) Porque si la dejo para el final luego me falta tiempo y puede que no la haga.
(Indistintamente) Depende de la evolución de la clase y del Alumno en concreto.
(Al principio de la clase) Como calentamiento y para favorecer la concentración.
(Al final de la clase) Las piezas principales del curso llevan el peso de la clase, la primera vista se realiza cuando los objetivos de la clase se han logrado.
(Al final de la clase) Por centrarme algo más en el programa antes de que estén cansados de la clase.
(Indistintamente) Depende de las circunstancias de la clase.
(Al principio de la clase) Mientras termina la clase del anterior alumno, el siguiente se va preparando la lectura. A veces, suele ser un buen momento para descansar unos minutos antes de empezar la siguiente clase.

(Al principio de la clase) Por mi esquema habitual de clase.
(Al final de la clase) La estructura de mi clase es así.
(Al principio de la clase) Para que el alumno no disperse su atención por la lectura previa que haya realizado en partitura.
(Al principio de la clase) Porque el alumno está más receptivo y me ayuda a que se pueda concentrar en la clase.
(Al principio de la clase) Para inducir a la concentración. En profesional lo hago a través de escalas.
(Al principio de la clase) Al principio la cabeza está más fresca y menos condicionada.
(Al principio de la clase) Porque si lo dejo para el final no me queda tiempo
(Al principio de la clase) La mente está más despejada, la atención es mayor.
(Al principio de la clase) Sirve al alumno cómo primera toma de contacto con el instrumento antes de trabajar el repertorio.
(Al principio de la clase) Como ejercicio de introducción junto con los ejercicios de técnica.
(Al principio de la clase) Porque están más despejados los alumnos.
(Al final de la clase) Después de trabajar el repertorio.
(En una sección central) Hemos calentado y el alumno/a está más atento.
(Indistintamente) Depende de los contenidos q se estén trabajando.
(Indistintamente) Depende de cómo esté el alumno.
(Indistintamente) Depende de cada semana.
(Al principio de la clase) Sirve también de calentamiento.
(Al principio de la clase) Calentar. Como introducción a la clase.
(Al final de la clase) Porque les doy más importancia al repertorio.
(Indistintamente) Según el funcionamiento de la clase.
(Al final de la clase) porque según el día si ha estudiado más o menos el alumno necesito más tiempo de clase o menos y organizo según el trabajo que haya realizado o el momento en el q estemos de trabajo de las obras.
(Indistintamente) Depende del alumno.
(Al principio de la clase) Porque prepara mucho la fortuna de afrontar el estudio.
(Al principio de la clase) A modo de entrar en clase, de romper el hielo, como calentamiento para las obras de repertorio.
(Al principio de la clase) Los alumnos vienen 10 minutos antes y se les da la primera vista. Al entrar en clase, la tocan y se efectúan los comentarios pertinentes.
(Al principio de la clase) Para evitar la falta de tiempo al final de la clase.
(Al principio de la clase) Es una actividad de inicio y pone en marcha muchos elementos cognitivos.
(Al principio de la clase) Para evitar la falta de tiempo al final de la clase.
(Indistintamente) Depende de la sesión de trabajo, aunque en 4 EE sí se constituye como fundamental en cada clase.
(Indistintamente) Depende del día, del horario del alumno, del período vacacional, nuevo repertorio, cantidad de estudio del alumno...
(Al principio de la clase) Aprovecho el tiempo de clase entre que acaba un alumno y otro para darle unos minutos para leer la primera vista fuera del piano.
(Indistintamente) Por si no han estudiado para la clase de forma suficiente.
(Al principio de la clase) Ayuda a concentrar al alumno.
(En una sección central) Para "descansar" del trabajo "ordinario".
(Al principio de la clase) El alumno viene un poco antes de su clase y puede ver la lectura. Cuando comienza sus clases lo primero que hace es tocar la lectura y luego ya nos dedicamos a trabajar el repertorio.
(Al principio de la clase) Nos sirve también como ejercicio de calentamiento.

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

(Al final de la clase) Falta de tiempo para trabajar en el programa del instrumento.
(Al final de la clase) Por nada en especial.
(Al principio de la clase) Porque está mentalmente más fresco que al final.
(Indistintamente) Dependiendo del trascurso de la clase.
(Al final de la clase) Para que no quite más tiempo del debido a las otras tareas de clase.

20 respuestas en blanco.

- Trabajo la primera vista:

Tabla n°20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Una vez al trimestre	1	1,33	1,33	1,33
Dos veces al trimestre	4	5,33	5,33	6,66
Una vez al mes	8	10,67	10,67	17,33
En la mitad de las sesiones	17	22,67	22,67	40,00
Casi todas	33	44,00	44,00	84,00
Todas las clases del curso	5	6,67	6,67	90,67
Otro	7	9,33	9,33	100
Total	75	100	100	

- ¿Utiliza algún método/libro específico de lectura a primera vista para trabajarla?

Tabla n°21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	18	24,00	24,00	24,00
No	57	76,00	76,00	100
Total	75	100	100	

- En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?

Tabla n°22

Specimen Sight-Reading Tests de Alan Ridout publicado por la <i>Associated Board of the Royal Schools</i> P.D. Música. Lo utilizo porque son piezas breves, variadas y clasificadas por grados.
Piano Sight Reading. Es el más eficaz.
Abrsm y Schäfer.
ABRISM. Facilidad de encontrarlo en tiendas. Son situaciones reales de examen.
Secuenciación de material hecho para este propósito.
Varios y diferentes de 4 manos. Son alemanes de varios niveles.
Varios métodos: ABRSM, 4' de lectura, estudios de Czerny.
Specimen sight reading de la Royal academy de Londres.
Specimen sight reading tests.

Normalmente KleineFinger al principio y después métodos pianísticos de varios cursos más bajos respecto al que en principio realiza el alumno.
Varios.
Royal. Comprende todos los niveles y está bien secuenciado.
ABRSM, porque tiene de todos los niveles, y otras piezas breves de cursos anteriores.
ABRSM.
Bastien Sight Reading.
Bartok Mikrokosmos, piano complementario de Piccardo, estudios Czerny...
Diversos libros como los del sistema Royal de UK (están programados por niveles) Son de longitud media y aborda distintos problemas técnicos en cada uno.
El piano a primera vista elemental. Benjamí Santacana.

- En caso negativo o si utilizas además otros materiales, ¿Cuáles son?

Tabla nº23

No tengo ningún material específico, lo busco según las necesidades de cada alumno.
Dependiendo del curso y de los aspectos de lectura que haya que reforzarse: estudios de Czerny del op. 599, Gurlitt, Lemoine, Diabelli, piezas breves de Beethoven, sonatas de Cimarosa, Scarlatti, Haydn, Mikrokosmos de Bartók, Burgmüller...
Se intenta incrementar la dificultad de lectura con el paso del curso. Se intenta variar de estilo y las dificultades técnicas.
Todo el repertorio del que se dispone. Es como leer un libro, se aprende leyendo con constancia y todos los días.
Partituras de uno o dos niveles inferiores de dificultad.
Partituras.
Obras de cursos inferiores.
Piezas sencillas y graduadas, Beyer, Czerny, Bach, etc.
Sonatas Haydn Mozart y Mikrokosmos.
Materiales propios.
Obras de Bach, Beethoven y piezas sacadas de algunos métodos recopilatorios.
Partituras y obras de nivel adecuado.
Piezas fáciles de jazz y clásicas, lecturas sencillas a 4 manos, piezas cortas.
Partituras de diferentes niveles de dificultad, escritas en diferentes tonalidades, con determinadas características armónicas y melódicas, de estilos diversos,...
Libros de repertorio variados.
Obras y ejercicios míos.
Materiales propios y métodos diversos de ejercicios breves.
Utilizo materiales propios, y adecuados al curso del alumno.
Los empleo porque son progresivos y complementarios.
Antes utilizaba métodos editados para ello, pero desde hace tiempo selecciono repertorio de piezas breves con las fórmulas que más convenga trabajar.
Pequeñas piezas o ejercicios muy simples que voy recopilando.
Lecturas muy fáciles de nivel elemental para los de profesional, canciones fáciles populares para los alumnos de elemental.
Lecturas fáciles adecuadas al nivel.
Partituras editadas.
Abersold (jazz), Real book, app iReal.
Si, música a 4 manos en la que yo pueda tocar al mismo tiempo que los alumnos.

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Répertoire.
Obras del repertorio del curso anterior.
Cualquier obra.
Obras y estudios muy sencillos.
Piezas de cursos inferiores.
piezas de cursos anteriores.
Partituras variadas, libros de recopilaciones de piezas sencillas por niveles como Agay.
Cualquier libro, a nivel adecuado, y también la creación de varios pentagrama en el momento, dependiendo lo que quieras enseñar.
Partituras de un nivel entre 2-4 cursos menos al curso actual.
Fragmentos escogidos para cada ocasión.
Repertorio tradicional y creado por mí.
Piezas que podrían ser de cursos anteriores. Fragmentos de diferentes estilos.
Material escrito por mí mismo y de muy variada procedencia.
Utilizo herramientas técnicas relacionadas con el vocabulario pianístico.
Material escrito por mí mismo y de muy variada procedencia.
Varios libros i partituras hechas por mí.
Piezas poco conocidas adecuadas al nivel del alumno. A veces del nivel para iniciar así el trabajo con ellas.
Muchos tipos de lectura: acordes, melodía acompañada, piezas del repertorio...
Materiales propios.
Mozart primeras obras, Antón García Abril Cuadernos Adriana (dos claves), preludios Bach, sonatinas clásicas.
He recopilado diferentes materiales durante mis años de experiencia para las primeras vistas. Para Grado Elemental he utilizado La primera vista en Grado Elemental de Santacana entre otros.
Partituras de nivel inferior.
Uso piezas que yo busco y por otra parte también aprovecho cuando montamos repertorio nuevo.
Cualquier pieza adecuada; también de 4 manos.
Materiales propios y fragmentos de obras secuenciados por dificultad.
Material personal.
Lecturas elaboradas por mí mismo.
Diversos ejercicios, obras y canciones.
Utilizo partituras reales más que ejercicios supuestos para trabajar la lectura a primera vista, las considero más reales.
Partituras de menor nivel.
Piezas o partituras que creo que se adecuan al nivel del alumno para que las pueda leer.
Partituras o ejercicios que veo convenientes en cada momento, teniendo en cuenta que el alumno pueda realizarlos.
Partituras de menor nivel para que sean más accesibles para el alumno.
Canciones sencillas.

5 respuestas en blanco.

- ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?

Tabla n°24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido (de 74)	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	1,33	-	-
Sí	52	69,33	70,27	70,27

No	22	29,34	29,73	100
Total	75	100	100	

- En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?

Tabla n°25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido (de 52)	Porcentaje Acumulado
No y En blanco	23	30,67	-	-
Hasta un 5%	6	8,00	11,54	11,54
6-10%	33	44,00	63,46	75,00
11-20%	7	9,33	13,46	88,46
21-30%	4	5,33	7,69	96,15
31-50%	2	2,67	3,85	100
Total	75	100	100	

- ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

Tabla n°26

Grabaciones de audio, ficha de evaluación.
Observación semanal y anotaciones sobre los progresos.
Calificación de las lecturas.
Anotaciones tras cada sesión, teniendo en cuenta la calificación en apartados de: pulso, medida, articulación, alteraciones, matices, fraseo.
Si sigue correctamente el pulso al leer.
Registros de calificación.
La evaluación continua.
Capacidad de reacción, digitación, velocidad, coordinación...
Los criterios de evaluación de la programación.
La evolución del alumnado durante el curso.
Rúbricas en las que valoro del 1 al 10 una serie de criterios de evaluación en función de las observaciones en cada clase.
Rúbrica de evaluación.
Rúbrica evaluativa.
La evolución del alumno en las lecturas que va haciendo.
Varios Ítems: Capacidad de síntesis (reducción), pulso regular y continuo, análisis armónico, improvisación y musicalidad.
Rúbricas de evaluación.
Rúbrica de evaluación.
Y audiciones, si pueden ser de estilos mezclados como rock, jazz, barroco mejor.
Descriptorios según grado de adquisición de competencias básicas.
Información de todas las clases.
La evolución del alumno durante el curso.
Diversos.
El criterio que utilizo es la fidelidad al texto, eso incluye parámetros como digitación, dinámicas, planos

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

sonoros, articulación, sonido...
Calidad de la lectura y adaptación al estilo.
Fluidez, flexibilidad, reflejos, lectura correcta, tempo...
Primera vista en clase y la evalúo.
Observación directa. Ficha de rúbricas.
La capacidad de leer con cierta rapidez teniendo en cuenta TONALIDAD, COMPÁS, RITMO Y SENTIDO INTERPRETATIVO.
Prueba práctica en cada sesión final de clase.
Mantenimiento del tempo inicial y fidelidad rítmica y melódica.
La observación en clase.
Puntuación de 1 a 10.
Seguimiento diario del desarrollo, sobre todo el nivel de atención del alumno de cara a esta práctica y la mejora en concentración, control de sí mismo y traducción del texto a su ejecución.
Piano y voz.
Piano y partituras.
Observación directa y el fruto del estudio.
Las clases semanales.
Observación de: forma de trabajo de la lectura, resolución de problemas técnicos y de los errores, capacidades interpretativas...
Su evolución durante el curso.
La evolución del alumno.

13 respuestas en blanco de los 52 que “Sí” que la califican (pregunta 11).

Asignatura de Conjunto

- Imparte la asignatura de Conjunto.

Tabla n°27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	37	39,36	39,36	39,36
No	57	60,64	60,64	100
Total	94	100	100	

- ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?

Tabla n°28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	21	56,76	56,76	56,76
No	16	43,24	43,24	100
Total	37	100	100	

- En caso negativo, ¿en qué curso o cursos le dedica más tiempo? Puede marcar más de una opción.

Tabla n°29

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 16 personas)
En blanco	0	-
3° Elemental	6	37,50
4° Elemental	15	93,75
1° Profesional	4	25,00
2° Profesional	4	25,00

- Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dichos cursos y menos tiempo en otros? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.

Tabla n°30

(4 EE, 1-2 EP) En tercero de elemental les cuesta todavía mucho leer las notas. También se podría trabajar, pero yo personalmente prefiero hacerlo a partir de 4 EE.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
No trabajo la primera vista en Conjunto.

Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

(3-4 EE) Por la prueba de acceso. De lo contrario en las enseñanzas profesionales solo se haría primera vista en lugar de práctica conjunta que es lo que debería hacerse en todos los niveles. En el elemental se trabaja más para ayudar a los alumnos a pasar la prueba, ya que el nivel es prácticamente nulo.
(4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(4 EE, 1-2 EP) Porque tienen más nivel técnico y armónico.
(4 EE, 1-2 EP) Suelo empezar cuando el alumno, ya tiene fluidez en la lectura (siempre hay casos excepcionales).
(4 EE, 1-2 EP) A modo de refuerzo para la prueba de acceso en el caso de cuarto de elemental, y ya en las enseñanzas profesionales a modo de refuerzo.
(4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.
(3-4 EE) Por la prueba de acceso a Profesional.

2 respuestas en blanco.

- ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista? Puede marcar más de una opción.

Tabla nº31

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 37 personas)
No la trabajo	1	2,70
Primer Trimestre	1	2,70
Segundo Trimestre	3	8,11
Tercer Trimestre	4	10,81
Por igual todo el curso	31	83,78

- ¿En qué sección de la clase la trabaja?

Tabla nº32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	2,70	-	-
Al principio	11	29,73	30,56	30,56
En sección central	3	8,11	8,33	38,89
Al final	1	2,70	2,78	41,67
Indistintamente	21	56,76	58,33	100
Total	37	100	100	

- En relación a la pregunta anterior, ¿por qué?

Tabla n°33

(Indistintamente) Dedicó sesiones completas del curso.
(Indistintamente) Para variar.
(Indistintamente) Depende de las actividades de cada sesión.
(En una sección central) Están más concentrados los alumnos .
(Al principio de la clase) La mente está más fresca.
(Indistintamente) Porque a veces se pasa por un análisis y ejercicios sobre la partitura para después leerla y otras es solo lectura y actividades no relacionadas con la misma.
(Al principio de la clase) Porque me sirve para iniciar la clase con comodidad.
(Indistintamente) Porque dedico varias sesiones completas durante todo el curso.
(Al principio de la clase) Porque los alumnos están menos cansados.
(En una sección central) Están más concentrados.
(Al principio de la clase) Nos gusta a todos. Nos introduce bien en la clase.
(Indistintamente) Depende de la programación de aula. La lectura está integrada en el resto de actividades.
(Indistintamente) No me gusta que sea rutinario y vamos variando. Secciono la clase y la primera vista, tiene su espacio según convenga.
(Indistintamente) Depende del grupo y la dinámica de la clase.
(Indistintamente) Dado que es una asignatura grupal con variedad de actividades, en el momento que mejor se preste a ello.
(Al principio de la clase) Me parece el momento en el que se puede controlar más la disponibilidad de tiempo.
(Indistintamente) Depende de las demás actividades que tenga programadas para la sesión.
(Al principio de la clase) Están más concentrados.
(Indistintamente) Dependiendo del trascurso de la clase.
(Indistintamente) Conforme al trascurso de la clase o de la tarea que haya para ese día.
(Al final de la clase) Para relajar un poco el ambiente después del tiempo de trabajo anterior.
(Indistintamente) Depende de cada clase.

15 respuestas en blanco. (14+1 que no trabaja la lectura a vista en la Asignatura de Conjunto).

- Trabajo la lectura a primera vista:

Tabla n°34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	2,70	-	-
Una vez al trimestre	0	0	0	0
Dos veces al trimestre	2	5,41	5,56	5,56
Una vez al mes	5	13,51	13,89	19,45
En la mitad de las sesiones	4	10,81	11,11	30,56
Casi todas	20	54,05	55,55	86,11
Todas las clases del curso	3	8,11	8,33	94,44
Otro	2	5,41	5,56	100
Total	37	100	100	

- ¿Utiliza algún método/libro específico de lectura a primera vista para trabajarla?

Tabla nº35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	2,70	-	-
Sí	5	13,51	13,89	13,89
No	31	83,79	86,11	100
Total	37	100	100	

- En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?

Tabla nº36

Libros del departamento de piano.
Cósumb. Agrupa ejercicios graduados de diferentes autores. Después, ABRSM, más contrapuntísticas.
"Miniatures" de I.godowsky.
Canciones populares.
Improvisación Emilio Molina.

- En caso negativo o si utiliza además otros materiales, ¿cuáles son?

Tabla nº37

Los busco según el nivel y el interés de cada grupo de alumnado.
Dependiendo del curso y necesidades del alumnado. Según la evaluación, piezas asequibles para el curso y, según la evaluación, estilo barroco, clásico, romántico y s.xx.
Busco variedad y progresión de dificultad. Ya que se trata de Conjunto también hacen lecturas a cuatro o seis manos.
Piezas sencillas de acompañamiento para instrumento solista y piano.
Piezas sencillas de piano y a 4 manos.
Partituras diversas adecuadas al nivel.
Repertorio variado y primeras vistas de pruebas de acceso de años anteriores.
Material propio y una selección de ejercicios diversos.
Materiales propios adecuados al nivel del curso del alumno.
Partituras fáciles a cuatro manos.
Partituras editadas.
Real book, Aebersold, app iReal proo.
Música instrumental, música de cámara.
Busco y preparo fragmentos, de un nivel inferior al que cursa el alumno. No suelen ser más de 8 compases. Hablo de 3r curso EE hasta 2o de EP.
Bso. piezas 4 manos. Otros.
Piezas variadas.
Fragmentos escogidos.
Piezas más fáciles de su nivel, sobre todo a 4 manos.
Selecciono los materiales de diferentes compositores y tengo mi propio dossier para la asignatura.
Libros de nivel elemental de piano a cuatro manos.

Partituras fáciles de acompañamiento o piano a 4 manos.
Cualquiera pieza óptima para ello, incluidas piezas sencillas no clásicas.
Piezas sencillas e intentando secuenciar el nivel.
Canciones que considero que los alumnos puedan leer sin excesiva dificultad.
Partituras que a mi criterio están por debajo del nivel del alumno lo suficiente como para que pueda leerlas sin muchísima dificultad.
Canciones sencillas.

7 respuestas en blanco. (6+1 que no trabaja la lectura a vista en la Asignatura de Conjunto).

- ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?

Tabla n°38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	1	2,70	-	-
Sí	33	89,19	91,67	91,67
No	3	8,11	8,33	100
Total	37	100	100	

- En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?

Tabla n°39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido (de 33)	Porcentaje Acumulado
No y En blanco	4	10,81	-	-
Hasta un 5%	2	5,41	6,06	6,06
6-10%	7	18,92	21,21	27,27
11-20%	12	32,42	36,37	63,64
21-30%	10	27,03	30,30	93,94
31-50%	2	5,41	6,06	100
Total	37	100	100	

- ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

Tabla nº40

Evaluación continua .
Grabaciones de audio y ficha de evaluación.
Observaciones y anotaciones de cada clase.
Actividades de clase y trabajo autónomo del alumno en casa. También la participación del alumno para tocar con sus compañeros.
Aspectos técnicos, rítmico y agógicos de partituras confeccionadas por mi.
Calificación de las lecturas.
Rúbrica de evaluación.
Rúbrica, autoevaluación, coevaluación.
Rúbrica evaluativa.
Utilizamos el piano, la pizarra para explicar los temas armónicos, las partituras del nivel del curso que están y adecuados a los contenidos que tenemos que trabajar.
Rúbrica evaluación.
Rúbricas de evaluación.
Rúbricas y audiciones de grupo con música barroco, pop, rock, jazz.
Obras distintas.
Descriptorios según grado de adquisición de competencias básicas.
La información que aportan las clases.
Coordinación y fidelidad a la partitura.
Observación directa plasmada en ficha de rúbricas.
Pruebas prácticas en clase.
Continuidad metronómica del tempo inicial y fidelidad rítmica y melódica.
La observación en clase.
La evolución clase a clase.
Observación directa.
Observación directa de su evolución.
El cuaderno del profesor, donde llevo un seguimiento de la evolución de los alumnos.
El seguimiento en la evolución del alumno/a.

9 respuestas en blanco, de los 33 que “Sí” que la califican (pregunta 11). (8+1 que no trabaja la lectura a vista en la Asignatura de Conjunto).

Asignatura de Acompañamiento

- Imparte la asignatura de Acompañamiento

Tabla n°41

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	22	23,40	23,40	23,40
No	72	76,60	76,60	100
Total	94	100	100	

- ¿Dedica el mismo tiempo a la lectura a primera vista en todos los cursos?

Tabla n°42

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	18	81,82	81,82	81,82
No	4	18,18	18,18	100
Total	22	100	100	

- En caso negativo, ¿en qué curso le dedica más tiempo?

Tabla n°43

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
5° Profesional	0	0	0	0
6° Profesional	4	100	100	100
Total	4	100	100	

- Si es el caso, ¿por qué dedica más tiempo en dicho curso y menos tiempo en el otro? Puede añadir cualquier explicación que crea conveniente sobre este tema.

Tabla n°44

Solo tengo un alumno.
(en blanco)
Normalmente en 5° el alumno necesita más trabajo armónico.
De cara a la preparación para la prueba para el superior.

- ¿Cuándo suele trabajar más la lectura a primera vista? Puede marcar más de una opción.

Tabla nº45

	Frecuencia	Porcentaje Válido (sobre 22 personas)
No la trabajo	0	0
Primer Trimestre	0	0
Segundo Trimestre	2	9,09
Tercer Trimestre	2	9,09
Por igual todo el curso	20	90,91

- ¿En qué sección de la clase la trabaja?

Tabla nº46

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Al principio	8	36,36	36,36	36,36
En sección central	2	9,09	9,09	45,45
Al final	1	4,55	4,55	50,00
Indistintamente	11	50,00	50,00	100
Total	22	100	100	

- En relación a la pregunta anterior, ¿por qué motivo?

Tabla nº47

(Al principio de la clase) Para temporizar mejor la clase y poder trabajar ejercicios que le ayuden a mejorar este problema.(reconocer patrones técnicos y armónicos, etc.).
(Al principio de la clase) Para que los alumnos se esfuercen ya desde el principio y así están menos cansados.
(Indistintamente) Porque a veces se pasa por un análisis y ejercicios sobre la partitura para después leerla y otras es solo lectura y actividades no relacionadas con la misma.
(En una sección central) Porque primero solemos hacer un poco de técnica, luego lectura y ya el resto de actividades previstas.
(Al principio de la clase) Para mí es primordial, así que lo trabajo al principio.
(Al principio de la clase) Nos gusta a todos. Nos introduce bien en la clase.
(Al principio de la clase) Por la planificación de los contenidos a trabajar.
(Indistintamente) Según la planificación de la clase o el funcionamiento de ésta.
(Indistintamente) Según el desarrollo de la clase.
(En una sección central) Organización de todas las partes de la asignatura.
(Al principio de la clase) Por organización de la asignatura.
(Indistintamente) Depende del trabajo que lleven para esa clase, lo trabajo antes o después.
(Al principio de la clase) Frescura mental.
(Indistintamente) Dependiendo del resto de tareas que haya para cada día.

8 respuestas en blanco.

- Trabajo la lectura a primera vista:

Tabla n°48

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Una vez al trimestre	0	0	0	0
Dos veces al trimestre	1	4,55	4,55	4,55
Una vez al mes	0	0	0	0
En la mitad de las sesiones	3	13,63	13,63	18,18
Casi todas	9	40,91	40,91	59,09
Todas las clases del curso	9	40,91	40,91	100
Otro	0	0	0	100
Total	22	100	100	

- ¿Utiliza algún método/libro específico de lectura a primera vista para trabajarla?

Tabla n°49

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	4	18,18	18,18	18,18
No	18	81,82	81,82	100
Total	22	100	100	

- En caso afirmativo, ¿cuál?, ¿por qué lo utiliza?

Tabla n°50

Specimen sight reading tests.
Doupond, para trabajar al mismo tiempo primera vista y transporte.
ABRSM porque tiene todos los niveles.
Libros de la Royal.

- En caso negativo o si utiliza además otros materiales, ¿cuáles son?

Tabla n°51

Extractos de obras adecuadas al nivel del alumno.
Partituras diversas adecuadas al nivel
(*) Obras fáciles de nivel elemental, según el nivel de cada alumno
Real book, Aebersold, app IReal Pro, libros de solos de Hal Leonard, solos de jazz transcripciones...
Material orquestal que, además, me permite trabajar el transporte
(*) Piezas de cursos anteriores de diversos estilos y períodos
Colecciones de piezas breves por dificultad como las de Denis Agay
Variedad de partituras del nivel adecuado, de nivel elemental y clásicas
De mi propia creación
Corales de Bach a cuatro claves

Piezas óptimas para ello
Fragmentos de obras seleccionadas
Partituras que creo que pueden irle bien al alumno en cada momento.
Casi todos los contenidos de acompañamiento llevan incluida la repentización de ejercicios piezas, etc.
Partituras de mi elección con un nivel adecuado a cada alumno.
Material que he ido recopilando con los años, donde hay partituras de obras sencillas, estudios, ejercicios, etc.

4 respuestas en blanco. Y 2 que sí utilizan libros específicos, pero además también han contestado en ésta (*).

- ¿Tiene en cuenta la primera vista como criterio de evaluación o calificación?

Tabla nº52

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
En blanco	0	0	-	-
Sí	20	90,91	90,91	90,91
No	2	9,09	9,09	100
Total	22	100	100	

- En caso afirmativo, ¿qué porcentaje cuenta para la calificación final del alumno/a en esta asignatura?

Tabla nº53

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido (de 20)	Porcentaje Acumulado
No y En blanco	2	9,09	-	-
6-10%	4	18,18	20,00	20,00
11-20%	8	36,36	40,00	60,00
21-30%	5	22,73	25,00	85,00
31-50%	2	9,09	10,00	95,00
Más de un 50%	1	4,55	5,00	100
Total	22	100	100	

- ¿Cuáles son los instrumentos o materiales que utiliza para evaluarla?

Tabla n°54

El tiempo que tarda en leer el fragmento y la calidad de su ejecución.
Partituras a cuatro manos.
Rúbricas.
Rúbrica.
Audiciones y conciertos. Rúbricas de evaluación .
Descriptorios según grado de adquisición de competencias básicas.
Fluidez.
Adaptación al tempo, estilo, reflejos,...
Ficha de rúbricas de evaluación.
Variedad de partituras del nivel adecuado, nivel elemental y clásicas.
La capacidad de repentización inmediata, y por otra parte, de síntesis y selección de elementos según su importancia cuando la partitura lo requiere.
Piano y voz.
Cada sesión donde se trabaja.
Observación directa.
Anotaciones en el cuaderno del profesor sobre la evolución del alumno.
La evolución del alumno.

4 respuestas en blanco.