

Silvia Tripiana Muñoz

Evaluación de un programa
didáctico de estrategias de
práctica instrumental eficaces en
la interpretación musical

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Herrero Nivelá, María Luisa
Soler Santaliestra, Juan Ramón

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DIDÁCTICO DE
ESTRATEGIAS DE PRÁCTICA INSTRUMENTAL
EFICACES EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

Autor

Silvia Tripiana Muñoz

Director/es

Herrero Nivelá, María Luisa
Solaer Santaliestra, Juan Ramón

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2015



Universidad de Zaragoza

Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación y

Didácticas Específicas

**Evaluación de un programa
didáctico de estrategias de
práctica instrumental eficaces en
la interpretación musical**

Tesis Doctoral

Autora:

Dña. Silvia Tripiana

Muñoz

Directores:

Dra. Dña. María Luisa

Herrero Nivelá

Dr. D. Juan Ramón

Soler Santaliestra

Junio, 2015

Agradecimientos

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la Dra. Dña. María Luisa Herrero Nivelá y al Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra, directores de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión constante de la misma pero, sobre todo, por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos años.

Especial reconocimiento merece el interés mostrado por mi trabajo y las sugerencias recibidas por parte de estudiantes, instrumentistas y compañeros de profesión que en algún momento han estado vinculados al Conservatorio Superior de Música de Aragón. A su vez, quisiera hacer extensiva mi gratitud a los sesenta instrumentistas participantes, a los dos equipos directivos del centro y a todos aquellos que desde el año 2009 hasta hoy, han colaborado y han depositado su confianza para hacer posible este proyecto.

Finalmente, mi agradecimiento más sincero se lo dedico a mi familia por su comprensión y paciencia, y porque juntos superamos todos los obstáculos que la vida nos presente; pero, especialmente, a Haydée y Enya para que en el futuro puedan valorar la importancia de este trabajo a pesar de que, inevitablemente, ha consumido energía y tiempo que como madre les hubiera dedicado a ellas.

Muchísimas gracias por haberme ayudado a cumplir mi sueño.

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO

1	Introducción	19
1.1	Problema y contexto de la investigación	19
1.1.1	Cuestiones y justificación	20
1.1.2	Contexto de la investigación	23
1.1.3	Contexto de la investigadora	27
1.2	Revisión de conocimientos	31
1.2.1	Interpretación musical	31
1.2.2	Práctica instrumental	37
1.2.3	Estrategias de práctica instrumental	70
1.2.4	Adaptaciones neurofisiológicas fruto de la práctica intensa	81
1.2.5	Competencias del intérprete profesional	87
1.2.6	Síntesis del estado de la cuestión	99
1.3	Objetivos de la investigación	100
1.4	Estructura del informe de investigación	102

ESTUDIO EMPÍRICO

2	Bases psicopedagógicas para la elaboración de un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental	107
2.1	Bases psicopedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje	107
2.1.1	Querer aprender	107
2.1.2	Poder aprender	123
2.1.3	Decidir aprender	147
2.1.4	Aprender a aprender. Aprendizaje autorregulado	150
2.1.5	Efecto Pygmalión	156

2.2	Aportaciones de la Didáctica Musical	159
2.2.1	Investigación y Didáctica Musical	159
2.2.2	Enseñanza de estrategias de práctica instrumental	161
2.2.3	La figura del <i>Performance Coach</i>	166
3	Identificación de estrategias de práctica instrumental para la elaboración del programa didáctico	171
3.1	Análisis documental para la búsqueda de estrategias	172
3.2	Estrategias de práctica instrumental identificadas	174
4	Aplicación piloto de las estrategias de práctica instrumental identificadas	181
5	Programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental	185
5.1	Elaboración del programa didáctico	185
5.1.1	Objetivos del programa didáctico	187
5.1.2	Fundamentos didácticos	187
5.1.3	Estructura	195
5.2	Implementación del programa didáctico	196
5.2.1	Principios de intervención didáctico-musical	196
5.2.2	Secuencia de acciones para la enseñanza de estrategias	203
5.2.3	Microsistema social para el desarrollo del programa	216
5.2.4	Recursos humanos y materiales	222
5.2.5	Desarrollo de las sesiones de implementación	224
6	Evaluación del programa didáctico	227
6.1	Modelos de evaluación de programas	228
6.2	Participantes	237
6.3	Fundamentación epistemológica y metodológica	239
6.4	Diseño metodológico para la evaluación del programa	244
6.5	Instrumentos	248
6.5.1	Instrumento de observación. Formato de campo	248
6.5.2	Instrumentos de registro	249
6.5.3	Instrumentos técnicos	250
6.5.4	Instrumentos de análisis de datos	251

6.6	Procedimiento para la evaluación del programa didáctico	252
6.6.1	Fase exploratoria	253
6.6.2	Decisiones previas al muestreo observacional	254
6.6.3	Muestreo observacional	256
6.6.4	Desarrollo de las sesiones de observación	257
6.6.5	Construcción de los instrumentos de observación	257
6.6.6	Reducción y eliminación de posibles sesgos	280
6.6.7	Registro y codificación	283
6.6.8	Control de la calidad del dato	286
6.6.9	Cuestionario aplicado tras finalizar el programa didáctico	288
6.6.10	Análisis de datos	298
7	Resultados	303
7.1	Situación de partida de los participantes con respecto al contenido del programa didáctico	303
7.2	Grado de logro del primer objetivo del programa didáctico	307
7.2.1	General	307
7.2.2	Por estrategias	327
7.3	Grado de logro del segundo objetivo del programa didáctico	370
7.3.1	General	370
7.3.2	Por estrategias	374
7.4	Recursos implicados en la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria	385
7.5	Efectos beneficiosos no previstos	406
7.6	Satisfacción de los participantes	418
7.7	Trascendencia del programa didáctico	423
7.7.1	En las diversas especialidades instrumentales	423
7.7.2	En aspectos motivacionales	442
7.7.3	En el uso futuro de las diversas estrategias	444

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

8	Discusión	449
8.1	Acerca del programa didáctico	450
8.2	Acerca de las estrategias de práctica instrumental	469
8.3	Consideraciones finales	503
9	Aportaciones de la investigación	511
9.1	Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental: el modelo <i>Iceberg</i>	511
9.2	Otras aportaciones didácticas	522
9.3	Limitaciones del estudio y recomendaciones para posteriores investigaciones	525
	Referencias	529

ANEXO I	
Estrategias de práctica instrumental del programa didáctico	589
ANEXO II	
Aplicación piloto de las estrategias de práctica instrumental	1017
Participantes	1017
Procedimiento	1019
Resultados	1032
Sesión de práctica libre y sesión de práctica estratégica	1039
Según la correspondencia con partitura	1040
Según la observación del intérprete	1041
Según la dificultad de las obras musicales interpretadas	1042
Según el grado de corrección al interpretar la obra inicial	1043
Discusión de resultados de la aplicación piloto	1047
ANEXO III	
Detección de <i>T-Patterns</i>	1053
ANEXO IV	
Análisis de datos del comportamiento docente observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico	1193
ANEXO V	
Análisis de datos del comportamiento estudiantil observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico	1499
ANEXO VI	
Análisis de datos obtenidos mediante el cuestionario	1833
ANEXO VII	
Carta de presentación de la investigación al Equipo Directivo	1979
Consentimiento informado para participar en la investigación	1980
Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales	1981
Instrumento de observación de la implementación del programa	2005

ÍNDICE DE FIGURAS

19	Figura 1. Planteamiento de la investigación.
99	Figura 2. Diagrama de los principales conceptos manejados en la investigación.
104	Figura 3. Proceso de investigación.
172	Figura 4. Primera fase del proceso de investigación.
179	Figura 5. Estrategias de práctica instrumental clasificadas según la fase de estudio.
183	Figura 6. Diagrama de la aplicación piloto.
184	Figura 7. Fase media del proceso de investigación.
204	Figura 8. Secuencia de acciones del programa didáctico.
216	Figura 9. Secuencia de acciones para la enseñanza de estrategias.
217	Figura 10. Desarrollo del proceso de implementación de estrategias de práctica.
226	Figura 11. Planteamiento de sesión de implementación del programa didáctico.
231	Figura 12. Fase final del proceso de investigación.
247	Figura 13. Diseños evaluativos de baja intensidad: tipos básicos.
253	Figura 14. Procedimiento del diseño observacional para evaluar el programa.
272	Figura 15. Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales.
274	Figura 16. Instrumento de observación de la práctica instrumental del programa.
305	Figura 17. Conocimientos previos de las estrategias.
306	Figura 18. Desconocimiento previo de las estrategias.
308	Figura 19. Ausencia de defectos en la interpretación del resultado final.
309	Figura 20. Parámetros alterados de media en el resultado final según estrategia.
311	Figura 21. Porcentaje de afectación del parámetro precisión en el resultado final.
312	Figura 22. Porcentaje de afectación del parámetro continuidad en resultado final.
313	Figura 23. Porcentaje de afectación del parámetro ritmo en el resultado final.
314	Figura 24. Porcentaje de afectación del parámetro agógica en el resultado final.
316	Figura 25. Porcentaje de afectación del parámetro dinámica en el resultado final.
317	Figura 26. Porcentaje de afectación del parámetro articulación en resultado final.
318	Figura 27. Porcentaje de afectación del parámetro discurso en el resultado final.
319	Figura 28. Porcentaje de afectación del parámetro ornamentación.
321	Figura 29. Porcentaje de afectación del parámetro equilibrio corporal.
322	Figura 30. Porcentaje de afectación del parámetro aspecto gestual.
323	Figura 31. Porcentaje de afectación del parámetro control en el resultado final.
326	Figura 32. Efectividad de cada estrategia según el cuestionario.
328	Figura 33. Escala de valoración del resultado final tras la práctica fragmentada.
331	Figura 34. Escala de valoración tras la práctica con máxima concentración.
332	Figura 35. Escala de valoración tras la adecuación ergonómica.
335	Figura 36. Escala de valoración tras los mensajes de auto-orientación.
337	Figura 37. Escala de valoración del resultado final tras la escucha autocrítica.
339	Figura 38. Escala de valoración del resultado final tras utilizar la lectura precisa.
340	Figura 39. Escala de valoración del resultado final tras la práctica indirecta.
342	Figura 40. Escala de valoración tras la adaptación al límite actual.
344	Figura 41. Escala de valoración del resultado final tras la práctica del detalle.
345	Figura 42. Escala de valoración del resultado final tras la práctica técnica.
347	Figura 43. Escala de valoración tras el análisis e interiorización armónico-formal.
349	Figura 44. Escala de valoración tras el análisis de elementos expresivos.
352	Figura 45. Escala de valoración tras apoyo al discurso musical.
354	Figura 46. Escala de valoración del resultado final tras la visualización creativa.
356	Figura 47. Escala de valoración del resultado final tras la práctica espontánea.
358	Figura 48. Escala de valoración del resultado final tras la apreciación vibratoria.
360	Figura 49. Escala de valoración tras la transmisión del contenido musical.
362	Figura 50. Escala de valoración del resultado final tras la práctica de riesgo.
364	Figura 51. Escala de valoración del resultado final tras la práctica consciente.
366	Figura 52. Escala de valoración tras mensajes constructivos de auto-motivación.

368	Figura 53. Escala de valoración tras el manejo positivo de la crítica externa.
371	Figura 54. Estrategias con transferencia del aprendizaje positivo
372	Figura 55. Estrategias con transferencia del aprendizaje negativo
373	Figura 56. Transferencia de cada estrategia según el cuestionario.
374	Figura 57. Transferencia de la práctica fragmentada.
375	Figura 58. Transferencia de la práctica con máxima concentración.
375	Figura 59. Transferencia de la adecuación ergonómica.
376	Figura 60. Transferencia de los mensajes constructivos de auto-orientación.
376	Figura 61. Transferencia de la escucha autocrítica.
377	Figura 62. Transferencia de la lectura precisa.
377	Figura 63. Transferencia de la práctica indirecta.
378	Figura 64. Transferencia de la adaptación al límite técnico-interpretativo actual.
378	Figura 65. Transferencia de la práctica del detalle.
379	Figura 66. Transferencia de la práctica técnica.
380	Figura 67. Transferencia del análisis e interiorización armónico-formal.
380	Figura 68. Transferencia del análisis e interiorización de los elementos expresivos.
381	Figura 69. Transferencia del apoyo al discurso musical.
381	Figura 70. Transferencia de la visualización creativa.
382	Figura 71. Transferencia de la práctica espontánea.
382	Figura 72. Transferencia de la apreciación vibratoria.
383	Figura 73. Transferencia de la transmisión del contenido musical.
383	Figura 74. Transferencia de la práctica de riesgo.
384	Figura 75. Transferencia de la práctica consciente.
384	Figura 76. Transferencia de los mensajes constructivos de auto-motivación.
385	Figura 77. Transferencia del manejo positivo de la crítica externa.
397	Figura 78. Claridad de la exposición inicial docente de cada estrategia.
399	Figura 79. Tiempo medio de exposición inicial docente.
400	Figura 80. Acciones docentes observadas durante la implementación.
402	Figura 81. Número de compases en los que se implementa cada estrategia.
403	Figura 82. Estrategias implementadas en pocos compases.
404	Figura 83. Estrategias implementadas en muchos compases.
405	Figura 84. Tiempo medio invertido al implementar cada estrategia.
407	Figura 85. Signos de motivación docente registrados.
409	Figura 86. Práctica constructiva en la implementación de cada estrategia.
410	Figura 87. Práctica interpretativa en la implementación de cada estrategia.
411	Figura 88. Práctica escénica en la implementación de cada estrategia.
412	Figura 89. Práctica constructiva-interpretativa en la implementación.
413	Figura 90. Práctica interpretativa-escénica en la implementación.
415	Figura 91. Signos de fatiga durante la implementación de cada estrategia.
419	Figura 92. Signos de comunicación no verbal de satisfacción por estrategia.
420	Figura 93. Signos de comunicación verbal de satisfacción por estrategia.
443	Figura 94. Motivación generada por cada estrategia según el cuestionario.
445	Figura 95. Uso futuro de cada una de las estrategias según el cuestionario.
446	Figura 96. Estrategias que no serán probadas en el futuro según el cuestionario.
516	Figura 97. Modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica.
1031	Figura 98. Relación de obras pianísticas interpretadas.
1033	Figura 99. Esquema comparativo entre la sesión de práctica estratégica y libre.
1036	Figura 100. Desarrollo de una sesión de práctica pianística con estrategias.
1037	Figura 101. Desarrollo de una sesión de práctica pianística libre.
1045	Figuras 102-104. Parámetros negativos en la observación de la interpretación.
1048	Figuras 105-107. Relación de obras interpretadas según dificultad.
1049	Figuras 108-109. Comparativas entre práctica libre y estratégica.
1052	Figuras 110-117. Relativas a los resultados de la aplicación piloto.
1065	Figuras 118-124. T-Patterns relevantes: práctica fragmentada.

- 1072 Figuras 125-126. T-Patterns relevantes: práctica con máxima concentración.
1074 Figuras 127-139. T-Patterns relevantes: adecuación ergonómica.
1087 Figuras 140-145. T-Patterns relevantes: mensajes de auto-orientación.
1093 Figuras 146-150. T-Patterns relevantes: escucha autocrítica.
1098 Figuras 151-158. T-Patterns relevantes: lectura precisa.
1106 Figuras 159-161. T-Patterns relevantes: práctica indirecta.
1109 Figuras 162-166. T-Patterns relevantes: adaptación al límite actual.
1114 Figuras 167-173. T-Patterns relevantes: práctica del detalle.
1121 Figuras 174-177. T-Patterns relevantes: práctica técnica.
1125 Figuras 178-185. T-Patterns relevantes: análisis armónico-formal.
1133 Figuras 186-195. T-Patterns relevantes: análisis de elementos expresivos.
1143 Figuras 196-199. T-Patterns relevantes: apoyo al discurso musical.
1147 Figuras 200-209. T-Patterns relevantes: visualización creativa.
1157 Figuras 210-215. T-Patterns relevantes: práctica espontánea.
1163 Figuras 216-227. T-Patterns relevantes: apreciación vibratoria.
1175 Figuras 228-233. T-Patterns relevantes: transmisión del contenido musical.
1181 Figuras 234-237. T-Patterns relevantes: práctica de riesgo.
1185 Figuras 238-244. T-Patterns relevantes: práctica consciente.
1192 Figuras 245-250. T-Patterns relevantes: mensajes de auto-motivación.
1198 Figuras 251-257. T-Patterns relevantes: manejo positivo de la crítica externa.
1207 Figuras 258-265. Referentes al comportamiento docente: práctica fragmentada.
1221 Figuras 266-273. Referentes al docente: práctica máxima concentración.
1234 Figuras 274-281. Referentes al comportamiento docente: adecuación ergonómica.
1250 Figuras 282-289. Referentes al docente: mensajes de auto-orientación.
1266 Figuras 290-297. Referentes al comportamiento docente: escucha autocrítica.
1281 Figuras 298-305. Referentes al comportamiento docente: lectura precisa.
1297 Figuras 306-313. Referentes al comportamiento docente: práctica indirecta.
1311 Figuras 314-321. Referentes al comportamiento docente: adaptación al límite.
1324 Figuras 322-329. Referentes al comportamiento docente: práctica del detalle.
1339 Figuras 330-337. Referentes al comportamiento docente: práctica técnica.
1353 Figuras 338-345. Referentes al docente: análisis armónico-formal.
1367 Figuras 346-353. Referentes al docente: análisis de elementos expresivos.
1381 Figuras 354-361. Referentes al docente: apoyo al discurso musical.
1397 Figuras 362-367. Referentes al comportamiento docente: visualización creativa.
1415 Figuras 368-375. Referentes al comportamiento docente: práctica espontánea.
1429 Figuras 376-383. Referentes al comportamiento docente: apreciación vibratoria.
1441 Figuras 384-391. Referentes al docente: transmisión contenido musical.
1455 Figuras 392-399. Referentes al comportamiento docente: práctica de riesgo.
1470 Figuras 400-407. Referentes al comportamiento docente: práctica consciente.
1484 Figuras 408-415. Referentes al docente: mensajes auto-motivación.
1499 Figuras 416-421. Referentes al docente: manejo positivo de crítica externa.
1512 Figuras 422-425. Referentes al estudiante: práctica fragmentada.
1528 Figuras 426-428. Referentes al estudiante: práctica con máxima concentración
1543 Figuras 429-431. Referentes al estudiante: adecuación ergonómica.
1560 Figuras 432-434. Referentes al estudiante: mensajes de auto-orientación.
1577 Figuras 435-437. Referentes al estudiante: escucha autocrítica.
1594 Figuras 438-440. Referentes al comportamiento del estudiante: lectura precisa.
1610 Figuras 441-443. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica indirecta.
1625 Figuras 444-446. Referentes al estudiante: adaptación al límite actual.
1640 Figuras 447-449. Referentes al estudiante: práctica del detalle.
1656 Figuras 450-452. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica técnica.
1671 Figuras 453-455. Referentes al estudiante: análisis armónico-formal.
1685 Figuras 456-458. Referentes al estudiante: análisis de los elementos expresivos.
1700 Figuras 459-461. Referentes al estudiante: apoyo al discurso musical.

1714	Figuras 462-465. Referentes al estudiante: visualización creativa.
1735	Figuras 466-469. Referentes al estudiante: práctica espontánea.
1751	Figuras 470-472. Referentes al estudiante: apreciación vibratoria.
1767	Figuras 473-475. Referentes al estudiante: transmisión del contenido musical.
1781	Figuras 476-478. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica de riesgo.
1796	Figuras 479-483. Referentes al estudiante: práctica consciente.
1811	Figuras 484-487. Referentes al estudiante: mensajes de auto-motivación.
1827	Figuras 488-492. Referentes al estudiante: manejo positivo de la crítica externa.
1843	Figura 493. Cuestionario: estrategias conocidas previamente, según instrumentos.
1845	Figura 494. Cuestionario: estrategias desconocidas, según instrumentos.
1846	Figura 495. Cuestionario: efectividad de cada estrategia, según instrumentos.
1847	Figura 496. Cuestionario: transferencia de cada estrategia, según instrumentos.
1849	Figura 497. Cuestionario: motivación generada por estrategia, según instrumentos.
1850	Figura 498. Cuestionario: estrategias con posible uso futuro, según instrumentos.
1852	Figura 499. Cuestionario: estrategias sin uso futuro, según instrumentos.

ÍNDICE DE TABLAS

237	Tabla 1. Distribución de instrumentistas participantes en el programa didáctico.
238	Tabla 2. Instrumentistas participantes en programa didáctico según especialidad.
279	Tabla 3. Control de la calidad del dato en la construcción de los instrumentos.
285	Tabla 4. Tiempo estimado de registro y codificación.
285	Tabla 5. Duración total de la fase de registro y codificación.
286	Tabla 6. Control periódico de la calidad del dato.
329	Tabla 7. T-Patterns representativos de implementación de la práctica fragmentada.
331	Tabla 8. T-Patterns representativos: práctica con máxima concentración.
333	Tabla 9. T-Patterns representativos tras implementar la adecuación ergonómica.
336	Tabla 10. T-Patterns representativos: mensajes constructivos de auto-orientación.
337	Tabla 11. T-Patterns representativos tras implementar la escucha autocrítica.
339	Tabla 12. T-Patterns representativos tras implementar la lectura precisa.
341	Tabla 13. T-Patterns representativos tras implementar la práctica indirecta.
342	Tabla 14. T-Patterns representativos: adaptación al límite técnico-interpretativo.
344	Tabla 15. T-Patterns representativos tras implementar la práctica del detalle.
346	Tabla 16. T-Patterns representativos tras implementar la práctica técnica.
348	Tabla 17. T-Patterns representativos: análisis e interiorización armónico-formal.
350	Tabla 18. T-Patterns representativos: análisis de los elementos expresivos.
352	Tabla 19. T-Patterns representativos: apoyo al discurso musical.
354	Tabla 20. T-Patterns representativos tras implementar la visualización creativa.
356	Tabla 21. T-Patterns representativos tras implementar la práctica espontánea.
358	Tabla 22. T-Patterns representativos tras implementar la apreciación vibratoria.
361	Tabla 23. T-Patterns representativos: transmisión del contenido musical.
363	Tabla 24. T-Patterns representativos tras implementar la práctica de riesgo.
364	Tabla 25. T-Patterns representativos tras implementar la práctica consciente.
366	Tabla 26. T-Patterns representativos: mensajes constructivos de auto-motivación.
368	Tabla 27. T-Patterns representativos: manejo positivo de la crítica externa.
387	Tabla 28. Propuestas de aplicación de la adecuación ergonómica en el programa.
387	Tabla 29. Propuestas de aplicación de mensajes constructivos de auto-orientación.
388	Tabla 30. Propuestas de aplicación de la escucha autocrítica en el programa.

389	Tabla 31. Propuestas de aplicación de la lectura precisa en el programa.
390	Tabla 32. Propuestas de aplicación de la práctica indirecta en el programa.
390	Tabla 33. Propuestas de aplicación de la práctica del detalle en el programa.
391	Tabla 34. Propuestas de aplicación del análisis e interiorización armónico-formal.
392	Tabla 35. Propuestas de aplicación del análisis de los elementos expresivos.
393	Tabla 36. Propuestas de aplicación del apoyo al discurso musical en el programa.
394	Tabla 37. Propuestas de aplicación de visualización creativa en el programa.
396	Tabla 38. Propuestas de aplicación de mensajes constructivos de auto-motivación.
408	Tabla 39. T-Patterns en los que se constata la motivación docente.
409	Tabla 40. T-Patterns en los que se constata la práctica constructiva.
410	Tabla 41. T-Patterns en los que se constata la práctica interpretativa.
411	Tabla 42. T-Patterns en los que se constata la práctica escénica.
412	Tabla 43. T-Patterns en los que se constata la práctica constructiva-interpretativa.
413	Tabla 44. T-Patterns en los que se constata la práctica interpretativa-escénica.
421	Tabla 45. T-Patterns que culminan con muestras de satisfacción.
1029	Tablas 46-47. Participantes en la aplicación piloto.
1043	Tabla 48. Control de calidad del dato: instrumento para observar la interpretación.
1205	Tablas 49-53. Referentes al comportamiento docente: práctica fragmentada.
1223	Tablas 54-57. Referentes al docente: práctica con máxima concentración.
1233	Tablas 58-62. Referentes al comportamiento docente: adecuación ergonómica.
1249	Tablas 63-67. Referentes al docente: mensajes de auto-orientación.
1265	Tablas 68-72. Referentes al comportamiento docente: escucha autocrítica.
1279	Tablas 73-77. Referentes al comportamiento docente: lectura precisa.
1296	Tablas 78-82. Referentes al comportamiento docente: práctica indirecta.
1313	Tablas 83-86. Referentes al comportamiento docente: adaptación al límite.
1322	Tablas 87-91. Referentes al comportamiento docente: práctica del detalle.
1337	Tablas 92-96. Referentes al comportamiento docente: práctica técnica.
1351	Tablas 97-101. Referentes al comportamiento docente: análisis armónico-formal.
1365	Tablas 102-106. Referentes al docente: análisis de elementos expresivos.
1380	Tablas 107-111. Referentes al docente: apoyo al discurso musical.
1395	Tablas 112-118. Referentes al comportamiento docente: visualización creativa.
1414	Tablas 119-123. Referentes al comportamiento docente: práctica espontánea.
1431	Tablas 124-127. Referentes al comportamiento docente: apreciación vibratoria.
1444	Tablas 128-131. Referentes al docente: transmisión contenido musical.
1454	Tablas 132-136. Referentes al comportamiento docente: práctica de riesgo.
1472	Tablas 137-140. Referentes al comportamiento docente: práctica consciente.
1482	Tablas 141-145. Referentes al docente: mensajes de auto-motivación.
1501	Tablas 146-148. Referentes al docente: manejo positivo de crítica externa.
1511	Tablas 149-158. Referentes al del estudiante: práctica fragmentada.
1529	Tablas 159-167. Referentes al estudiante: práctica con máxima concentración.
1543	Tablas 168-177. Referentes al estudiante: adecuación ergonómica.
1559	Tablas 178-188. Referentes al estudiante: mensajes de auto-orientación.
1577	Tablas 189-199. Referentes al comportamiento del estudiante: escucha autocrítica.
1595	Tablas 200-208. Referentes al comportamiento del estudiante: lectura precisa.
1609	Tablas 209-218. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica indirecta.
1626	Tablas 219-227. Referentes al estudiante: adaptación al límite actual.
1640	Tablas 228-237. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica del detalle.
1655	Tablas 238-247. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica técnica.
1671	Tablas 248-255. Referentes al estudiante: análisis armónico-formal.
1686	Tablas 256-264. Referentes al estudiante: análisis de elementos expresivos.
1701	Tablas 265-272. Referentes al estudiante: apoyo al discurso musical.
1714	Tablas 273-284. Referentes al estudiante: visualización creativa.
1734	Tablas 285-295. Referentes al estudiante: práctica espontánea.
1750	Tablas 296-307. Referentes al estudiante: apreciación vibratoria.

1768	Tablas 308-314. Referentes al estudiante: transmisión del contenido musical.
1780	Tablas 315-325. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica de riesgo.
1798	Tablas 326-333. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica consciente.
1812	Tablas 334-343. Referentes al estudiante: mensajes de auto-motivación.
1829	Tablas 344-352. Referentes al estudiante: manejo positivo de la crítica externa.
1853	Tablas 353-357. Referentes al cuestionario: práctica fragmentada.
1859	Tablas 358-362. Referentes al cuestionario: práctica con máxima concentración.
1866	Tablas 363-367. Referentes al cuestionario: adecuación ergonómica.
1873	Tablas 368-372. Referentes al cuestionario: mensajes de auto-orientación.
1879	Tablas 373-377. Referentes al cuestionario: escucha autocrítica.
1886	Tablas 378-382. Referentes al cuestionario: lectura precisa.
1892	Tablas 383-387. Referentes al cuestionario: práctica indirecta.
1898	Tablas 388-392. Referentes al cuestionario: adaptación al límite actual.
1905	Tablas 393-397. Referentes al cuestionario: práctica del detalle.
1911	Tablas 398-402. Referentes al cuestionario: práctica técnica.
1917	Tablas 403-407. Referentes al cuestionario: análisis armónico-formal.
1923	Tablas 408-412. Referentes al cuestionario: análisis de elementos expresivos.
1930	Tablas 413-417. Referentes al cuestionario: apoyo al discurso musical.
1936	Tablas 418-422. Referentes al cuestionario: visualización creativa.
1943	Tablas 423-427. Referentes al cuestionario: práctica espontánea.
1949	Tablas 428-432. Referentes al cuestionario: apreciación vibratoria.
1955	Tablas 433-437. Referentes al cuestionario: transmisión del contenido musical.
1962	Tablas 438-442. Referentes al cuestionario: práctica de riesgo.
1968	Tablas 443-447. Referentes al cuestionario: práctica consciente.
1974	Tablas 448-452. Referentes al cuestionario: mensajes de auto-motivación.
1981	Tablas 453-457. Referentes al cuestionario: manejo positivo de la crítica externa.

ABREVIATURAS

EPI	Estrategias de práctica instrumental
Inst.	Instrumento
p. ej.	Por ejemplo
s/c	Segundos por compás de música interpretado

I. MARCO TEÓRICO

1 Introducción

Interpretar música es un acto sumamente complejo en el que intervienen múltiples factores lo que conlleva a que su proceso de enseñanza y aprendizaje resulte todavía más complicado. Tras una interpretación instrumental existen numerosas horas de práctica, preparación y aprendizaje. Un largo esfuerzo que no siempre es estimulante, ni se ve lo suficientemente recompensado por el resultado.

1.1 Problema y contexto de la investigación

El problema específico a estudiar se plantea en la Figura 1 que muestra el mapa del territorio de investigación:



Figura 1. Planteamiento de la investigación.

En definitiva, se pretende indagar lo que puede hacer el profesorado de enseñanza instrumental para mejorar el aprendizaje de los futuros intérpretes y optimizar sus horas de práctica o ensayo, averiguando cuáles son las estrategias con las que se obtienen resultados musicales de calidad. Personalmente poseo diversas ideas intuitivas sobre qué se puede realizar, sin embargo creo necesario un conocimiento sistemático y sólidamente fundamentado que oriente a estudiantes, docentes e intérpretes de música en los aspectos planteados, razón por la cual se presenta la siguiente investigación.

1.1.1 Cuestiones y justificación

El presente proyecto tiene su origen en diversos interrogantes que han ido surgiendo en mis años de práctica docente en el Conservatorio Superior de Música de Aragón impartiendo la asignatura de Piano Complementario y Piano como Segundo Instrumento. Al igual que Jiménez y Tejada (2007), considero que el inicio de una buena investigación está más relacionado con el hecho de formular una buena pregunta que con el método con el que llevarla a cabo. De modo que, las cuestiones de investigación que han suscitado mi interés son:

- ¿Qué estrategias de práctica instrumental resultan eficaces en interpretación musical obteniendo resultados de calidad?
- ¿Cómo incorporar a la práctica del docente de instrumento dichas estrategias en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música?
- ¿Es posible diseñar y llevar a cabo un programa didáctico efectivo acerca de las mismas desde la asignatura de Piano Complementario con estudiantes de diversas especialidades instrumentales?

En definitiva, el intento de dar respuesta a las cuestiones planteadas no es más que el punto de partida, ya que, según este planteamiento, cualquier docente de especialidad instrumental diferente a la del estudiante

(en asignaturas como Piano Complementario, Segundo Instrumento, Repertorio con Pianista Acompañante, Música de Cámara...), podría disponer de unos conocimientos sólidamente fundamentados que orientaran al instrumentista y le facilitaran la experiencia de progreso en la obtención de resultados musicales óptimos sea cual sea el instrumento de base.

En líneas generales considero que mi investigación es original y está plenamente justificada ya que:

- Registra una información novedosa de capital importancia para estudiantes, docentes e intérpretes de música.
- Presenta un programa didáctico pionero acerca de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical.
- Realiza un planteamiento de las competencias transversales en la formación del instrumentista profesional que no ha sido llevado a cabo anteriormente.
- Explora áreas que los especialistas en la disciplina conocían pero no habían sido sistematizadas.
- Incrementa el conocimiento de la interpretación instrumental en una dirección poco estudiada.

Sin embargo, existen razones externas a las propias estrategias de práctica instrumental para justificar su necesidad. Puedo citar entre las más importantes: el anhelo de calidad en todos los niveles de enseñanza musical; la deficiente formación en habilidades de ensayo instrumental en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música; la certeza de que los músicos expertos frente a los aficionados, así como los estudiantes con bajo o alto rendimiento emplean diferentes estrategias de práctica instrumental. No obstante, si Beltrán (2003) considera que las estrategias de aprendizaje pueden ayudar a formar estudiantes originales, críticos e independientes que logren una verdadera construcción del conocimiento;

quizás pueda hacerse extensible a las estrategias de práctica instrumental. De modo que, el presente proyecto podría favorecer, también, otros ideales:

- Mejorar la calidad, funcionalidad y practicidad de la enseñanza musical y, en particular, la enseñanza instrumental.
- Ofrecer a los estudiantes de especialidades instrumentales unas bases sólidas en su formación como profesionales de la música.
- Optimizar la práctica individual de los instrumentistas generando mejores resultados interpretativos o logrando los mismos resultados en menor tiempo.
- Comprometer a los estudiantes a responsabilizarse con su futuro, siendo conscientes de la dificultad de incorporarse al mercado laboral, pero dotándoles de mayores oportunidades para encontrar su sitio en el mismo.
- Apoyar a aquellos instrumentistas que recibieron una formación deficitaria ayudándoles a conocer y comprender sus carencias.
- Enriquecer mi práctica docente y compartir los hallazgos obtenidos con la comunidad educativa interesada.
- Servir de base a los futuros docentes de instrumento.
- Alcanzar un enfoque de la asignatura de Piano Complementario más comprometido y útil para la formación del instrumentista profesional.
- Evidenciar que las estrategias de práctica instrumental deben formar parte de diversas competencias transversales de la formación superior del instrumentista profesional.

Actualmente, la bibliografía que trata los fundamentos de mi estudio en el ámbito musical es escasa y, en general, ofrece insuficiente ayuda al instrumentista. En este sentido, me gustaría enfocar mi investigación en el

desarrollo y enriquecimiento de la práctica educativa en la enseñanza instrumental ofreciendo un *corpus* de estrategias y un programa didáctico sólidamente fundamentado. Considero que esta propuesta puede ser de gran interés tanto para estudiantes, docentes como intérpretes de música puesto que, al igual que Hernández Hernández (2006:33), creo que “contribuye a deshacer mistificaciones y a superar narrativas esencialistas sobre el arte y los artistas”.

1.1.2 Contexto de la investigación

El ámbito educativo se encuentra en un proceso de cambio mediante el cual se pretende conseguir la armonización de los sistemas educativos, de modo que la circulación fluida de estudiantes y docentes en el marco europeo sea una realidad. En este periodo es preciso definir los perfiles profesionales en función del mercado laboral, que también se constituye de libre circulación, y por tanto los docentes deben preparar a los profesionales para una mayor competencia. Es una gran oportunidad para adecuar las enseñanzas musicales a la realidad actual, por lo que hay que tener una clara visión de futuro para conseguir formar a los estudiantes como profesionales competentes y necesarios (Subirats, 2005).

Por otra parte, en el contexto de creciente preocupación por la mejora de la calidad de enseñanza y de acercamiento de la formación superior a las demandas sociales, se plantea el reto de facilitar la inserción laboral de los estudiantes, dotando tanto a las instituciones académicas como al alumnado en general, de los instrumentos para llevar a cabo las iniciativas que les faciliten el desarrollo de estas competencias logrando su inclusión en el empleo desde una madurez vocacional (Lucas, 2007). Sin embargo, la enseñanza de la música ha sido un tema secundario en la política educativa de algunos países y la gran diversidad de profesionales (en su trabajo y en su manera de pensar) ha generado múltiples divergencias a la hora de reivindicar una mejora en la educación musical (Subirats, 2005).

Hay que tener presente que uno de los elementos más sobresalientes en la socialización del docente, según Jiménez, González & Ferreres (1989:42), “resulta ser, o viene derivado de sus experiencias personales, es decir, lo que ha visto hacer cuando él era alumno. Repite modelos”. Según Serra (2010:135), “un músico está, o debería estar, formándose toda su vida, pero su educación inicial, aquella que le abre las puertas del mundo profesional, es un proceso que culmina en general con unos estudios superiores”. De modo que, lo difícil es ofertar unos programas de estudios que:

Potencien el desarrollo máximo de las capacidades individuales en la especialidad principal (interpretación, pedagogía, composición, dirección, musicología, sonología, producción, etc.).

Permitan trayectorias profesionales mixtas y distintas a las habituales.

Impulsen la creatividad, la flexibilidad y la exploración de nuevos campos.

Ayuden a comprender el papel social, cultural y artístico del músico.

Proporcionen herramientas para el desarrollo profesional del músico. (Serra, 2010:135)

En este sentido, el desafío que se presenta ahora a las instituciones de educación musical es ofertar al alumnado “no solo la máxima calidad en su formación instrumental o vocal, sino los medios para desarrollar aspectos innovadores y creativos en un ambiente de investigación. Es decir, establecer un puente entre la práctica instrumental y la investigación teórica” (Gutiérrez, 2008:373). Al igual que Davidson (2004), se considera importante explorar las posibilidades teóricas en relación con las actividades de práctica musical como investigación. Si la investigación

tiene que ver con la experimentación, el estudio, la curiosidad y las preguntas, muchas situaciones de práctica instrumental implican un proceso de investigación. En la preparación de una obra musical muchos intérpretes indagan durante el proceso de ensayo sobre lo que suena mejor y por qué. De este modo, la elaboración de una interpretación musical es, a menudo, un proceso de investigación en la que las diversas variables son manipuladas y en la que se parte de una hipótesis para su posterior experimentación.

A priori puede parecer de poco interés el uso de la motivación en la enseñanza de algo tan vocacional como el estudio de un instrumento. Sin embargo, debido a los numerosos años de preparación que se requieren, junto con las largas horas de estudio individual que acompañarán al intérprete de por vida, hacen de la motivación un factor importante en este tipo de aprendizaje (Tripliana, 2010a). De este modo, se asume que uno de los elementos relevantes y que va a determinar el aprendizaje es la motivación con que los estudiantes afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula. A pesar de existir varios enfoques motivacionales, se considera que la motivación al logro de resultados musicales de calidad es prioritaria en el aprendizaje instrumental. Un instrumentista motivado se interesa por comprender lo que estudia y adquirir los conocimientos y habilidades que le permitan ser más competente. Por consiguiente, se enfrenta antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste en la búsqueda de solución a los problemas que se generan y dedica más tiempo y esfuerzo que otro estudiante sin la motivación pertinente.

La ausencia de una motivación adecuada constituye un problema en todos los niveles de enseñanza y la formación en los conservatorios superiores de música no resulta una excepción. Los docentes contribuyen con su forma de plantear el aprendizaje a la motivación o desmotivación de los estudiantes. Por ello, es preciso confirmar que el alumnado posee la

motivación necesaria a la hora de presentar competencias, objetivos, retos, estrategias de práctica y actividades diversas encaminadas a facilitar su aprendizaje en el instrumento.

Por otra parte, “gran parte del aprendizaje de cualquier instrumento se basa en la calidad del trabajo individual y en la adquisición de hábitos de estudio eficaces que acompañarán al instrumentista a lo largo de su vida” (Tripliana, 2010:34). Por ello, es preciso convertir las clases de instrumento en sesiones de práctica efectiva, deliberada e intensa de tal manera que el docente, en lugar de limitarse a exponer los puntos fuertes y débiles de la interpretación de su alumnado, sea capaz de involucrarse en su proceso de estudio consiguiendo que la interpretación del final de la sesión sea mejor que la del principio. En definitiva, se trata de mostrar el potencial de las estrategias de práctica instrumental y la motivación como vía a tener en cuenta en la obtención de resultados musicales de calidad y en la consecución de una formación musical más competente. De modo que, al igual que Stipek y Seal (2004), se asume que cuanto mayor relación perciban los estudiantes que existe entre lo que aprenden y el mundo real, más sentido tendrá para ellos el trabajo académico, más interés tendrán en el aprendizaje y más placer les generará.

Por último, hay que tener en consideración que la presente investigación queda enmarcada en las interpretaciones de un instrumentista o un grupo de instrumentistas que ejecuta música deliberadamente para un público, gracias a una obra compuesta previamente. El interés principal va a ser la enseñanza de la interpretación instrumental solista de música culta occidental. Cronológicamente abarca desde el siglo XVIII en adelante, sus límites geográficos son los de Europa occidental y destaca especialmente en la formación de aquellos individuos que aspiran a la profesionalidad, más que en los aficionados o principiantes. No obstante, hay que señalar que la enseñanza del canto no será abordada en este estudio debido a su magnitud

y a las numerosas ramificaciones particulares de la historia de la enseñanza vocal.

1.1.3 Contexto de la investigadora

La enseñanza es mejor, según Marhuenda (2000:194), no porque el contenido de la misma, “su presentación, los métodos o los objetivos estén mejor diseñados, sino porque quien se encarga de la enseñanza mejora a través de la utilización de esos criterios y modos de proceder”. En definitiva, “si una enseñanza es buena no lo es tanto por la enseñanza en sí misma, sino porque mejora el arte de quien la maneja, de quien la trabaja” (Marhuenda, 2000:194).

Coincido con Jiménez et al. (1989), en que los profesionales de la enseñanza poseen la inquietud de mejorar su práctica diaria esforzándose por encontrar nuevas vías a la hora de plantearse la acción. Personalmente, he aprendido bastante en estos últimos años, la mayor parte de los propios estudiantes de Piano Complementario, que han sido muy generosos al compartir conmigo sus estrategias de práctica instrumental y que demostraron creer en mis ideas lo suficiente como para intentar poner en práctica algunas de ellas. Los resultados en el aula han sido lo suficientemente alentadores como para hacerme pensar que valía la pena investigar de un modo exhaustivo sobre su eficacia y su poder de motivación al logro de resultados musicales de mayor calidad. En este sentido, considero, al igual que Moral (2010:395), que “ser docente y desarrollarse como profesional supone estar comprometido con el cambio e implicarse en un proceso de búsqueda de la mejora a lo largo de la carrera docente”.

Actualmente los docentes de Piano Complementario poseen un reto que afrontar con ilusión, ideas y mucho trabajo. Se trata de una asignatura de reciente creación y por ello cabe distanciarse de los moldes establecidos

durante décadas sobre la docencia del piano para ajustarse a los cambios que los nuevos tiempos han asignado buscando la practicidad y funcionalidad de la materia.

La asignatura de Piano Complementario o Piano como Segundo instrumento desempeña un papel primordial como herramienta de trabajo que trasciende al mero aprendizaje pianístico, aportando competencias incluso más importantes que las específicas de una materia instrumental. De todas ellas cabe destacar el contexto integrador y eminentemente práctico que permite la comprensión al piano del hecho musical.

A grandes rasgos el aprendizaje de un instrumento se diferencia de la enseñanza general en el carácter fundamentalmente procedimental de sus contenidos (aunque estos favorezcan la formación de conceptos) y en el manejo de estrategias de autoaprendizaje que conduzcan al estudiante a solucionar sus problemas técnicos e interpretativos. Los ritmos de aprendizaje de cada instrumentista son diferentes entre sí e imprevisibles ya que se implican en ellos cuestiones técnicas, estéticas, afectivas e intelectuales. La clase individual de piano hace posible un marco de atención personalizada que permite detectar posibles deficiencias en diversas competencias musicales: concentración, técnicas de aprendizaje, hábitos de estudio, concienciación corporal, capacidad auditiva, aspectos estilísticos... Estos aspectos suelen precisar de una gran inversión de tiempo para solventarlos. Por ello, los especialistas de Piano Complementario están abiertos a un trabajo conjunto con los docentes de instrumento principal desempeñando una labor de asesoramiento al alumnado en un marco que incentive la propia experimentación y la autonomía de trabajo.

A pesar de los beneficios citados de la asignatura no hay que olvidar que es preciso que, en todo momento, exista una adecuada intervención motivacional de modo que el estudiante se sienta atraído hacia el aprendizaje de un instrumento ajeno al suyo. Por ello, considero que,

gracias al hallazgo de estrategias eficaces de práctica reflejadas en competencias transversales de estudio instrumental, el alumnado puede reflexionar sobre la interrelación de las diversas materias (Higuera, 2004) y, de este modo, le sea posible alcanzar la profesionalidad interpretativa sea cual sea el instrumento de base.

Coincido con Pérez (2007) en que ser educador es una tarea compleja y continuada que requiere una permanente actualización, un compromiso veraz y constantes actitudes de crítica y análisis. En el momento en el que nos encontramos, se exige que el profesorado de niveles superiores sea más consciente, reflexivo y crítico con lo que ocurre en el aula, además de ser capaz de motivar al alumnado hacia el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la autorregulación de la conducta. En definitiva, el docente se constituye como mediador en la construcción del conocimiento y el desarrollo musical de sus estudiantes. No solo ofrece información especializada acerca de su disciplina sino que, además, plantea ideas, formas de actuar y de ver el mundo. La mediación de esos valores puede darse de forma consciente o inconsciente, lo esperado, según Pérez (2007), es que se presenten en la medida de lo posible dentro del marco del pensamiento consciente. De ahí la necesidad imperante del establecimiento del análisis crítico constante, para poder transformar y mejorar la práctica docente.

Por otra parte, en esta investigación es prioritario el papel del docente como orientador, es decir, como pieza clave para mostrar y potenciar el uso de estrategias de práctica instrumental adecuadas en la interpretación musical. Comparto con Cid (2008) la importancia de que dichas estrategias favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco en la tarea, basándose en el esfuerzo, utilizando tácticas competentes y comprometiéndose e implicándose activamente en el aprendizaje.

Al igual que Frega (1998:2) afirmo que “todo lo que nosotros hacemos en nuestra tarea diaria como músicos, docentes e investigadores, tiene como norte y como guía nuestra sensibilidad y realidad más íntima, nuestra esencia como gente del arte, de la MÚSICA”. Desde que comencé a impartir Piano Complementario en el Conservatorio Superior de Música de Aragón he puesto todos mis esfuerzos en revitalizar la asignatura, proponiendo de forma entusiasta un enfoque más funcional y provechoso de la misma. Porque sentimos y vivimos la música, nos interesamos en conocer mejor la raíz de nuestra competencia específica, en un gesto generoso, para lograr comprender y compartir mejor nuestra realidad interior con nuestros estudiantes (Frega, 1998). Por ello considero que el hallazgo de estrategias eficaces de práctica instrumental y su puesta en práctica en un minucioso programa didáctico, será de gran valor en la formación del instrumentista profesional y contribuirá a mi propósito.

No obstante, a pesar de existir magníficas aportaciones de investigaciones musicales efectuadas desde la Universidad en ámbitos como la Pedagogía, la Didáctica, la Historia, la Filosofía, la Medicina, la Psicología, la Sociología, la Antropología... resulta evidente que los músicos prácticos (compositores o intérpretes) han de investigar prioritariamente desde su propia experiencia musical “para trabajar así con la máxima exigencia desde lo que más conocen y mejor hacen, sin tener que hacerse pasar por lo que no son, o sacrificadamente reconvertirse en más de lo que quieren ser” (Zaldívar, 2008:250). De modo que, cuanto más profunda sea la observación y por tanto la comprensión de lo que hacemos como intérpretes “más posibilidades tenemos de ser capaces de llevar hasta el último detalle de nuestra manera de enseñar aquello que hemos comprendido, no sólo intelectualmente, sino haciéndolo parte de nuestras experiencias más íntimas” (Pérez, 2003:74).

En definitiva, considero que es preciso apartarse de una mera práctica instrumental inexplicada por el subjetivismo de la “magia” o el “duende” de los músicos, para asumir con valentía la científica transparencia en el proceso y la comunicabilidad en el resultado de los propios procedimientos artísticos. De este modo, estas investigaciones “creativo-performativas” harán “mejorar de verdad la propia práctica artística, y seguro que esos [...] nuevos conocimientos producidos por la investigación artística también conseguirán que la docencia mejore, saliendo al fin del agotado taller artesano para entrar en el competitivo y eficaz laboratorio científico” (Zaldívar, 2008:251).

1.2 Revisión de conocimientos

En este apartado se contemplan las principales líneas de investigación con sus conclusiones o aportaciones relevantes para el presente estudio.

Se abordará la concepción de intérprete profesional y de su práctica instrumental como laborioso paso previo a la interpretación musical. Se tratarán las bases de la práctica deliberada e intensa, donde intervienen las estrategias de práctica instrumental y las consecuentes adaptaciones neurofisiológicas que dicha práctica implica.

Por último, se revisará el ámbito de las competencias en el intérprete profesional, con especial atención a la formación superior del instrumentista basada en competencias.

1.2.1 Interpretación musical

La interpretación musical es un hecho sumamente complejo tras el que existen numerosas horas de práctica, preparación y aprendizaje. Un largo esfuerzo que no siempre resulta estimulante, ni se ve lo suficientemente recompensado por los resultados obtenidos (Tripliana,

2012). Dunsby (2006) describe con una excelente imagen la interrelación entre interpretación y práctica instrumental:

La verdadera interpretación es la punta de un iceberg formado por la práctica y ensayo del intérprete, lo que de diversas e incontables maneras constituye el nivel “analítico” del hacer música, la etapa en que todo se ordena mental y físicamente para ese “cálculo” que se realizará en el escenario y tendrá una sola oportunidad de salir bien. En los demás casos, uno está “simplemente” tocando. (Dunsby, 2006:271)

De modo que, “aunque la interpretación musical es un hecho principalmente público para llegar a ella son necesarias numerosas horas de estudio individual o práctica que generalmente se suelen llevar a cabo en privado y en ocasiones en completo aislamiento” (Tripliana, 2010:32). Según Reid (2006), la mayor parte de las interpretaciones solo se llevarán a cabo en una ocasión, son breves (menos de dos horas) y, por el contrario, se prepararán durante días, semanas o incluso años de intensa práctica. Por consiguiente, la práctica instrumental es una actividad intelectual orientada a un objetivo, mientras que la interpretación es una actividad holística, emocional e intuitiva, orientada al proceso en sí (Tripliana, 2012). Por eso resulta comprensible que el instrumentista novel confunda estos dos modos de pensar con frecuencia.

Rink (2006) tiene presente que la práctica instrumental o estudio es una actividad generalmente solitaria, totalmente opuesta a la interpretación como evento principalmente social. Esta dualidad permite considerar el paralelismo entre las imágenes mentales y las representaciones físicas, la repetición en contraposición a la inspiración, la resolución de problemas y el proceso mediante el cual se olvida lo aprendido a medida que la música se interioriza, de modo que pueda recordarse progresivamente durante la interpretación.

a. Interpretación musical como proceso de decodificación de la partitura

El punto de partida de una interpretación de música occidental suele ser la partitura, serie de instrucciones con diversos grados de imprecisión que el intérprete debe convertir en sonido. El proceso de decodificación de la partitura requiere un considerable conocimiento por parte del intérprete y por ello, según Reid (2006), cada interpretación de una obra es diferente. Dentro de estos límites, existen muchísimas posibilidades de adoptar enfoques diversos, lo que plantea un problema interesante: determinar qué es lo que hace que una interpretación resulte humana y musicalmente eficaz, para distinguirla de otra interpretación que suene exánime, inadmisiblemente afectada, o sencillamente incompetente (Clarke, 2006).

En este sentido, Walls (2006) contempla la interpretación como el proceso de realización sonora de una obra musical, aunque algunos compositores hayan discrepado ampliamente en cuanto a su significado. Un ejemplo característico son las palabras de Ravel: "No pido que mi música sea interpretada, sino solamente ejecutada" (Walls, 2006:35). En la misma línea Stravinsky escribió que "la música debe ser transmitida y no interpretada, ya que la interpretación revela la personalidad del intérprete en lugar de la del autor, y ¿quién puede garantizar que el ejecutante reflejará la visión del autor sin distorsionarla?" (Walls, 2006:35).

Una de las definiciones del término interpretar que ofrece el *Diccionario de la Real Academia Española* es: "explicar o declarar el sentido de algo" (RAE, 2014). De modo que, la interpretación musical es equiparable a la responsabilidad que poseen los intérpretes de lenguas extranjeras de no manipular el significado de lo que traducen. Según Walls (2006), se pueden distinguir interpretaciones que son fieles a la música que se está ejecutando, de otras en las que se interponen otras prioridades (como por ejemplo, la habilidad para presentar la obra musical de manera más atractiva). Según este autor (Walls, 2006:36), es posible considerar

“interpretación” al primer tipo de ejecución (vinculando el término a su significado esencial como sinónimo de intentar determinar y llevar a cabo las intenciones y propósitos del compositor) y “apropiación” al segundo tipo (ya que la obra se convierte, en cierto modo, en un medio que el instrumentista utiliza para su logro personal).

Clarke (2006:91) define el concepto de interpretación musical como “una construcción y articulación del significado musical en la que convergen las características cerebrales, corporales, sociales e históricas del intérprete”. Es lo que se refleja en las siguientes palabras del pianista Antonio Narejos:

Quando interpreto, lo que hago es elegir una opción: planteo una hipótesis y veo como funciona, lo que puede llevarme a su convalidación o invalidación. Pero en todo caso esta hipótesis no puede ser considerada solamente como "lo que se deduce del texto escrito", algo así como si se tratara de aplicar unos conocimientos que hicieran posible reconstruir la intención del autor. Si bien la opción que elijo está influida por mis conocimientos, también lo está por mis experiencias previas, mis expectativas y necesidades expresivas, que se imponen a mi manera de entender el mundo y de realizarme en él. (Narejos, 2000:2)

b. Puntos de referencia durante la interpretación musical: claves cognitivo-interpretativas

La interpretación musical “es una actividad holística, emocional e intuitiva, orientada al proceso en sí” (Tripliana, 2012:65) que, se efectúe o no sobre un escenario, tendrá una única oportunidad de ejecutarse. Pero, ¿qué es lo que sucede a nivel cognitivo durante el proceso interpretativo? ¿cómo controla el instrumentista que todo lo practicado durante largo tiempo se haga efectivo en el momento de la interpretación?

Para tratar este importante aspecto de la interpretación musical hay que hacer referencia al concepto *performance cues*. Para Chaffin (2007), las claves cognitivo-interpretativas (o *performance cues*) son los puntos de referencia que un músico experto utiliza para controlar el discurso de una obra durante su interpretación. Estas claves forman un mapa mental mediante el que se pueden dirigir y controlar las acciones rápidas y automáticas de las manos, lo que proporciona al instrumentista una flexibilidad óptima para recuperarse de errores y para ajustarse a las necesidades del momento. De modo que, según Chaffin, Lemieux & Chen (2007), estas claves indican al músico lo que debe hacer mientras se desarrolla la ejecución; le recuerdan las acciones, los gestos musicales y los objetivos expresivos elegidos durante la práctica, al mismo tiempo que le ayudan a dar forma a una interpretación para que cumpla con sus objetivos estéticos. Por otra parte, hay que tener presente que, según el estudio de Chaffin, Demos & Crawford (2009), el uso de *performance cues* se ve afectado por la experiencia, el instrumento, el estilo musical y por los objetivos de la interpretación.

Las interpretaciones de música clásica occidental efectuadas por concertistas solistas suelen ser tradicionalmente memorizadas. Para tocar de memoria bajo esta presión escénica es preciso que la obra se practique hasta estar perfectamente automatizada. Sin embargo, al mismo tiempo, la interpretación de la misma debe ser fresca y espontánea para que el instrumentista sea capaz de comunicarse emocionalmente con la audiencia, una aparente contradicción investigada por Chaffin y Logan (2006).

Cabe señalar la importancia de las *performance cues*, ya que estas indicaciones de realización permiten al músico atender algunos aspectos de la ejecución mientras el resto es efectuado de forma automática. Se distinguen cuatro tipos de claves cognitivo-interpretativas o *performance cues* (Chaffin & Logan, 2006):

- Claves estructurales, son lugares críticos en la estructura formal de la música, es decir aquellos puntos donde se producen cambios en el material musical. Según Chaffin (2007), son las que representan los lugares donde comienza o finaliza una sección y los puntos en los que se producen variantes de un mismo material musical.
- Claves expresivas, representan los sentimientos musicales que deben ser transmitidos a la audiencia, por ejemplo sorpresa o excitación.
- Claves técnico-interpretativas, aparecen en los lugares donde algunos aspectos de la interpretación requieren de una especial atención, por ejemplo, un cambio de tiempo o dinámica.
- Claves básicas, representan aquellos detalles críticos de la técnica o la estructura musical que deben ser ejecutados exactamente para que la interpretación se desarrolle tal y como estaba previsto, por ejemplo, el uso de una determinada digitación en un punto clave.

Según Chaffin & Logan (2006), estos cuatro tipos de indicaciones se organizan siguiendo una estructura jerárquica. De este modo, la estructura formal de la música proporciona una jerarquía de recuperación de datos organizada en secciones y subsecciones con frases expresivas que contienen indicaciones, tanto básicas como interpretativas, en niveles inferiores. En el aprendizaje de una nueva obra, los músicos se mueven arriba y abajo de la estructura jerárquica, atendiendo a cada nivel de organización y a cada tipo de indicación en los diferentes puntos del proceso de aprendizaje (Williamon, Valentine & Valentine, 2002).

La preparación cuidadosa de estas claves cognitivo-interpretativas permite a los solistas interpretar, de memoria y con confianza, obras difíciles sobre el escenario. Según Chaffin, Logan & Begosh (2009), al prestar atención en repetidas ocasiones a estas señales de rendimiento

durante la práctica, el músico asegura que se conviertan en una parte integral de la interpretación, que viene a la mente sin esfuerzo mientras la música se desarrolla. El intérprete permanece atento a estos aspectos de la ejecución a la vez que permite que otros sean ejecutados de forma automática. Cuando todo va bien, las *performance cues* son una fuente de espontaneidad y variación en actuaciones muy brillantes (Chaffin et al., 2007). En cambio, cuando no todo va según lo previsto, estas claves ofrecen lugares en los que el solista puede recuperarse y seguir adelante (Chaffin et al., 2009).

1.2.2 Práctica instrumental

Bruser (1997) sugiere que el término práctica instrumental evoca una gran variedad de potentes imágenes y sentimientos. Para unos despierta recuerdos de largas y tediosas horas confinados en una pequeña habitación con un libro de ejercicios y un metrónomo (práctica percibida como castigo más que como experiencia musical). Para otros, la práctica es una vía de escape de los aspectos dolorosos de la vida, tal vez la única actividad en la que se sienten capaces de expresarse libremente. Tan solo para unos pocos afortunados, la práctica supone una experiencia de desbordante alegría e inmensa curiosidad vibrando con una vida sana y plena (Kurtz, 2007). Aunque no hay que olvidar que “sea cual sea la experiencia previa del intérprete, la práctica supondrá, en todos los casos, un constante desafío a sus capacidades físicas, mentales y emocionales” (Tripliana, 2012:65).

Tocar un instrumento musical es una habilidad compleja y los músicos son conscientes de que tan solo invirtiendo muchas horas de práctica lograrán la competencia. Los psicólogos intentan comprender las habilidades musicales pero debido a la enrevesada interacción de numerosos factores reconocen que es un fenómeno difícil de explicar (Miklaszewski, 2004).

Práctica instrumental es la expresión usada tradicionalmente por los músicos para describir el ensayo sistemático cuyo propósito es el aprendizaje o la adquisición de conocimientos (Barry & Hallam, 2002). De hecho, el término que más se utiliza para referir el proceso de prepararse para una interpretación musical es práctica o estudio, consistente en una serie de actividades diversas y relacionadas entre sí. Destacan, según Reid, (2006), la memorización, el desarrollo de la destreza técnica y, por último, el proceso de planificación de la interpretación.

Sir Harold Malcolm Watts Sargent, director de orquesta, organista y compositor inglés, dedica las siguientes palabras a la práctica instrumental:

“Práctica”. Ella le abre los portones hacia un camino, muy amplio y muy largo. Se encuentra sembrado de asechanzas, de peligros, de obstáculos. Si no hay en usted metal legítimo, ofrecerá abismos de desesperación dentro de los cuales se precipitará usted de cabeza y en los cuales puede que quede perdido para siempre.

Muchos ascienden y se quedan a mitad del camino: allí permanecen para el resto de sus vidas. Pero si usted es de los “elegidos”, [...] este sendero es un continuo escalar cimas, con vislumbres de belleza a todo lo largo del ascenso, con momentos de celestial felicidad al volver la mirada, tras haber pasado una difícil pendiente, por supuesto sólo para hallarse con otra cumbre tentadora en vista. Debe usted seguir y seguir con divino descontento y una divina aspiración. Se pasara usted la vida trabajando incesante pero felizmente, sin llegar a estar verdaderamente satisfecho; morirá sabiendo que ha hecho lo mejor que pudo, pero que eso no ha sido aún del todo suficiente. (Malcolm, 1992:7-8)

Los instrumentistas practican para adquirir, desarrollar y mantener su capacidad técnica, aprender repertorio nuevo, idear la interpretación musical, memorizar las obras musicales y preparar su puesta en escena (Barry & Hallam, 2002). Según Foldes (1992:29), “practicar es al mismo tiempo un arte y una ciencia”. Tal y como asegura este pianista, cómo practicar, o en muchos casos, cómo no practicar, ha sido objeto de intensos estudios por parte de los más notables docentes de todas las épocas. Incluso muestra su conformidad al evidenciar que la verdadera meta de la instrucción pianística es enseñar al estudiante cómo practicar para que adquiera su autonomía como intérprete.

En resumen, Barry & Hallam (2002) consideran que el propósito principal de la práctica es conseguir que complejas habilidades físicas, cognitivas y musicales se lleven a cabo con fluidez y con relativamente poco control consciente. Sin embargo, a ciertos músicos “les cuesta admitir que el estudio se rige por ciertas leyes y procedimientos” (Hoppenot, 2000:18).

a. Perspectiva histórica de la práctica instrumental

Desde el siglo XVIII, se han escrito una gran cantidad de libros acerca de métodos instrumentales los cuales suelen hacer referencia a la práctica individual (por ejemplo, el tratado para flauta de Quantz de 1752 o las observaciones sobre canto de Tosi en 1723). La interpretación y sus problemas comienzan a ser motivo de estudio. Sin embargo, en una partitura impresa no se refleja la obra en su totalidad y, según Sánchez (2006), surge el problema de ir más allá de las notas escritas, por ello la búsqueda y las estrategias durante la práctica adquieren gran relevancia.

Hasta el momento, una de las principales fuentes de información acerca de la práctica instrumental eran los escritos pedagógicos sobre música. La mayoría de estas obras se basan en la experiencia y opinión

personal de sus autores y, por ello, los diversos puntos de vista son a menudo contradictorios. Aunque su naturaleza es en gran parte subjetiva y casi anecdótica, según Reid (2006), estos documentos constituyen la base de la educación musical occidental. Por suerte, hoy en día, su subjetividad ha sido compensada mediante referencias a estudios psicológicos que, utilizando métodos experimentales, procuran proporcionar un conocimiento más objetivo sobre cómo se consiguen las habilidades instrumentales y cómo practican los músicos.

Tan solo en los últimos 100 años, se observa un interés científico por la naturaleza de la práctica instrumental y su relación con la transición desde instrumentista novel a profesional de la interpretación, por medio de un cuerpo creciente de estudios a través de diversas disciplinas (Barry & Hallam, 2002). Aunque, según la revisión efectuada por Gabrielsson (2003), los estudios sobre la planificación de la interpretación, es decir, sobre cómo formar representaciones mentales de la música, diseñar planes interpretativos y estrategias eficaces de práctica instrumental, no comenzaron hasta después de la aparición de la psicología cognitiva en la segunda mitad del siglo XX, ya que había poco lugar para tales cuestiones en la psicología dominada por el conductismo.

La investigación empírica sobre la práctica individual tiene una historia corta. El pianista húngaro Sandor Kovacs publicó el primer estudio empírico en 1916. Se interesó por los problemas de su alumnado en la memorización de obras y concluyó que los instrumentistas deberían involucrarse mucho más en la práctica mental, especialmente al inicio del aprendizaje de una nueva obra.

Durante los siguientes 20 años, tan solo tres estudios de investigación fueron publicados. Dos de ellos (Brown, 1928; Eberly, 1921) examinaban la cuestión del *todo* frente a la *parte* durante la práctica instrumental mientras que el tercero trataba la coordinación de las manos en el piano

(Brown, 1933). Posteriormente, en 1937, Grace Rubin-Rabson, un psicólogo y pedagogo estadounidense, publicó el primero de una serie de 10 estudios de investigación sobre la práctica en el piano. El último de sus estudios apareció en 1947. Después de estos trabajos, hubo un período de silencio durante casi 30 años.

Según Jorgensen (2004), desde 1975, el número de estudios publicados sobre estrategias de práctica instrumental ha ido aumentando cada década y aproximadamente dos tercios de los trabajos publicados desde 1916 hasta nuestros días datan de 1990 o son incluso más tardíos. En los últimos 20 años, la investigación acerca de la práctica instrumental se ha fundamentado en las tendencias descritas en la psicología social y cognitiva (Santos & Hentschke, 2009). Estos estudios demuestran el potencial de planificación intencional de los músicos para hacer frente a las situaciones de la práctica y, a su vez, ayudan a sistematizar aspectos que permitan la mejora y el perfeccionamiento de su nivel de experiencia músico-instrumental.

b. Estudio de la práctica instrumental en músicos profesionales

Un estudio referente de la práctica instrumental es el llevado a cabo por Chaffin e Imreh (2002), en el que la pianista Gabriela Imreh graba su práctica y aprendizaje del tercer movimiento, *Presto*, del *Concierto italiano* de J. S. Bach. En total 28.5 horas de práctica en las que tiene presente la estructura formal de la obra y revela sus decisiones acerca de características básicas (patrones familiares, digitación y dificultades técnicas), características interpretativas (fraseo, dinámica, tempo, pedal) y las claves que tendrá en cuenta durante la interpretación (*performance cues*). El análisis de estas sesiones da lugar a múltiples consideraciones que revelan el amplio campo de estudio de la práctica instrumental (Chaffin, Imreh & Crawford, 2002).

Otro estudio semejante es el efectuado por Chaffin, Lisboa, Logan y Begosh (2010). Tânia Lisboa, instrumentista de violonchelo, grabó su experiencia de práctica mientras aprendía y memorizaba el *Preludio* de la *Suite n° 6 para violonchelo solo* de J. S. Bach. Describió la estructura musical, las decisiones sobre aspectos técnicos básicos (p. ej., los arcos), interpretación (p. ej., la dinámica) y cinco tipos de claves cognitivo-interpretativas que se utilizaron durante la ejecución (expresiva, interpretativa, afinación y técnica básica separada en mano izquierda y mano derecha). Las 38 horas de práctica en, aproximadamente, 3 años y medio proporcionaron el registro empírico más completo hasta ese momento de preparación de una nueva obra. La violonchelista trabajó repetidamente la pieza, sección por sección, hasta volver a integrar las secciones en cada una de las cinco etapas de práctica, que según estos autores (Chaffin et al., 2010) son: explorar, pulir, escuchar, volver a trabajar y preparar la interpretación. La ubicación de los inicios, paradas y repeticiones identificó el cambio de enfoque de práctica en cada etapa. La violonchelista organizó su práctica alrededor de la estructura musical, desarrolló la interpretación antes de trabajar en la técnica y práctico la memoria en cada etapa. Cuando ella escribió la partitura de memoria, recordó mejor las claves (*performance cues*) (Lisboa, Chaffin, Logan & Begosh, 2007) expresivas y estructurales que le sirvieron de puntos de referencia en una organización de recuperación de la memoria jerárquica.

El trabajo de Dos Santos y Hentschke (2009) presenta un diseño cualitativo construido para investigar cómo tres estudiantes de piano preparan su repertorio en diferentes etapas de un semestre académico. Para ello se utilizaron cuatro técnicas complementarias: la entrevista semiestructurada, la observación de la interpretación de las piezas musicales, una entrevista no estructurada sobre el repertorio en preparación y una entrevista estimulando el recuerdo en la que el estudiante contesta tras observar su propia interpretación registrada en vídeo. En los tres casos,

el estudio concluye que los instrumentistas actuaron como agentes activos en la práctica pianística, lo que evidencia la conciencia de sus propias debilidades y fortalezas a través de un profundo conocimiento de sí mismos.

Como se ha visto hasta el momento, la investigación sobre la preparación y práctica de músicos expertos se ha centrado en instrumentistas o cantantes individuales. Sin embargo, Ginsborg, Chaffin y Nicholson (2006) presentaron un trabajo en el que se estudió la práctica de una cantante con un director, que también hace de pianista acompañante, con la primera *Ricercar* de la *Cantata* de Stravinsky para soprano solista y pequeño conjunto instrumental. La cantante y el director grabaron sus sesiones tanto de práctica individual como colectiva y, tras las grabaciones, informaron de su comprensión de la estructura compositiva de la pieza, las decisiones que tomaron durante la práctica y las claves cognitivo-interpretativas que tuvieron presentes, individualmente y en conjunto, durante la interpretación.

Las 10 sesiones de práctica individual de la cantante y el director así como los ensayos conjuntos fueron transcritos, codificados y analizados. Los análisis de regresión mostraron que las preocupaciones cambiaron en el transcurso de la práctica y los ensayos. Existen diferentes roles y necesidades de la cantante y el director: la cantante interpreta desde la memoria, consciente y confiando tan solo de forma intermitente en la información de los otros músicos, mientras que el director tiene que tener un visión general de toda la partitura. Sin embargo, se evidencia que estas conceptualizaciones diferentes y las que se resolvieron durante el proceso de ensayos se combinan para que, en última instancia, los músicos den lo mejor de sí mismos durante la interpretación.

Ya sea de solistas o de agrupaciones, De Graaff y Schubert (2007) consideran que comprender el proceso de práctica es esencial para conocer las complejas demandas de la interpretación musical. El análisis y la comparación de estrategias eficaces utilizadas por músicos de élite puede ayudar a abordar diversas cuestiones como si es posible acelerar la llamada regla de las 10.000 horas, principio polémico que sugiere que esta es la acumulación de tiempo de práctica necesaria para llegar a ser un profesional a nivel de conocimientos (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ericsson & Ward, 2007).

Para ello, De Graaff y Schubert (2007) diseñaron un nuevo método de análisis del proceso de tocar y practicar, el *Note-Time Playing Path* (NTPP), que pretende complementar otros avances y métodos en la investigación de la práctica instrumental, tales como la codificación de vídeo, las entrevistas y la recuperación de estrategias de pensamiento. Las grabaciones sonoras de las sesiones de práctica y las actuaciones musicales se transfieren a un software de análisis de audio. De este modo, se crea una representación visual de los datos de tiempo musical en una forma accesible y única mostrando el ritmo expresivo, la velocidad de la ejecución, los comportamientos repetitivos de práctica, la fragmentación del material de estudio y el tiempo real dedicado a los aspectos del aprendizaje (p. ej., tocar, no tocar). La rica combinación de datos permitirá, en un futuro, un conocimiento más profundo y un análisis comparativo de los procesos cognitivos que ocurren durante la práctica, tanto en instrumentistas noveles como en expertos.

c. Naturaleza y propósito de la práctica instrumental

Recientes investigaciones proponen que la práctica instrumental debe ser eficaz (Hallam, 2001), efectiva (Williamon, 2004), deliberada (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993) y un proceso de autoaprendizaje (Jørgensen, 2004).

El concepto de práctica efectiva ha sido propuesto por Hallam (2001) y Williamon (2004) con diferente significado. Para Hallam (2001), la práctica eficaz es aquella que alcanza su objetivo en menor tiempo y sin interferir con los objetivos a largo plazo, es decir, la que tiene el propósito de economizar tiempo y esfuerzo. Para ello, sugiere el desarrollo de la metacognición en los músicos con importantes implicaciones para la educación.

En cambio, Williamon (2004) propone el concepto de práctica efectiva haciendo referencia a la excelencia musical en términos de interpretación artística. Este tipo de práctica, efectuada por músicos competentes y profesionales, es de una naturaleza crítica y reflexiva y contempla la idea procedimental de ordenación y funcionamiento de forma equilibrada. Williamon (2004) tiene presentes cinco factores interrelacionados: concentración, establecimiento de objetivos alcanzables, autoevaluación constante, manejo flexible de estrategias y visualización de un plan global con el fin de obtener un panorama expresivo holístico que ayude a la toma de decisiones técnicas.

Por lo tanto, aunque el término de práctica eficaz posea diferentes significados para Hallam (2001) y Williamon (2004), los conceptos implícitos resultan complementarios (Santos & Hentschke, 2009). Mientras Williamon (2004) incluye las bases para la práctica instrumental de músicos competentes y profesionales, el concepto empleado por Hallam (2001) fomenta en el estudiante de instrumento reflexiones que le ayudarán a enfrentarse a sus diversas situaciones de aprendizaje. Por otra parte, Jørgensen (2003, 2004) considera la naturaleza y propósito de la práctica instrumental como un proceso de autoaprendizaje por medio de procedimientos de carácter reflexivo y con el foco de interés centrado en la gestión cíclica de la práctica.

Ericsson, Krampe y Tesch-Romer (1993) introducen el concepto de práctica deliberada referido a aquellas actividades específicamente generadas con el fin de mejorar el nivel de interpretación. Este concepto de práctica instrumental sugiere que los patrones de comportamiento óptimos, que favorecen una naturaleza calculada y racional de las acciones, implican una actitud intencional en el momento de la práctica donde el foco de interés es lograr el dominio de las condiciones de la ejecución. Se presenta un ejemplo; los instrumentistas *amateurs* suelen practicar justo antes de las clases y simplemente tocan por diversión, en este caso no se trata de práctica deliberada. En este sentido, Gruson (1988) analizó las sesiones de práctica grabadas en cinta de vídeo por aficionados y músicos reconocidos que trabajaron en la misma composición. El estudio revela que, en general, los instrumentistas aficionados trataron de superar la pieza a pesar de cometer reiterativamente los mismos errores, en cambio, los instrumentistas profesionales trabajaron los pasajes difíciles hasta conseguir dominarlos antes de continuar tocando.

Tradicionalmente, la experiencia profesional ha sido juzgada por los años de experiencia, la reputación y el dominio percibido en conocimientos y habilidades. Desafortunadamente, la investigación reciente (Ericsson, 2008) muestra tan solo una débil relación entre estos indicadores de competencia y desempeño. De hecho, el rendimiento observado no se relaciona necesariamente con una mayor experiencia profesional. En cambio, según este autor (Ericsson, 2008), el desempeño experto sí puede vincularse con la participación activa en la práctica deliberada, donde el entrenamiento, a menudo diseñado y organizado por docentes y entrenadores, se focaliza en la mejora de determinadas tareas. La práctica deliberada también incluye, para Ericsson (2008), la aportación de un *feedback* inmediato, tiempo para la resolución de problemas y para la evaluación y oportunidades para repetir el proceso con objeto de refinar el comportamiento.

Durante mucho tiempo, la creencia de que la capacidad individual innata era limitada en cuanto al nivel de desempeño ha sido aceptada sobre la base de una débil e indirecta evidencia. Por contra, el marco teórico de la práctica deliberada asegura que el incremento en el desempeño de los aspirantes expertos no es fruto del automatismo debido a una mayor experiencia, sino que puede incrementarse con cambios en el entrenamiento. Los individuos pueden permanecer en la fase cognitiva y motivarse por medio de la práctica deliberada para adquirir y refinar un complejo mecanismo cognitivo mediante el cual el cerebro y el sistema nervioso controlan el desempeño (Ericsson, 2009).

De este modo, en contra de la creencia común de que el rendimiento de expertos refleja las habilidades y capacidades innatas, la investigación (Ericsson & Charness, 1994) en diferentes ámbitos (deporte, música...) ha demostrado que el rendimiento de expertos está mediado principalmente por la complejidad adquirida durante la práctica. No obstante, distinguidos docentes de instrumento han remarcado que la calidad y la eficiencia de la práctica es mucho más importante que la cantidad de horas de estudio (Pertzborn, 2003).

Krampe y Ericsson (1995) definen la práctica deliberada como una actividad altamente estructurada con el objetivo explícito de mejorar algún aspecto de la interpretación. En la práctica deliberada, el rendimiento es cuidadosamente monitorizado para detectar las debilidades concibiendo tareas específicas para combatir las. Según Woody (2001), la deliberación, el esfuerzo y la concentración asociados a la práctica la distinguen de otros tipos de experiencia musical como la participación lúdica, la instrucción, la práctica informal o el empleo musical. De este modo, según Ericsson, Roring y Nandagopal (2007), la práctica deliberada permite no solo la adquisición de movimientos complejos, sino también mejorar la velocidad con que se ejecutan dichos movimientos.

Recientemente, el término de práctica deliberada se ha utilizado para especificar el tipo de práctica asociada al desarrollo de habilidades de expertos en diversas áreas como, por ejemplo, informática, deportes y música (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, 2006b; Ericsson, 2008). Ha quedado mencionado anteriormente que la práctica deliberada se concibe como una actividad altamente estructurada con el propósito específico de mejorar el rendimiento. De acuerdo con esta conceptualización, Ericsson et al. (1993), identificaron un conjunto de condiciones en las que la práctica había sido uniformemente asociada a un mejor resultado. Para ello la práctica deliberada requiere de la identificación de un objetivo bien definido y en un nivel de dificultad adecuado al individuo; que exista motivación para la mejora; manejo de la retroalimentación significativa; y oportunidades para el perfeccionamiento gradual por medio de la repetición y la corrección de errores. No obstante, Ericsson et al. (1993), aseguran que la práctica deliberada para mejorar el rendimiento más allá del nivel actual exige una gran concentración y con frecuencia requiere el esfuerzo de la resolución de problemas y el uso de mejores estrategias de ejecución de las tareas. Es decir, la práctica deliberada es una práctica intensa.

Por consiguiente, Chaffin (2002) considera que la práctica deliberada:

- Es una habilidad que debe ser aprendida.
- Es un trabajo duro que requiere tiempo.
- Está dirigida a la mejora.
- Requiere de una constante autoevaluación.
- Implica una búsqueda continua de mejores formas de hacer las diversas tareas.

Un relevante estudio efectuado por el psicólogo y músico australiano McPherson (2002) ilustra la práctica deliberada como una zona de aprendizaje acelerado accesible para aquellos que saben cómo activarla; en palabras de Coyle (2009:11), descifra “las claves del talento”. Esta investigación está basada en el progreso con el clarinete de una chica de 13 años llamada Clarissa durante varios años. Esta clarinetista era un claro ejemplo de mediocridad musical. Según las pruebas de aptitud y los testimonios de su profesora, de sus padres y de ella misma, no poseía ningún talento para la música: carecía de oído musical, su sentido rítmico era corriente y su motivación escasa. A pesar de ello, se hizo famosa en los círculos de investigación musical ya que fue grabada haciendo algo extraordinario: en apenas 6 minutos, Clarissa multiplicó por 10, según los cálculos de McPherson (2002), su velocidad de aprendizaje. Y lo más sorprendente es que ni siquiera se dio cuenta.

El propio McPherson y Coyle (2009) describen y analizan con detalle esta sesión de práctica deliberada en la que Clarissa trabaja en una canción nueva para ella y que se titula *Golden Wedding*:

La muchacha ha escuchado la canción varias veces y le gusta. Ahora intenta tocarla.

Clarissa coge aire y toca dos notas; luego se detiene. Aparta la boquilla del clarinete de sus labios y mira la partitura. Entrecierra los ojos. Ahora toca siete notas, la frase de apertura de la canción. Falla en la última nota y se detiene inmediatamente; aparta el clarinete de sus labios. Vuelve a examinar la partitura con los ojos entrecerrados y tararea la frase suavemente: *Du da dum da*.

Clarissa vuelve a empezar e interpreta la pieza desde el principio, esta vez tocando un par de notas más de la melodía. Falla en la última de ellas, vuelve hacia atrás y enmienda el error. El inicio

de la canción está empezando a tomar forma, las notas tienen nervio y sentimiento. Cuando Clarissa acaba con esta frase, vuelve a hacer una pausa durante seis largos segundos; aparentemente, está reproduciendo la melodía en su cabeza, y mueve los dedos sobre el clarinete mientras piensa. Luego se inclina hacia adelante, aspira profundamente y vuelve a empezar.

Lo que toca suena bastante mal. No es música; son tandas de notas quebradas, espasmódicas y lentas, plagadas de fallos y pausas. (Coyle, 2009: 9)

Hasta el momento, el sentido común llevaría a pensar que Clarissa está fracasando estrepitosamente, sin embargo el proceso de aprendizaje continúa:

Clarissa se inclina hacia la partitura y descubre un sol sostenido que nunca antes había tocado. Mira su mano y luego la partitura; después dirige de nuevo la vista hacia su mano. Tararea la melodía. Clarissa está levemente inclinada hacia adelante; parece como si estuviera caminando en contra de una corriente [...]. Vuelve a tocar la frase una y otra vez. En cada intento, añade una capa de espíritu, de ritmo; le da un giro nuevo. (Coyle, 2009:10)

En definitiva, posee un programa en mente y se compara constantemente con él. Trabaja con frases, con pensamientos completos. No ignora los errores, sino que los escucha y, a su manera, los corrige.

Clarissa está encajando pequeñas piezas en el conjunto, aleja y acerca la lente de manera continua, está ascendiendo hacia un nivel más alto.

Ésta no es en absoluto una práctica corriente. Es algo más: un proceso centrado en el error y en objetivos elevados. Hay algo que está creciendo, que se está construyendo. La canción comienza

a brotar y, con ella, surge una nueva cualidad dentro de Clarissa.
(Coyle, 2009:10)

En resumen, esas imágenes no reflejan una habilidad heredada genéticamente, sino algo mucho más alentador. Se trata de 6 minutos “sobre una persona corriente que accede a una zona productiva mágica, a una zona donde se crea un grado de habilidad mayor a cada segundo que pasa” (Coyle, 2009:10). En definitiva, se ha activado el mecanismo neurológico por medio del cual los modelos de práctica específica construyen una determinada habilidad (será tratado en el Apartado 1.2.4).

Por otra parte, estos hechos coinciden con los hallazgos de Ericsson, Roring y Nandagopal (2007). Estos autores evidencian que cualquier tipo de rendimiento reproducible superior, tan solo emerge después de largos períodos de práctica deliberada que se traducen en posteriores adaptaciones fisiológicas y mecanismos cognitivos complejos.

Resumiendo, tal y como afirmó el maestro Suzuki (2004:8), “el talento no se hereda”. En contra de la creencia común de que el rendimiento experto refleja habilidades y capacidades innatas, investigaciones en diferentes campos de experiencia han demostrado, desde finales del siglo XX, que el rendimiento de los expertos está predominantemente influenciado por complejas habilidades adquiridas y adaptaciones fisiológicas (Ericsson & Charness, 1994). Los efectos de la práctica deliberada durante largos periodos de tiempo son de mayor alcance de lo que comúnmente se cree. Los artistas pueden adquirir habilidades que eluden los límites básicos de trabajo en capacidad de memoria y procesamiento secuencial, mientras que la práctica deliberada puede también conducir a cambios anatómicos resultantes de necesarias adaptaciones a la intensa actividad física. Por lo que, según estos autores (Ericsson & Charness, 1994), el estudio del rendimiento en expertos posee

importantes implicaciones para la comprensión de la estructura y los límites de la adaptación humana y el aprendizaje óptimo.

d. Práctica intensa: valor del esfuerzo y motivación por el logro de resultados musicales

El pianista Heinrich Neuhaus, promotor de la actual escuela rusa de piano, relata un ejemplo de práctica intensa. Una pequeña historia que prueba la importancia del esfuerzo constante, del deseo de conseguir la meta y de la pasión que un instrumentista puede alcanzar en su trabajo:

Quando tenía diecisiete años [...] me puse a estudiar con pasión una de las sonatas más difíciles de Beethoven, la *Op. 106 en Si bemol mayor*. Pensaba en ella sin interrupción, incluso cuando no estaba al teclado [...]. Leía la partitura en la cama [...] hasta que el sueño me vencía. Soñaba con ella, y a veces en mi sueño, olvidando el encadenamiento de la fuga, me despertaba sobresaltado, encendía la vela y me precipitaba sobre la partitura. Al cabo de seis días me sabía la Sonata de memoria, lo que es un plazo mínimo. En otras ocasiones he estudiado más tiempo piezas más fáciles cuando me faltaba esta tensión de la voluntad [...]: yo sabía con antelación que era una de las obras de Beethoven más difíciles [...]. Me formulaba [...] un desafío: ¿eres capaz de llegar al final? (Neuhaus, 1987:199)

En este relato se refleja cómo la práctica intensa es fruto de la consecución de lo que Coyle (2009) denomina un estado primitivo, un estado en el que el individuo permanece atento, hambriento, concentrado e, incluso, desesperado. Para este investigador, la práctica intensa:

[...] es la sensación de ser un bebé tambaleante, de ir dando bandazos hacia un objetivo y caerse. Es una sensación desconcertante, de inestabilidad, y cualquier persona razonable

trataría instintivamente de evitarla. Sin embargo, cuanto más tiempo permanecen los bebés en ese estado, cuanto más deseosos se muestran de soportarlo y de permitirse fracasar, más mielina construyen y más habilidad adquieren. Los bebés tambaleantes encarnan una verdad acerca de la práctica intensa: para conseguir algo bueno, resulta beneficioso desear, o incluso entusiasmarse, con la idea de hacerlo mal. Los pasos de los bebés representan el camino hacia la habilidad. (Coyle, 2009:98)

En el estudio de Hewitt (2009), 165 estudiantes de música de Escocia de cuatro ámbitos diferentes (música clásica, jazz, pop/rock y música tradicional escocesa) completaron un cuestionario para describir su propia práctica musical. Se constató como las declaraciones obtenidas reflejaban la importancia, entre otros factores, del esfuerzo y la confianza en la consecución de una interpretación exitosa.

Según revela Bjork (1999), catedrático de Psicología e investigador de la memoria y el aprendizaje, cuando se practica intensamente, las reglas que habitualmente rigen al mundo quedan suspendidas. El tiempo se optimiza de modo más eficaz y los pequeños esfuerzos producen resultados importantes y duraderos. “Es un momento de poder, donde el fallo es capturado y convertido en habilidad” (Coyle, 2009:25). El secreto está en elegir un objetivo que esté más allá de las habilidades actuales, concretar la lucha y tener presente que, moverse a ciegas no ayuda, sino que lo importante es llegar. “Existe una brecha entre lo que uno sabe y lo que está tratando de hacer. Cuando se encuentra el punto dulce, el aprendizaje despegas” (Coyle, 2009:25).

Cimpian, Arce, Markman y Dweck (2007) llevaron a cabo una serie de experimentos en varias escuelas de Nueva York. Sus objetivos eran evidenciar de qué manera una señal diminuta (una sola frase de adulación) puede afectar al rendimiento y al esfuerzo y qué clase de señales son más

eficaces. Primero, cada individuo realizaba una actividad bastante fácil. Después, la investigadora informaba a todos los estudiantes de sus puntuaciones y añadía una sola frase de adulación formada por seis o siete palabras: la mitad de los participantes eran elogiados por su inteligencia (p. ej., ¡debéis de ser muy buenos en esto!) y la otra mitad por su esfuerzo (p. ej., ¡debéis haber trabajado muy duro!).

Los estudiantes se sometieron a la prueba otra vez, pero en esta ocasión se les ofreció la posibilidad de elegir entre una actividad más difícil y otra más fácil. La mayoría de los estudiantes que habían sido elogiados por su esfuerzo eligieron la más difícil, por el contrario, la mayor parte de los que habían sido elogiados por su inteligencia eligieron la más fácil. De modo que, según estos resultados, cuando se elogia a un estudiante por su inteligencia (p. ej., ¡debes de ser muy bueno en esto!) de forma subliminar se le incita a no arriesgarse a cometer errores para mantener su *estatus* de individuo inteligente.

Visitando diversos semilleros de talento (escuelas de fútbol, tenis, música...), Coyle (2009:140) pudo comprobar que siempre utilizaban un lenguaje que destacaba el valor del esfuerzo y del progreso lento, no del talento o la inteligencia innatos. Afirma que en aquellos lugares “el elogio no era una constante, sino que se utilizaba sólo cuando la persona se lo había ganado”, lo que coincide con la investigación de Cimpian et al. (2007) en la que la motivación no aumenta por recibir muchos elogios, sino que a menudo disminuye. En definitiva, lo que importa es hablar del esfuerzo, afirmar el valor de la lucha y señalar que frases como, por ejemplo, ¡realmente lo has intentado con todas tus fuerzas! o ¡buen trabajo!, motivan mucho más que el elogio vacío.

Para Coyle (2009), desde el punto de vista de los cambios estructurales que conciernen a la mielina y que serán tratados en el Apartado 1.2.4, estas ideas encajan. Elogiar el esfuerzo funciona porque

refleja la realidad biológica subyacente. “Los circuitos de la habilidad no son fáciles de construir; la práctica intensa exige una lucha seria y profunda y un trabajo apasionado”. De modo que, “el lenguaje basado en el esfuerzo funciona porque habla directamente a las experiencias de aprendizaje que tenemos y, cuando se trata de la ignición, no existe nada más poderoso” (Coyle, 2009:141).

Sin embargo, este tipo de práctica instrumental, intensa y deliberada, no es algo sencillo de llevar a cabo: requiere energía, pasión y compromiso. En definitiva, requiere del empuje de la motivación. En la *Meadowmount School of Music*, fundada en 1944 por el violinista Iván Galamian, los instructores perciben que los estudiantes terminan por desarrollar el gusto por la práctica instrumental intensa. Al principio no agrada, pero pronto empiezan a tolerar la experiencia e incluso disfrutan con ella. Owen Carman, director de la escuela, señala:

La mayoría de los chicos mejoran su forma de practicar muy deprisa. [...] Para otros es más difícil. Yo lo entiendo como un giro hacia adentro: los chicos dejan de mirar hacia fuera en busca de soluciones y las buscan en su interior. Se dan cuenta de lo que funciona y de lo que no. Es algo que no se puede falsear, tomar prestado, robar o comprar. Se trata de una profesión honesta. (Coyle, 2009:97)

La motivación de logro supone un impulso de superación en situaciones de rendimiento (Gaviria & Fernández, 2006). Es la preocupación por hacer las actividades cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo. El pianista Peter Hill expresa en pocas palabras cómo describe un instrumentista la motivación por el logro de resultados musicales satisfactorios:

El trabajo progresa en un estado de serenidad: la búsqueda del ideal es su propia recompensa, por más escasas que sean las ocasiones en las que realmente se logra ese ideal. El equilibrio entre el extremado cuidado y la paciencia, por un lado, y el profundo deseo de hacer música es uno de los equilibrios más difíciles que ha de conseguir el intérprete. (Hill, 2006:157)

El instrumentista, por lo general, se siente “atraído con interés creciente por el placer que experimenta al comprobar cada progreso en sus medios, y más aún porque empieza a vislumbrar el verdadero alcance de su voluntad como fuerza creadora” (Ramos, 1981:116), según indica el prestigioso maestro de violín Carlos M. Ramos Mejía. En este sentido, la pianista M^a Ángeles Manresa añade:

[...] recomiendo que busquéis vuestra motivación no en lograr el reconocimiento de los demás, no en lograr el éxito, la alabanza, el aplauso o la admiración sino que la encontréis en la misma música, en el placer que conlleva realizar una interpretación, en comunicar vuestra música a los demás, en querer transmitir aquello que vosotros vivís con intensidad.

Además, sólo así, partiendo de este deseo, lograréis el éxito y el reconocimiento de los demás, pues estaréis eliminando esa perjudicial ansiedad que lleva consigo el depender de la opinión de los otros, el estar pendientes de su aprobación y de sus elogios o sus críticas. (Manresa, 2006:61)

En resumen, Ivan Galamian, gran violinista, solía decir: “Nada es tan precioso para el instrumentista como la capacidad de trabajar eficazmente, saber cómo lograr los mejores resultados en el menor tiempo posible. ¡Desde luego, nada tiene mayor éxito que el éxito!” (Green, 1998:145).

e. Práctica instrumental y logros alcanzados

Diversos estudios (Lehmann & Ericsson, 1997) han evidenciado que incluso los más altos niveles de logro en el ámbito musical son el resultado, principalmente, de la adquisición de habilidades y de la adaptación fisiológica en respuesta a la práctica deliberada a largo plazo. Sin embargo, cualquier intento de describir la actividad musical tendrá que hacer frente al problema de la abrumadora complejidad de la tarea en sí. Por tanto, no es sorprendente que los instrumentistas posean diferentes opiniones sobre cómo tocar y que los investigadores hayan abordado diversas cuestiones sobre el aprendizaje musical y la práctica instrumental para la interpretación con mayor o menor éxito (Miklaszewski, 2004).

Muchos piensan que el talento musical se hereda y que, si se carece de él, no es posible triunfar con un instrumento. Sin embargo, esta visión tradicional del talento, que llega a la conclusión de que las personas exitosas tienen habilidades innatas y capacidades básicas especiales, no es consistente con la evidencia revisada por Ericsson y Charness (1994) o por Howe, Davidson y Sloboda (1998). Según Sloboda (1994), la mayor parte de la población posee la capacidad necesaria para interpretar adecuadamente la música y los diferentes resultados obtenidos son fruto de distintos niveles de práctica, oportunidades, motivación... En otras palabras, los músicos se hacen, no nacen.

Prueba de ello, según este autor (Sloboda, 1994), es que la mayoría de los grandes artistas no fueron niños prodigio, no mostraron indicios de ser una promesa y tuvieron que practicar en sus respectivos instrumentos durante muchos años. Por otra parte, no existen ejemplos de logros en el ámbito musical que no hayan ido precedidos por muchos años de intensa preparación (incluido el caso de los niños prodigio) (Moore, Burland & Davidson, 2003). Sloboda, Davidson, Howe y Moore (1996) constatan en un estudio a gran escala de 257 participantes, divididos en cinco grupos

según sus logros musicales, que los mejores instrumentistas han dedicado de media el doble de tiempo a la práctica deliberada y de una forma bastante estable a lo largo de su vida. Estos resultados evidenciaron que existe una fuerte relación entre el logro musical y la cantidad de práctica deliberada e intensa, lo que contradice la creencia popular de que los grandes artistas logran su nivel con igual o menor dedicación que el resto de individuos.

Sloboda (1994) discute la tesis de que las dotes musicales dependen de una serie de genes específicos. Sin embargo, se muestra partidario de los numerosos testimonios científicos que se refieren a la influencia de la práctica en la capacidad musical. Según Aaron Williamon, director del *Centre for Performance Science*, la dirección y la calidad de la práctica constituyen la parte integral de la mejora de la interpretación ya sea para el cumplimiento de metas a corto plazo (p. ej., una buena actuación en el próximo concierto) o para la consecución de objetivos a largo plazo (p. ej., una buena carrera artística) (Williamon, 2004).

En la cuarta edición de *Theories of Learning* (1975), Hilgard y Gordon H. Bower identifican seis problemas típicos a los que deben enfrentarse las teorías de aprendizaje. Uno de ellos es: ¿cuál es el papel de la práctica en el aprendizaje?

Es indudable que solo se aprende a tocar un instrumento, haciéndolo. Pero, ¿qué se sabe en concreto sobre la práctica? ¿Depende el progreso directamente de la cantidad de repetición? Si no es así, ¿bajo qué condiciones tiene lugar? ¿Cuáles son las circunstancias más propicias para practicar? ¿Pueden los ejercicios repetitivos ser nocivos para el que aprende o son apropiados en ciertos casos? El pianista Coso asegura que en las disciplinas instrumentales:

[...] un amplio conocimiento del procedimiento a seguir por el estudiante durante las horas de estudio, es fundamental para el éxito de su aprendizaje instrumental, puesto que la gran parte del tiempo que éste dedica a su preparación lo hace fuera del aula, y aunque la orientación pedagógica sea excelente, si el trabajo personal no está bien planificado, comprendido y ejecutado, el resultado musical distará mucho de ser aceptable. (Coso, 1992:22)

Varios estudios han demostrado que la manera más eficaz de adquirir la habilidad interpretativa es practicando deliberadamente con el instrumento. Es decir, se manifiesta una clara relación entre las horas acumuladas de práctica instrumental formal (por medio de escalas, ejercicios técnicos y repertorio) y los logros alcanzados. De modo que, según revela Bjork, catedrático de Psicología e investigador de la memoria y el aprendizaje, “un encuentro auténtico, aunque dure sólo unos pocos segundos, es mucho más provechoso que varios cientos de observaciones” (Coyle, 2009:24). De hecho, Kenny, Fortune y Ackerman (2009) evidenciaron que la cantidad de tiempo que un instrumentista ha estado tocando su instrumento es un pobre indicador de la calidad de la práctica que posee y de la habilidad musical del intérprete.

La investigación de Sloboda et al. (1996) reveló que existe una correlación directa entre las horas de práctica y la calidad interpretativa en los exámenes musicales. Los investigadores estudiaron cinco grupos de jóvenes. La muestra abarcaba desde sujetos que habían abandonado la música después de 2 años de aprendizaje, hasta aquellos que actualmente recibían una educación musical especializada con vistas a un futuro profesional. Observaron que los estudiantes de educación especializada superaban más rápidamente los exámenes que el resto. Sin embargo, al calcular las horas de práctica instrumental efectuadas, descubrieron que todos los individuos, independientemente del grupo, necesitaban

exactamente el mismo tiempo de práctica para alcanzar un nivel determinado. De modo que, Sloboda et al. (1996), concluyeron que los estudiantes de educación especializada avanzaron mucho más rápido porque practicaban de modo más concentrado que los otros sujetos.

En un estudio sobre violinistas, Ericsson, Krampe y Tesch-Romer (1993) hallaron que los mejores instrumentistas habían acumulado casi 10.000 horas de práctica formal a la edad de 21 años, mientras que los estudiantes cuyos logros eran mucho menores habían acumulado menos de la mitad. Este periodo de tiempo es bastante más superior que el dedicado a otros aspectos de la educación musical formal y, por supuesto, a la formación musical de aficionados.

A la vista de los resultados, estos investigadores se plantearon la siguiente cuestión: ¿cuánta práctica es necesaria? Para ello analizaron la cantidad de práctica deliberada que realizaron los estudiantes de violín durante su periodo de formación. Esta práctica instrumental fue definida como “una actividad sumamente estructurada con el objetivo explícito de mejorar algún aspecto de la interpretación” (Krampe & Ericsson, 1995:86). Los estudiantes fueron divididos en tres grupos según la evaluación que realizó su profesorado sobre sus habilidades y su probable dedicación en el futuro: mejores violinistas, buenos violinistas y futuros profesores de música. El experimento se fundamentó en cálculos aproximados del tiempo que cada instrumentista había ensayado desde su infancia y en diarios de práctica que reflejaban su actividad musical actual.

Los resultados evidenciaron que, en el momento del estudio, los mejores violinistas habían acumulado unas 7.410 horas de práctica hasta que ingresaron en la universidad de música a la edad de 18 años, los buenos violinistas, 5.301 horas y los posibles profesores de música, 3.420 horas. En cuanto a la regularidad de la práctica instrumental, descubrieron que los mejores violinistas y los buenos violinistas practicaban una media de 24.3

horas semanales, mientras que el promedio de los futuros profesores de música era de 9.3 horas semanales. Por lo que Ericsson et al. (1993) concluyeron que el éxito y la habilidad instrumental, en lugar de ser producto del talento innato, son fruto de numerosas horas de práctica deliberada y que, para alcanzar los más altos niveles de competencia instrumental, el intérprete ha de dedicar muchas más horas a la práctica que el músico que simplemente desea adquirir un nivel razonable de destreza.

Por otra parte, Krampe y Ericsson (1995) evidenciaron que la cantidad de práctica deliberada invertida en la adquisición de habilidades se relaciona con diferentes niveles de logro en jóvenes instrumentistas. A su vez, la cantidad de práctica en la edad adulta determina el grado en el que los músicos expertos de mayor edad pueden mantener sus habilidades enfrentándose al envejecimiento.

En el modelo de Krampe y Ericsson (1995), la *interpretación eminente* es el más alto nivel de logro alcanzado. Mientras que la *interpretación experta* consiste en el dominio de las técnicas establecidas y la ejecución brillante de obras musicales, la interpretación eminente trasciende el nivel de expertos ofreciendo un aporte único y valioso en términos de un nuevo estilo, técnica o interpretación. Mientras que la interpretación experta se puede lograr a través de la formación y la práctica deliberada prolongada, la interpretación eminente difiere en un aspecto crucial: por definición, un artista eminente irrevocablemente genera cambios y amplía las posibilidades conocidas para un determinado instrumento o su repertorio, por lo que se trata de algo que no se puede enseñar, algo que va más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas e interpretativas.

Sin embargo, la teoría de Krampe y Ericsson (1995) permite predecir que el inicio precoz de la práctica deliberada dará lugar a un nivel de interpretación experta a una edad relativamente joven lo que, a su vez,

facilitará el acceso a oportunidades y contactos profesionales que podrían favorecer el logro de la eminencia (Ericsson et al., 1993).

El análisis efectuado por Williamon y Valentine (2000), con 22 pianistas tocando obras de J. S. Bach, indica que el tiempo empleado en cada sesión de práctica se incrementó sistemáticamente con el nivel de habilidad por lo que los instrumentistas más cualificados invertían más cantidad de tiempo en cada sesión de práctica. Cantidad de práctica, sin embargo, no significa necesariamente calidad de interpretación. Aquellos pianistas que practicaron segmentos largos en la fase intermedia de estudio obtuvieron como resultado interpretaciones más musicales, comunicativas y técnicamente más correctas. Estos hallazgos defienden que no solo la cantidad de práctica es el factor fundamental para determinar la calidad de la interpretación y sugieren que, el contenido y la calidad de la práctica individual, deben ser lo suficientemente examinados como factores determinantes de la habilidad musical.

Las investigaciones revisadas hasta el momento han apoyado la teoría de que la adquisición de conocimientos en cualquier dominio es posible, en individuos sanos, con suficiente práctica deliberada, poniendo en tela de juicio la existencia del talento innato y el papel del medio ambiente. Esto conduce a Detterman y Ruthsatz (1999) que proponen una teoría más completa del rendimiento de expertos compuesta por tres componentes: inteligencia general, habilidades de dominio específico y la práctica. Según esta ecuación, el logro musical estará influenciado por estos tres factores, de modo que tan solo aquellos individuos que son brillantes (de alto coeficiente intelectual), con talento excepcional (que destacan en las habilidades de dominio específico) y altamente motivados (práctica deliberada), serán capaces de alcanzar los niveles de rendimiento de expertos (Ruthsatz, Detterman, Griscom & Cirullo, 2008).

El estudio efectuado por Ruthsatz et al. (2008) investigó los efectos de dos factores (medio ambiente y talento) en el desempeño de músicos expertos. Los resultados obtenidos evidenciaron que los músicos de nivel superior poseían significativamente mayores niveles medios de características innatas como la inteligencia general y audición musical, además de mayor cantidad de tiempo acumulado de práctica. Estos factores juntos representan más de la varianza en interpretación musical que en la práctica individual, por lo que según estos autores (Ruthsatz et al., 2008), la mejor explicación para convertirse en un experto en el dominio musical es la influencia de múltiples factores. En definitiva, se necesita algo más que tan solo la práctica deliberada.

Observaciones como estas revelan que la interpretación musical representa un logro humano asombroso y es el resultado de una enorme inversión de tiempo y esfuerzo durante la práctica instrumental (Clarke 2006). En definitiva, según Chaffin y Lemieux (2004), la relación entre la práctica instrumental y el logro de resultados sugiere que la práctica es una parte importante, incluso esencial, en el camino hacia el éxito.

f. Principales obstáculos de la práctica instrumental

Los instrumentistas profesionales, que tratan de maximizar la cantidad y el resultado de sus actividades de práctica en cualquier etapa de desarrollo, se encuentran sujetos a tres obstáculos principales: la restricción de recursos, la escasa motivación y la restricción de la intensidad óptima (Ericsson et al., 1993).

La restricción de recursos se refiere a la disponibilidad de docentes, materiales de práctica e instalaciones (p. ej., instrumentos, salas de ensayo, oportunidades de concierto). Los métodos de práctica deliberada son impartidos por instrumentistas que, por lo general, poseen una amplia experiencia como intérpretes. El apoyo financiero y el estímulo de los

progenitores garantiza la prestación de la debida formación y los instrumentos adecuados a los futuros instrumentistas, así como el periodo necesario para dedicarse a la práctica deliberada que, inevitablemente, consume la energía y el tiempo que de otro modo serían asignados a la socialización o al trabajo escolar. Posteriormente, en la vida adulta, las becas y puestos profesionales permiten el desarrollo de las habilidades del intérprete (Krampe & Ericsson, 1995).

El segundo obstáculo evidencia que la práctica deliberada no es intrínsecamente motivadora o agradable, sin embargo se lleva a cabo para lograr objetivos específicos, principalmente una mejora del rendimiento. El estudio de Ericsson et al. (1993) se fundamentó en la fase de adquisición de habilidades de tres grupos de jóvenes violinistas de diferentes niveles. Según los resultados obtenidos en cuanto al disfrute inherente, los sujetos manifestaron encontrar placer en escuchar música e interpretar en grupo pero no en la realización de la práctica instrumental deliberada, lo que demuestra que las actividades de la práctica están motivadas por un deseo de mejorar (motivación al logro) en lugar de ser una fuente de diversión o de relajación por sí mismas. Sin embargo, hay que tener presente que la investigación de Harnischmacher (1997) evidencia que la motivación y la voluntad tienen una importante influencia en el comportamiento de la práctica instrumental en la niñez y la adolescencia, además de en los procesos de maduración.

En definitiva, según Krampe y Ericsson (1995), la práctica deliberada debe distinguirse tanto del hecho de tocar por placer como de ciertas actividades profesionales inevitables, puesto que ninguna de ellas fomenta directamente el desarrollo de habilidades interpretativas.

El tercer obstáculo, la restricción de la intensidad óptima o restricción del esfuerzo, se basa en el supuesto de que la práctica deliberada requiere un esfuerzo considerable que tan solo se puede mantener durante un

período de tiempo limitado. Son muchos los instrumentistas de prestigio que recomiendan breves sesiones de práctica con descanso suficiente entre ellas (Barry & Hallam, 2002; Blum, 2000; Calvo-Manzano, 1987; Coso, 1992; Dalia & Pozo, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Manresa, 2006; Williamon, 2004). Esto es debido a que toda la atención del individuo es necesaria para detectar aquellas áreas que necesitan de una mejora y evitar cometer errores, por lo que la falta de concentración puede ser incluso perjudicial para la mejora instrumental. Visitando diversos semilleros de talento, el investigador Dan Coyle interrogó a estudiantes y profesorado sobre las palabras que utilizarían para describir las sensaciones que les producía su práctica más productiva. Estas fueron: “Atención. Conectarse. Construir. Totalidad. Alerta. Foco. Error. Repetir. Cansancio. Límite. Despierto” (Coyle, 2009:95).

g. Motivación en el ámbito musical

La especialista en práctica instrumental Madeline Bruser evidencia que interpretar música en cualquier instrumento requiere una precisión extrema. Si el dedo se mueve tan solo unos pocos milímetros en la dirección equivocada, puede significar un fallo. Debido a esta necesidad de precisión, los músicos son más susceptibles que otros intérpretes, como los bailarines o actores, a los fallos de memoria o a cometer errores frente a una audiencia. Según Bruser (1997), este temor de no ser perfecto les lleva al exceso de ensayo y a una práctica sin motivación.

Revisando la literatura sobre la motivación en el ámbito musical, se pretende proporcionar un marco propicio para entender la compleja gama de pensamientos, sentimientos y acciones que apoyan o dificultan a los músicos a través de los largos años que precisan para desarrollar sus habilidades musicales. En las teorías actuales, la motivación es considerada una parte integral del aprendizaje que ayuda a los estudiantes a adquirir una gama de conductas de adaptación, que a su vez ofrecerán la mejor

oportunidad para lograr sus propias metas personales. La investigación de la motivación en música trata de comprender cómo los individuos desarrollan el deseo de proseguir en el estudio de un instrumento musical; cómo logran valorar el hecho de aprender a tocar un instrumento; por qué varían en el grado de persistencia y en la intensidad que manifiestan al lograr sus metas musicales; y, por último, cómo evalúan y atribuyen su éxito y fracaso en diferentes contextos de logro (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002).

Aunque existen varias teorías motivacionales, Davidson (2006) asegura que una de las que explica eficazmente por qué a determinados jóvenes les resulta más gratificante que a otros aprender un instrumento es la teoría de la expectación-valoración (Feather, 1982). Esta teoría plantea que los individuos aprenden si valoran la actividad o el resultado obtenido, o si son capaces de anticipar el éxito. Esta valoración depende de varios tipos de motivación:

- Extrínseca, cuando la actividad se realiza por la posibilidad de alguna recompensa externa (p. ej., aprobar un examen).
- Social, el deseo de complacer a otros.
- Éxito, para realzar el ego, intentar ser mejor que los demás.
- Intrínseca, el interés se centra en la actividad misma, en participar de la música por puro placer personal.

Según Davidson (2006), las investigaciones actuales sobre cómo se vinculan con la música los sujetos en la niñez, evidencian que las tres fuentes de motivación externa (extrínseca, social y éxito), a menudo preceden y se desarrollan convirtiéndose en el transcurso de la formación del instrumentista en motivación intrínseca. Este autor manifiesta que la motivación intrínseca es el tipo de estímulo que facilita un compromiso a largo plazo con la música. De hecho, los participantes del estudio efectuado

por Tripiana (2009:84) valoraron “la música como factor esencial que mejora la calidad de vida” de los instrumentistas.

El estudio de Renwick y McPherson (2009) confirma investigaciones anteriores en las que se observa que altos niveles de motivación interna pueden trabajar junto con altos niveles de motivación externa para obtener un rendimiento excelente a nivel interpretativo musical, sin embargo se evidencia que los motivos externos por sí solos no son suficientes. De hecho, los resultados de la investigación de Asmus (1986) indican que los estudiantes tienden a citar razones internas para corroborar las causas del éxito y el fracaso en la música.

Por otra parte, según O'Neill y McPherson (2002), la motivación intrínseca parece ser esencial para el desarrollo de estrategias de práctica eficaz. La motivación es fundamental para mantener el ritmo de trabajo, la constancia y el esfuerzo necesarios en el estudio de un instrumento musical: “La motivación es la ilusión, la pasión, las ganas intensas de hacer algo difíciles de verbalizar” (Pomerol, 1995:26). En principio, el componente principal de la motivación para la dedicación al instrumento debe ser profundo, auténtico, espontáneo e intrínseco. Sin embargo, Pomerol (1995) asegura que hay que alimentar esa motivación si se pretende que mantenga su fuerza y su tensión inicial.

Así como la bibliografía referente a la motivación en la enseñanza general cuenta con el apoyo de numerosas investigaciones, una reciente revisión (Tripiana, 2010a) evidencia que la mayor parte de las pautas de intervención motivacional halladas en la bibliografía pianística no presentan ninguna justificación teórica que las avale sino que son fruto de la experiencia profesional de grandes docentes del piano. “La motivación constituye uno de los procesos más valiosos que inciden en todo tipo de aprendizaje y es indudable que un instrumentista motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, que culminarán en desempeños

profesionales de mayor calidad” (Tripliana, 2010a:38). Sin embargo, la propia complejidad del proceso motivacional junto con la falta de justificación teórica existente en el ámbito de la docencia instrumental impide, en cierta medida, poder ofrecer una visión generalizada que incluya todas las variables que se engloban bajo este concepto.

De todos modos, hay que tener presente que resulta difícil comprometerse con esta gran cantidad de horas de práctica instrumental si no existe una gran motivación hacia la música. En este sentido, Sloboda et al. (1996) analizaron el importante papel de la familia en la supervisión del estudio individual y del profesorado y el ambiente como medios facilitadores de experiencias emocionalmente positivas que ayuden a disfrutar de la música y evoquen la motivación interna necesaria para su práctica.

A su vez, la relación entre la práctica instrumental y la motivación puede hallarse, en muchas ocasiones, en el papel mediador del docente de instrumento. Como ejemplo, el pianista Schnabel valoraba la motivadora práctica docente de su profesor Leschetizky ya que suponía “una corriente que activaba o liberaba toda la vitalidad latente de la naturaleza del alumno. Iba dirigida a la imaginación, al gusto y a la responsabilidad personal” (Ritterman, 2006:107).

Por otra parte, Hallam (1998) describe detalladamente diversas estrategias didácticas para ayudar a desarrollar la motivación intrínseca, observando a numerosos estudiantes y examinando las características biográficas que comparten diversos músicos afamados. Según esta autora (Hallam, 1998), los estudiantes deben estar expuestos a numerosos estilos musicales, de manera libre, para lograr una respuesta emocional positiva con la música. Además, deben participar en las decisiones sobre el estilo y la complejidad de las obras a interpretar y decidir si quieren o no presentarse en público o realizar exámenes. Hallam (1998) desea un nivel

de complejidad óptimo, es decir, que enfrente al instrumentista a un reto, pero que le resulte practicable. Por su parte, el docente, con el fin de estimular adecuadamente a su alumnado, posee la responsabilidad de generar sorpresa, duda, contradicción y debate durante la práctica.

En definitiva, si hay un estudio de calidad, hay progreso y buenos resultados, lo que conlleva a alcanzar los objetivos propuestos. Entonces, según Pomerol (1995), aumenta la motivación y las expectativas respecto a las posibilidades de uno mismo. No obstante, la formación está en relación con la adquisición de competencias en habilidades de actuación: a mejor formación y calidad de estudio (con estrategias de práctica), más seguridad en el escenario y mejor rendimiento musical.

h. Sesión de práctica instrumental eficaz

El pianista Coso (1992) propone una interesante metodología de la práctica instrumental con alusiones a la psicología y la experiencia educativa en el aprendizaje de cualquier instrumento. El autor detalla de forma organizada, clara y precisa las diversas fases del aprendizaje de una obra musical de modo estratégico. Su punto de partida es la idea de *aprender a aprender* por lo que manifiesta que el método de estudio es la clave para la obtención de un óptimo resultado musical. Considera que aprender a estudiar debería ser uno de los objetivos fundamentales del instrumentista que aspira a la profesionalidad; puntualizando que saber practicar de forma eficaz requiere de un gran esfuerzo mental, concentración, organización e, incluso, sentido común.

En este sentido, Barry y McArthur señalaron en 1994 las características que tenía que presentar una sesión de práctica instrumental eficaz: a) la sesión debe ser estructurada y/o tener una secuencia que promueva un aprendizaje con resultado musical positivo, b) debe tener presente tanto la práctica física como la práctica mental, c) las sesiones

deben ser cortas y frecuentes ya que las sesiones largas y a largo plazo no generan resultados adecuados, d) debe plantear objetivos específicos y, por último, e) debe recopilar material auditivo para que sirva como modelo.

A su vez, según Barry y Hallam (2002), la investigación empírica disponible evidencia que la práctica es más eficaz cuando los instrumentistas participan en la metacognición (reflexionando sobre sus propios procesos de pensamiento); cuando emplean la práctica mental combinada con la práctica física; cuando la práctica posee un enfoque organizado y orientado a objetivos; cuando el intérprete estudia y analiza los resultados; cuando las sesiones de práctica son relativamente cortas y regulares; cuando el instrumentista está motivado intrínsecamente; y, por último, cuando escucha ejemplos musicales apropiados tales como grabaciones de intérpretes profesionales y/o demostraciones por parte del profesorado de instrumento.

1.2.3 Estrategias de práctica instrumental

Un individuo que elige ser instrumentista profesional ha de tener presente que deberá ser capaz de gestionar la intensa tensión física y emocional generada al subirse a un escenario por lo menos durante algunas fases de su carrera. Esta gestión de la tensión física y emocional implica el dominio de complejas habilidades estratégicas. Algunas de estas habilidades están inexorablemente vinculadas a la técnica instrumental, mientras que otras estrategias pueden ser enseñadas con relativa independencia (Lehrer, 1987).

a. Concepto

Defino el término de estrategias de práctica instrumental (EPI) como:

[...] aquellos pensamientos y comportamientos que, de forma consciente e intencional, guían al intérprete durante la práctica deliberada de su instrumento e intervienen en el modo en el que

selecciona, organiza, procesa, integra y ejecuta sus conocimientos y habilidades musicales; en su estado emocional; y/o en su motivación; con el propósito de adquirir, almacenar y posteriormente poder reproducir resultados instrumentales, a su juicio, positivos y en el menor tiempo de consecución posible. (Tripliana, 2012:66)

Reid (2006) asegura que, a pesar de la naturaleza subjetiva de la interpretación, existen estrategias o recursos específicos gracias a los cuales los instrumentistas pueden desarrollar sus habilidades y mejorar sus interpretaciones. Para llegar a esta conclusión, este autor (Reid, 2006) observa que una característica que comparten los métodos de práctica de los intérpretes más experimentados es el enfoque sistemático del aprendizaje musical. Esto se ve reflejado en una conciencia de los objetivos de la práctica y en la habilidad para manejar estrategias musicales eficaces que les permiten lograr los objetivos musicales planteados. Por ejemplo, según Jørgensen (2004), cuando un instrumentista hace planes para una sesión de práctica, se trata de un *pensamiento* estratégico, mientras que si un instrumentista incrementa progresivamente el tempo de ejecución de su obra, se trata de un *comportamiento* estratégico.

Jørgensen (2004) constata que las estrategias, generalmente, se aplican conscientemente pero pueden llegar a automatizarse con la repetición. A su vez, asegura que la mayor parte de estrategias no son funcionales ni ineficaces en sí mismas, sino que aquello que puede ser beneficioso para algunos intérpretes, puede resultar inútil para otros. De cualquier modo, Gutiérrez (2007) considera imprescindible enseñar al futuro instrumentista técnicas efectivas de estudio para que pueda efectuar una práctica instrumental con suficientes garantías. Según esta autora (Gutiérrez, 2007:152), es un aspecto esencial de la formación del intérprete, ya que le permitirá “establecer una base sólida sobre la que desarrollar la

destreza instrumental y los conocimientos musicales, a la vez que le permitirá optimizar el tiempo que dedica al estudio”, un aspecto decisivo para el avance con el instrumento.

Finalmente, el pianista Andor Foldes manifiesta que no existen métodos acelerados para mejorar los resultados en el instrumento. “La solución reside en trabajo serio, concienzudo, y consistente, devoción infatigable hacia su instrumento. Pero el joven ejecutante debe estar seguro de que su forma de acercarse a la buena interpretación [...] es la correcta” (Foldes, 1992:9).

b. Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental

Uno de los retos más apasionantes que enfrenta a los investigadores del hecho musical es hallar estrategias de ayuda para que los intérpretes puedan satisfacer sus demandas físicas y mentales, durante la práctica y la interpretación, de modo eficiente y eficaz. Por varias razones metodológicas y tecnológicas, el progreso ha sido decepcionantemente lento en comparación con otras disciplinas como el deporte, donde desde hace mucho tiempo la investigación aplicada ha servido para formar a nuevos profesionales. Sin embargo, según Williamon (2004), cada vez son más los investigadores que están forjando colaboraciones interdisciplinarias y generando métodos innovadores para la investigación de cómo la interpretación musical excepcional se puede llevar a cabo.

En este sentido, el pianista Jonathan Dunsby considera que los músicos no están bien atendidos en cuanto a estrategias de práctica instrumental. El joven músico que no alcanza sus objetivos, tras cientos de horas de práctica, año tras año y casi diariamente, tiene todo el derecho a preguntar: ¿qué ocurre? ¿qué necesito saber? ¿cómo voy a aprender a pensar en lo que estoy haciendo?... y otras cuestiones similares.

Dunsby (1995) sospecha que en pocas ocasiones el docente de instrumento proporciona lecturas satisfactorias ya que, actualmente, la bibliografía en este ámbito es escasa. El pianista Alfred Brendel (Dunsby, 1995) escribió en una ocasión su deseo de que algunos pianistas podrían realizar un formidable servicio a la práctica pianística revisando y aportando estrategias e instrumentos para su optimización. No obstante, Dunsby (1995) añade que algunos musicólogos deberían, también, ofrecer su inteligencia excepcional para ayudar a los artistas o futuros intérpretes a comprender mejor su actividad, con sus ideales y sus miedos, así como en sus aspectos prácticos. En definitiva, considera que muchos procedimientos que suceden en el aula, en la sala de estudio o entre bambalinas deberían quedar registrados, por ello es preciso investigar y dejar constancia para aportar un poco de nitidez en este ámbito.

Sloboda et al. (1996) evidencian que, así como el tiempo de estudio varía en las diferentes etapas de la vida de los músicos, estos tienden a desarrollar estrategias útiles de práctica instrumental relativamente tarde. A su vez, Harnischmacher (1997) llega todavía más lejos al describir cuatro etapas de desarrollo en la práctica durante la niñez y la adolescencia. Durante la primera etapa o *fase de actividad* (de 8 a 10 años de edad), la práctica se caracteriza por el componente lúdico como una forma autogenerada de acción. En la etapa de *adopción* (edad de 11 a 12 años), el niño adopta una ética de trabajo impuesta desde el exterior. Además, comienza a pensar en la causalidad y la orientación hacia una meta de la práctica. Durante la etapa de *asimilación* (edad de 13 a 14 años), la práctica se convierte en una tarea integrada en su programación diaria. En este caso, el componente lúdico de la práctica sirve como relajante. En la fase de *identificación* (edad de 15 a 18 años), el estudiante reflexiona sobre la propia orientación de la práctica y el aumento de la calidad y la economía de la misma juega un papel más importante.

Otra investigación efectuada por Gruson (1988) observó y analizó el comportamiento de los estudiantes de piano durante la práctica instrumental. En este estudio se llevó a cabo una entrevista para evidenciar el conocimiento de los estudiantes sobre su práctica en función de su experiencia musical. Según las respuestas obtenidas, los músicos más experimentados fueron capaces de conceptualizar su comportamiento en la práctica instrumental de una manera más diferenciada y abstracta. Se describieron más estrategias de práctica instrumental y estas estrategias resultaron más complejas cognitivamente.

En otro estudio exploratorio (Byo & Cassidy, 2008), se recogió información acerca de las estrategias de estudio que eran usadas durante la práctica. Los estudiantes de diversas especialidades instrumentales revelaron una gran variedad de estrategias que decían emplear durante su estudio: la práctica lenta, efectuar cambios, aislar las dificultades, usar el metrónomo, comentarios generales, repetición, analizar música, memorizar, grabarse, estudiar escalas... Los estudiantes practicaron en una sesión de aproximadamente 50 minutos que fue grabada en vídeo. Lo realmente interesante fue que al visualizar las grabaciones aparecieron estrategias que no habían sido detalladas durante la recopilación de datos previa como silbar, cantar, tocar solo con la embocadura, añadir palabras a la melodía o al ritmo, mover los dedos, usar un espejo... Estos autores sugieren que mientras los participantes podrían explicar las estrategias comunes de estudio en la entrevista, ellos realmente usaban estrategias muy diferentes en su práctica habitual o al menos eso fue lo que se observó en las sesiones grabadas en vídeo.

Finalmente, varios estudios manifiestan que los profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental y, al mismo tiempo, evidencian la existencia de diferencias considerables entre principiantes, instrumentistas novatos e instrumentistas expertos

(Hallam, 2001; Pitts et al, 2002; Renwick & McPherson, 2002). Por ello, según Jørgensen (2004), el desarrollo de un repertorio de estrategias de práctica instrumental y la adquisición de conocimientos acerca de estas y de sus funciones cognitivas propias, es sin duda uno de los objetivos más importantes para cualquier instrumentista y debe ser enfatizado por el profesorado tanto dentro del aula como en los ensayos.

c. Estudio de las estrategias de práctica instrumental

Chaffin y Lemieux (2004) constatan que la habilidad de alcanzar resultados musicales satisfactorios depende de la capacidad para manejar una estrategia de práctica eficaz que satisfaga las necesidades del momento. Según estos expertos, la práctica instrumental efectiva depende de una amplia gama de estrategias que pueden ser desplegadas por el intérprete con flexibilidad. Sin embargo, según Gabrielsson (2003), los estudios acerca de técnicas y estrategias de práctica en músicos no comenzaron hasta 1980 (p. ej., Gruson, 1988) y ahora están cada vez más investigadas y facilitadas gracias a las posibilidades que ofrecen las grabaciones de audio o vídeo.

Algunos estudios se basan en los informes verbales de los artistas obtenidos a través de entrevistas o cuestionarios (p. ej., Hallam, 1995). Sin embargo, la mayor parte de investigaciones utilizan grabaciones (de audio o de vídeo) de la sesión de práctica en combinación con algún tipo de informe verbal. Estos informes verbales inducen a los instrumentistas a pensar en voz alta durante su estudio (Ericsson, 2006) y/o a conceder entrevistas después del mismo. Por ejemplo, Nielsen (2001) pidió a los artistas a pensar en voz alta, respondiendo a preguntas como: ¿En qué me estoy centrando? ¿Qué estoy pensando? Posteriormente, entrevistó a los instrumentistas visualizando con ellos la grabación de vídeo para estimular la recuperación de su forma de pensar. Gabrielsson (2003) considera que la combinación de grabación e informes verbales es generalmente preferible si las condiciones lo permiten. Por supuesto, teniendo presente que el hecho de pensar en voz

alta puede interferir con el rendimiento y que los instrumentistas pueden tener dificultades para llevarlo a cabo. Sin embargo, la observación del comportamiento en la práctica instrumental puede proporcionar información importante que no aparece en los informes verbales del intérprete. Por ejemplo, en el estudio de Chafin y Imreh (2001), aunque la observación reveló que la pianista había practicado la dinámica desde el principio, esto no fue mencionado en sus informes personales probablemente porque no era un aspecto que le preocupara.

En este sentido, el estudio de Hallam (2001) evidencia que los músicos profesionales pueden, en efecto, *aprender a aprender*. Esto puede ser por necesidad, con el fin de sobrevivir en una profesión tremendamente competitiva. Los instrumentistas profesionales demostraron habilidades metacognitivas considerables, siendo capaces de identificar sus propias fortalezas y debilidades, de evaluar los requerimientos de la tarea y de desarrollar estrategias para superar las dificultades particulares de cada una de ellas y optimizar el rendimiento.

A su vez, el progreso, desde instrumentistas noveles hasta alcanzar los niveles más altos de experiencia y logro, va acompañado de una ampliación del repertorio de estrategias de práctica individual y de sus habilidades en el manejo de ellas, un aspecto que también sostiene el estudio de Marín, Pérez y Hallam (2009). Sin embargo, la investigación indica que en todos los niveles puede existir una serie de diferencias individuales en la medida en que las estrategias son adecuadas, aplicables y eficaces. Por lo que, según (Jørgensen, 2004), la persona, la tarea y el contexto deben estar siempre presentes en la reflexión sobre el uso de una determinada estrategia. Hallam (1995) evidencia, que no existe una simple correspondencia entre una determinada estrategia de práctica instrumental y el éxito en la interpretación musical. Por ello, Williamon (2004) afirma que

la autoreflexión y la autoevaluación son requisitos previos para aprovechar al máximo cualquier estrategia de práctica instrumental.

d. Tipos de estrategias de práctica instrumental

Barry y Hallam (2002) evidencian que la práctica eficiente es fundamental para el desarrollo de la experiencia musical del instrumentista. La fluidez se logra a través de la práctica efectiva por medio de tareas complejas que, en un futuro, llegarán a ser automatizadas. Estas autoras consideran que la práctica es más eficaz cuando se lleva a cabo de forma deliberada y consciente y, a su vez, consideran que la adquisición de estrategias metacognitivas resulta fundamental para lograr este tipo de práctica. Reid (2006) también propone algunas estrategias de práctica útiles para mejorar el proceso de perfeccionamiento del instrumentista que, al interpretar una obra, deberá disponer los diferentes elementos en una interpretación coherente. Entre las estrategias señaladas destacan: escuchar interpretaciones de grandes figuras, cantar líneas melódicas, establecer analogías y analizar la obra en su conjunto.

Jørgensen (2004) considera importante que el instrumentista cuente con un repertorio de estrategias, listas para su uso, con la intención de que descubra cuáles de ellas se adaptan mejor a sus necesidades específicas durante la práctica. Este conocimiento sobre las estrategias o conocimiento metacognitivo resulta, en general, poco conocido. El objetivo del estudio de Pertzborn, Coimbra, Hallam y Braga (2009) fue determinar si existían diferencias significativas en la práctica de estudiantes, docentes y concertistas de contrabajo que trabajaban en una orquesta sinfónica. Los resultados del estudio evidenciaron que todos los grupos mostraron un conocimiento y una buena comprensión de los conceptos de práctica deliberada y conciencia de sí mismos, mientras que el concepto de metacognición resultó prácticamente desconocido.

Hallam (1995) estudió el modo de abordar la práctica, la memorización, la interpretación y la ejecución en público por principiantes y músicos profesionales. Para ello efectuó entrevistas semiestructuradas a 55 estudiantes de diversos niveles y a 22 músicos profesionales de la mayor parte de especialidades instrumentales, seleccionados por su elevado nivel de competencia técnica y sensibilidad para tocar el instrumento. Sobre los datos obtenidos acerca del aprendizaje y la interpretación de los músicos profesionales, Hallam (1995) destacó la presencia de amplias habilidades metacognitivas que sirvieron para determinar la naturaleza de la práctica que llevaron a cabo. Un aspecto también observado por Kaastra (2008).

En el ámbito técnico, de interpretación y de ejecución, así como en lo relativo al aprendizaje (concentración, planificación, regulación y evaluación), los 22 músicos profesionales demostraron una clara percepción de sus capacidades y limitaciones; un detallado conocimiento de la naturaleza de las diferentes tareas y lo necesario para completarlas; además de poseer gran variedad de estrategias para optimizar su rendimiento.

Respecto al grupo de 55 estudiantes (desde principiantes a estudiantes de octavo grado), Hallam (2001) observó un importante cambio cualitativo en la naturaleza de la pericia a medida que esta se desarrollaba, como, por ejemplo, en la capacidad para identificar pasajes complejos o realizar práctica lenta y, además, en el uso de estrategias para subsanar defectos. Por el contrario, los estudiantes más jóvenes frecuentemente no se daban cuenta de sus defectos al practicar y, en general, eran menos conscientes de sus estados internos. Se observó un escaso procesamiento consciente para la memorización de la música y, en los niveles más elementales, la única estrategia que se utilizó conscientemente fue la de la repetición. A su vez, los estudiantes avanzados presentaron un rango de conductas similar a la de los músicos profesionales respecto a su preparación para una interpretación pública.

La repetición también fue usada por todos los estudiantes de instrumento de los diversos estudios revisados por Parkes (2010), sin embargo, según este autor, la repetición en sí misma no resulta efectiva. Para que lo sea debe asociarse con un objetivo y una determinada estrategia o serie de estrategias para incrementar significativamente el nivel de resultados. Pitts, Davidson y McPherson (2002) también consideran que la repetición en sí misma no es condición suficiente para continuar el desarrollo, requiere de una dirección y de un propósito si pretende ir dirigida a los problemas específicos que los diversos instrumentistas noveles atraviesan en sus diferentes fases.

McPherson (2007) llevó a cabo una investigación longitudinal de una pianista excepcional desde los 7 a los 10 años de edad. Se interesó especialmente por las estrategias de autorregulación que empleaba la niña para vigilar y controlar su aprendizaje, especialmente al comenzar a aprender un nuevo repertorio, y por los métodos que utilizaba al practicar. Los datos indicaron que su curva de aprendizaje se caracterizaba por un alto grado de intencionalidad y por la autonomía en su práctica y en sus actuaciones, lo que implicaba un sentido del estilo y de la comprensión musical que normalmente se manifiesta a una edad muy posterior. Sin embargo, son atributos que, según McPherson (2007), distinguen a la mayoría de individuos de corta edad que destacan en el ámbito musical.

El estudio llevado a cabo por Gruson (1988) observó y analizó el comportamiento de estudiantes de piano durante su práctica instrumental. El objetivo específico de la investigación fueron las estrategias de práctica instrumental y cómo estas evolucionan con el aumento de los conocimientos musicales y la experiencia. La escala de Observación de la Práctica de Piano (OSPP) utilizada en el estudio registró, entre otras conductas observables, la utilización por parte del instrumentista de las siguientes estrategias de práctica instrumental:

- Lectura precisa: aislar la dificultad, progresar de lo sencillo a lo complejo.
- Práctica fragmentada: práctica por secciones.
- Práctica indirecta: alterar el tempo de la interpretación.
- Mensajes constructivos de auto-orientación.

Según los resultados del registro de datos observados, la práctica por secciones fue el segundo tipo de evento más frecuente, después de tocar sin interrupciones. En cuanto a la estrategia de práctica indirecta relativa a alterar el tempo de la interpretación, disminuir la velocidad fue un evento frecuente, mientras que otros cambios de tempo sucedieron con menor frecuencia. A su vez, la mayor parte de los estudiantes consumieron una cuarta parte de sus sesiones de práctica en tocar sin interrupciones. Cuando el flujo de la ejecución se interrumpió, fue a consecuencia de errores, por la repetición (generalmente de secciones cortas), para llevar a cabo una reducción del tempo, por pausas y debido a las autoverbalizaciones.

Además, con el fin de investigar si existían diferencias en función de la experiencia musical del instrumentista, es decir, para comprobar si todos los estudiantes usaban el mismo tipo de estrategias de práctica, Gruson (1988) analizó la correlación entre las conductas de práctica y el nivel de habilidad. A pesar de tratarse de un evento relativamente poco frecuente, la repetición por secciones fue la variable más significativa correlacionada con el nivel de experiencia musical. Por otra parte, el análisis de los datos de la sesión inicial reveló una serie de cambios en la conducta de práctica cuando los estudiantes poseían una mayor habilidad musical. Los errores, las notas repetidas y las pausas tendían a disminuir con el aumento de la competencia, mientras que los mensajes de auto-guía, las verbalizaciones, tocar a manos separadas, el tiempo dedicado a cada obra y, en particular, el

tamaño de las secciones de repetición, se incrementaron conforme aumentaba el nivel de los instrumentistas.

1.2.4 Adaptaciones neurofisiológicas fruto de la práctica deliberada e intensa

La búsqueda de correlatos anatómicos de habilidades especiales data de finales del siglo XIX, cuando la autopsia de cerebros de individuos talentosos, entre ellos los músicos, pretendía buscar pistas acerca de los orígenes de sus brillantes capacidades. En la actualidad, las modernas técnicas de neuroimagen proporcionan la oportunidad de examinar el cerebro de los músicos en vivo y, de hecho, se han hallado especializaciones estructurales y funcionales que se relacionan con aspectos de la historia del individuo talentoso (Zatorre, Chen & Penhune, 2007). Stewart (2008) evidencia que estos cambios cerebrales son el resultado, y no la causa, de la adquisición de habilidades; por lo que los músicos constituyen un modelo por excelencia para el estudio del papel de la experiencia en los procesos de escultura cerebral, con el fin de investigar la naturaleza, el alcance y los límites de la neuroplasticidad (Altenmüller, 2007; Rauschecker, 2003). Para Schlaug (2003), también los músicos son un modelo humano ideal para investigar los posibles cambios neurales, tanto funcionales como estructurales, debido a la adquisición y a la práctica continua de percepciones y acciones complejas.

Llegados a este punto, la investigación neurocientífica resulta relevante. Wolfe y Brandt (1998) señalan cuatro importantes hallazgos de la neurociencia que, según su opinión, resultan muy importantes para la educación. Uno de ellos es considerar que el cerebro cambia fisiológicamente como resultado de la experiencia; otro hallazgo asegura que el coeficiente intelectual no está fijado desde el nacimiento; que algunas habilidades se adquieren más fácilmente durante ciertas ventanas de oportunidad; y, finalmente, que el aprendizaje está fuertemente

influenciado por la emoción. Estos hallazgos, además de complementarse, confirman la postura de Joyce y Weil (2002:466) que aseguran que “la experiencia suministra una proporción substancial de la capacidad de aprendizaje que cada uno de nosotros posee”.

Las alteraciones estructurales parecen estar relacionadas con la edad a la que comienza el entrenamiento y, sobre todo, con la intensidad de la práctica llevada a cabo durante el periodo de vida. Sin embargo, la investigación neurocientífica actual no puede confirmar exactamente el consagrado dicho de que *practice makes perfect* (aunque realmente, pocas cosas en música pueden ser consideradas perfectas). Aunque estos estudios sí apoyan la noción de que la práctica consigue mejoras (*practice makes better*) y ofrecen una clara y observable evidencia de cómo el cerebro se adapta a las demandas de un exhaustivo entrenamiento permitiendo que las habilidades musicales prosperen (Steward & Williamon, 2008).

Bengtsson et al. (2005), utilizando una sofisticada técnica de imágenes, investigaron los efectos de la práctica pianística en la materia blanca cerebral durante la infancia, la adolescencia y la edad adulta. Los hallazgos evidenciaron una correlación positiva entre la práctica instrumental y la organización del tracto de fibras nerviosas en diferentes regiones para cada período de edad. En la infancia, la correlación con la práctica pianística fue mayor e incluía el tracto piramidal, el cual era más estructurado en pianistas que en los no-músicos. Finalmente, los resultados sugieren que la práctica pianística intensa y durante numerosas horas, en períodos críticos del desarrollo, puede inducir una específica plasticidad regional en la sustancia blanca, si ocurre en el periodo en el que el recubrimiento de los tractos de fibras está todavía en proceso de maduración.

En este sentido, según la revisión de estudios efectuada por Altenmüller (2007), los años de experiencia musical, especialmente en aquellos músicos que comienzan temprano, podrían conducir a un aumento en el volumen de materia gris y blanca en varias regiones del cerebro, incluyendo las áreas sensoriales, motoras y auditivas, el cerebelo y la parte anterior del cuerpo calloso; no obstante, estas alteraciones anatómicas parecen limitarse a un período crítico.

Otra forma más oscura, aunque más cercana, de apreciar el papel que desempeña la mielina en el desarrollo de la habilidad de tocar un instrumento consiste en considerar aquellas enfermedades que la alteran. Es conocido el caso de la célebre violonchelista británica Jacqueline du Pré, la cual perdió misteriosamente su capacidad de tocar a los 28 años y 8 meses más tarde se le diagnosticó esclerosis múltiple. Esta enfermedad destruye la mielina a pesar de dejar las conexiones entre neuronas intactas, es decir, literalmente, es lo opuesto a adquirir una habilidad (Coyle, 2009).

Los trabajos del neurólogo Douglas R. Fields proporcionan una visión global de la actual revolución científica basada en la mielina. Toda habilidad humana, ya sea jugar al fútbol o interpretar a Bach, proviene de una cadena de fibras nerviosas que transmite un insignificante impulso eléctrico, una señal que viaja a través de un circuito. Es decir, todo movimiento, pensamiento o sentimiento es una diminuta señal eléctrica, que puede ser cronometrada, y que se transmite a través de una cadena de neuronas de un circuito de fibras nerviosas.

La mielina rodea esas fibras nerviosas a modo de capa aislante, lo que genera que la señal sea más veloz, potente y precisa, ya que impide la pérdida de impulsos eléctricos (Fields, 2008). Cuando se activa el circuito de la manera correcta (es decir, cuando, por ejemplo, se toca una determinada nota con la calidad deseada), la mielina responde envolviendo el circuito neural y agregando, en cada nueva capa, un poco más de

habilidad y velocidad. Cuanto más gruesa sea la capa de mielina, mayor será su capacidad de aislamiento, de modo que los movimientos y pensamientos incrementarán su fuerza, velocidad y precisión. Cuanto más se activa un circuito determinado, mayor es la cantidad de mielina que optimiza ese circuito.

[...] imagina el sistema de circuitos que se pone en funcionamiento cuando un violinista interpreta una sonata de Mozart: no es una maraña de improvisación, sino más bien una serie estrechamente definida de senderos destinados a crear (o, más precisamente, a recrear) un conjunto de movimientos. La uniformidad y la coherencia mandan cuando el violinista toca una cuerda en la menor, siempre debe ser una cuerda en la menor. Se trata de un circuito de precisión y estabilidad creado para servir de base a la que se puedan conectar otros modelos más complejos que son necesarios para crear música. Si el sistema de circuitos ideal para tocar el violín se representase [...] como el plano de un electricista, tendría el aspecto de un roble: un tronco sólido que crece recto y vertical, desplegando ramas hacia los dominios de la fluidez. (Coyle, 2009:194)

En 2006, el ya mencionado doctor Fields descubrió el mecanismo a través del cual se producen los incrementos en la capa de mielina. Fields describió unas células de apoyo, llamadas oligodendrocitas y astrocitas, que perciben la activación nerviosa y responden envolviendo la fibra activada con más mielina. Cuanto más se activa el nervio, mayor es la cantidad de mielina que lo envuelve. Cuanto mayor es la cantidad de mielina que lo envuelve, más deprisa viajan las señales, aumentando la velocidad hasta 100 veces más que en el caso de una fibra que no haya sido aislada.

A su vez, es importante el proceso de automaticidad; la habilidad, una vez adquirida, se percibe como algo absolutamente natural, creando una ilusión poderosa y convincente. Cuanto más se desarrolla un circuito de habilidades, menos consciente se es de que se está utilizando ya que el ser humano está diseñado para que sus habilidades sean automáticas y se alojen en la mente inconsciente como ventaja evolutiva (Coyle, 2009).

Pero, ¿qué es lo que hacen los buenos instrumentistas cuando practican? Envían, a través de los circuitos, los impulsos precisos que dan la orden de mielinizar ese determinado circuito. Tras muchas horas de práctica, consiguen crear un circuito colosal: tienen un notable ancho de banda y una línea de alta velocidad. Eso es lo que los hace diferentes al resto ya que poseen más cantidad de mielina en las partes adecuadas del cerebro, en aquellas que rigen los grupos musculares apropiados y eso es lo que les permite optimizar su circuito de transmisión de impulsos. Por lo que, según el doctor George Bartzokis, neurólogo e investigador sobre la mielina de la Universidad de California, se podría aplicar esta misma hipótesis a cualquier grupo similar de talentos (Coyle, 2009).

La mielina es importante, según Coyle (2009), por varias razones: es universal, todo el mundo puede cultivarla (más rápidamente durante la infancia, pero también a lo largo del resto de la vida); es indiscriminada, su crecimiento facilita cualquier tipo de habilidad; es imperceptible, aunque podemos percibir su incremento a través de la mejora en los resultados.

En definitiva, la mielina nos proporciona un nuevo modelo para entender la habilidad: “un aislamiento celular que envuelve los circuitos neurales y que se desarrolla en respuesta a determinadas señales” (Coyle, 2009:12). Cuanto más tiempo y energía se dedique a practicar deliberadamente con la ayuda de estrategias, cuanto más tiempo se permanezca en la zona de aprendizaje óptimo y se activen las señales adecuadas a través de sus circuitos, más habilidades se obtendrán. De modo

que, cualquier tipo de talento, desde jugar al fútbol hasta tocar el violín, se fundamenta en los mismos principios de acción, no importa lo diferentes puedan parecer. Según el doctor George Bartzokis: “Todas las habilidades, todo el lenguaje, toda la música, todos los movimientos están hechos de circuitos vivos; y todos los circuitos crecen según determinadas reglas” (Coyle, 2009:12).

- El mejor modo de construir un buen circuito es activarlo, prestar atención a los errores y de nuevo activarlo una y otra vez. El esfuerzo no es una opción, es una exigencia biológica por ello resulta tan eficaz la práctica orientada y enfocada hacia el fallo.
- Envolver con mielina los circuitos neuronales requiere gran cantidad de tiempo y energía. Por ello, la pasión y la perseverancia son ingredientes clave del talento. “Si no amas lo que haces, nunca trabajarás con el suficiente ahínco como para ser bueno en ello” (Coyle, 2009:39).
- La mielina envuelve, no desenvuelve. La mielinización se produce en una sola dirección, una vez que se aísla el circuito de habilidad, no se puede liberar (excepto a consecuencia de la edad o por enfermedad). Por ello, los hábitos son tan difíciles de romper, tan solo se pueden sustituir construyendo hábitos nuevos a través de la repetición de nuevos comportamientos (Coyle, 2009).

A lo largo de los últimos 150 años, se ha considerado el talento de los grandes intérpretes a través de las ideas de Darwin, es decir, bajo un modelo fundamentado en genes y entorno, en naturaleza y educación. Se pensaba que los genes concedían dones extraordinarios; que el entorno proporcionaba las oportunidades únicas para que estos salieran a la luz y que ambos factores se tenían que combinar para producir el talento a modo de lotería.

Comenzar a pensar en la habilidad como en un músculo requiere un gran esfuerzo y un nuevo modo de comprensión para el intérprete. Pero este nuevo modelo evidencia que “en los semilleros de talento se triunfa no porque sus alumnos lo intenten con más ganas que otros, sino porque lo intentan con más ganas que otros y de la manera correcta: practican con intensidad y generan más mielina” (Coyle, 2009:50).

1.2.5 Competencias del intérprete profesional

En este apartado se analizará qué se entiende por individuo experto y, más concretamente y en el ámbito musical, por intérprete profesional y cuáles deberían ser sus competencias.

a. El individuo experto: intérprete profesional

En la actualidad ha aparecido una considerable literatura sobre las diferencias entre individuos expertos y novatos a la hora de resolver problemas y ejecutar tareas específicas. “En la compleja sociedad actual estamos siempre en manos de *expertos*, personas peritas en un área o un conjunto de tareas especializadas” (Pozo, 1989:226). Todos los estudios comparativos entre sujetos expertos y novatos parten de unos presupuestos comunes (explícitos o implícitos) que, según Pozo (1989), son:

La diferencia experto/novato es básicamente una diferencia de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento.

Esa diferencia de conocimientos es tanto cuantitativa como cualitativa; esto es, los expertos no sólo saben más que los novatos, sino que sobre todo tienen organizados sus conocimientos de una forma distinta.

La pericia es un efecto de la práctica acumulada, esto es, un efecto del aprendizaje, desdeñándose, por tanto, los factores innatos y las posibles diferencias individuales.

La pericia está circunscrita a áreas específicas de conocimiento, de forma que se es experto o no con respecto a algo. Un mismo sujeto puede tener grados diversos de pericia para problemas conexos de una misma área. (Pozo, 1989:227-228)

Por consiguiente, la transición de novato a experto “implica no sólo cambios cuantitativos en la cantidad de conocimientos como consecuencia de la práctica sino también una verdadera reorganización de esos conocimientos” (Pozo, 1989:238). De forma que, cuando un instrumentista se convierte en un experto, no solo automatiza ciertas destrezas sino que también reestructura sus conocimientos (Hallam, 2001b).

Gutiérrez (2007:12) entiende por intérprete profesional a un individuo que se responsabiliza de “recrear y difundir la música como una parte integral de la vida, reflejando en su interpretación el bagaje artístico, formación e influencia de su entorno a través de una ejecución de alto nivel, capaz de llegar al público de modo convincente” y, a ello añade la visión práctica de que sea, al mismo tiempo, “una persona con la capacidad de proveer su completo mantenimiento por medio de la actividad musical”. Por otra parte, la Comisión para la Educación del Músico Profesional del Seminario ISME (*International society for music education*), define al músico profesional como aquel individuo que acepta la responsabilidad de desarrollar y diseminar la música como parte integral de su vida y cuya creación e interpretación musical refleja percepción, entendimiento, apreciación y maestría de modo que resulte significativo para otras personas (Oliva, 1996).

De modo que, los intérpretes producen realizaciones físicas de ideas musicales, independientemente de que dichas ideas hayan sido registradas por escrito, transmitidas oralmente o inventadas en el momento de la actuación (improvisación libre). El requerimiento mínimo es que el intérprete ejecute las notas, ritmos, dinámicas... aproximadamente correctos de una idea musical, en el caso de que exista una referencia (escrita o conceptual) con respecto a la cual se pueda medir la fidelidad. Sin embargo, además de eso, es deseable que los intérpretes den vida a la música, que vayan más allá de lo que indica explícitamente la partitura o la transmisión oral. En definitiva, que sean expresivos (Clarke, 2006).

b. Adquisición de competencias en el ámbito musical

Yániz (2006:21) define competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado”. En líneas generales, las competencias son aquellas habilidades y destrezas que cada estudiante, durante su formación musical superior, tendrá que adquirir. Permiten definir lo que se espera que el instrumentista sea capaz de conocer, hacer, realizar con otros e incluso ser en determinadas situaciones. Indica el dominio real de una tarea o conocimiento alcanzado por medio de un proceso. A su vez, un aspecto esencial de los enfoques basados en competencias es, según Coll (2007), la integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones...).

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. (Monereo y Pozo, 2007:13)

Según este planteamiento, existe una precisa integración entre los diversos elementos que deben configurar una competencia: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o el comportamiento en el desempeño académico-profesional. En definitiva, la competencia es un concepto integrador difícil de definir y evaluar, que busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional (Villa & Villa, 2007). Para lograr los objetivos del desarrollo de cualquier competencia resulta imprescindible el factor motivacional. Lucas (2007) considera que la preocupación por la calidad y la motivación de logro son componentes básicos para el desarrollo de cualquier competencia y no deben considerarse como competencias únicas, dado que el esfuerzo cuando está asociado con alguna actividad estimulante, es menor y más satisfactorio.

En este sentido, el propósito del estudio de Talbot-Honeck y Orlick (1998) consistió en evidenciar las bases del modelo de excelencia en los instrumentistas de música clásica. La imagen de excelencia que surgió incluye aspectos tan diversos como: un profundo compromiso con la música y/o con la excelencia, objetivos no materialistas, una fuerte confianza en sí mismos, una perspectiva positiva basada en el continuo crecimiento y aprendizaje, y un amor duradero en el disfrute de la música y la creación musical. A su vez, los músicos también consideraron que la creatividad, la espontaneidad y la flexibilidad son los requisitos previos más importantes para alcanzar dicha excelencia interpretativa.

Aunque millones de personas aprenden a tocar un instrumento musical, son relativamente pocos los que logran alcanzar este nivel de excelencia, lo que Krampe y Ericsson (1995) denominan bajo el término *elite performance*. Estos autores defienden una idea que se diferencia radicalmente de la opinión generalizada, por la cual los atributos, habilidades y los logros de un gran intérprete son fruto del talento. La

noción de talento es utilizada para explicar el efecto de los niños prodigio, los estilos interpretativos y la destreza técnica de los intérpretes adultos más destacados y los excelentes niveles de rendimiento mantenidos por músicos mayores aparentemente capaces de desafiar a los efectos del envejecimiento. La mayor parte de los individuos rechaza toda evidencia de que estos fenómenos reflejan principalmente el resultado de las competencias adquiridas y la formación recibida; en cambio, la idea de que el talento innato determina el nivel de rendimiento que los individuos pueden alcanzar durante su vida, es ampliamente aceptada.

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, esta opinión va en contra de la evidencia científica, tanto dentro como fuera del ámbito musical. En atletismo, por ejemplo, las mejores marcas se han superado a través de la historia fruto del aumento de la calidad, duración e intensidad de los entrenamientos. A su vez, el contexto musical ha experimentado una evolución similar. Mientras el *Concierto para violín* de Tchaikovsky se consideró imposible de tocar en su día, actualmente los violinistas de élite lo consideran habitual en su repertorio. Por otra parte, grandes virtuosos del pasado quedarían desfasados sobre un escenario de conciertos moderno. Todo esto es consecuencia de que la técnica musical y los métodos de práctica se han convertido cada vez en más refinados, por lo que los estándares requeridos para la ejecución de élite han aumentado proporcionalmente (Krampe & Ericsson, 1995).

Para convertirse en un artista de élite en el mundo moderno, los instrumentistas deben disciplinarse para entrenar y practicar durante muchos años. Por regla general, necesitarán dedicar la mayor parte de sus días en busca de sus sueños. Sin embargo, según Anderson (2009), el mayor desafío al que se enfrentan es cómo manejar este intenso enfoque y, sobre todo, cómo generar la capacidad de resistencia y la habilidad para

responder a las numerosas transiciones y demandas requeridas, tanto en el mundo de la interpretación profesional, como en la vida.

En los últimos años, la investigación sobre la adquisición de competencias se ha centrado en el estudio de una gran variedad de habilidades complejas como, por ejemplo, la competencia en juegos como el ajedrez y el bridge; en el ámbito académico en la adquisición de competencias en diversas materias; y en una serie de habilidades cognitivo-motoras como la mecanografía y, lo más pertinente para el presente estudio, las habilidades musicales (Gruson, 1988; Shaffer, 1980, 1981).

Si bien los paradigmas de investigación y los comportamientos objetivos estudiados han sido muy diversos, según Gruson (1988), una de las conclusiones más consistentes que se desprende de los diversos estudios sobre las capacidades es que a medida que un sujeto aprende una habilidad, adquiere la capacidad de procesar unidades de información significativa, cada vez mayores y más complejas, relacionadas con dichas habilidades.

En el ámbito de la música, la investigación se ha fundamentado en la lectura a primera vista para indagar la adquisición de habilidades. Mientras Shaffer (1981) examinó el programa motor mediante el análisis de la interpretación musical de pianistas profesionales, poco trabajo se ha dirigido a la adquisición del proceso en sí mismo.

Las investigaciones efectuadas por Hallam (2004) estudiaron la importancia de la práctica en la adquisición de competencias en el ámbito musical. Este trabajo se llevó a cabo con 163 estudiantes de música de edades comprendidas entre los 7 y 17 años, desde principiantes hasta estudiantes de octavo grado. Se efectuó una exploración de su práctica instrumental y sus estrategias de organización, percepción de la opinión sobre sí mismos y su eficacia, actitudes hacia la música, el apoyo recibido de su familia, amigos y profesorado, y su satisfacción tras la ejecución. Hallam (2004) evidenció que el tiempo de práctica instrumental, los hábitos

de práctica habitual, la confianza en sí mismos y la valoración del profesorado sobre aspectos de su aptitud musical, fueron factores significativos para pronosticar su nivel de competencia. Por otra parte, la motivación para llegar a ser músicos profesionales se relacionó significativamente con la opinión de los estudiantes de música sobre sí mismos, la satisfacción por la ejecución realizada, el hecho de llegar a ser miembro de una escuela de música y con la capacidad de adoptar estrategias eficaces de práctica instrumental.

c. Formación del instrumentista profesional basada en competencias

Según Sarmiento (2009:143), “el desarrollo de las competencias es hoy el objetivo que más claramente pueden defender las políticas educativas”. Según este planteamiento, si existe conformidad en lo que debe aprender un instrumentista a lo largo de la vida, debería ser fácil alcanzar acuerdos para organizar el sistema educativo. Sarmiento añade:

[...] si nos fijamos en lo que una alumna de contrabajo va a necesitar cuando finalice sus estudios, el planteamiento deberá ser más coherente e incluirá hábitos de estudio independiente, capacidad de comunicar con el público o de presentarse a audiciones, conocimiento de idiomas, capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y tantas otras cosas que no se estudian solamente en una asignatura, sino que están entrelazadas a lo largo de un plan de estudios y constituyen a menudo el llamado currículum oculto: lo que no estaba escrito en ninguna parte, pero constituía realmente el centro de atención de la enseñanza. (Sarmiento, 2009:143)

Los retos actuales en el mundo del arte instrumental señalan, según Liertz (2007), la necesidad de enfoques educativos integrales en las áreas de enseñanza, aprendizaje e interpretación, para cerrar la brecha entre lo que

está sucediendo dentro de las instituciones y lo que se vive fuera de ellas. Con un nuevo énfasis pedagógico en el hecho de *aprender a aprender* y en el aprendizaje permanente mediante marcos multimodales, los instrumentistas pueden ser eficazmente preparados para convertirse en músicos autosuficientes, flexibles y emprendedores, lo que permite gestionar adecuadamente el constante cambio de los entornos profesionales.

Proporcionar la formación precisa para adquirir competencias implica diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la adquisición de habilidades, el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de los conocimientos que componen el conjunto de competencias de referencia; disponer del conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se precisan para abordar diversas situaciones (solucionar un problema, resolver una tarea...); y la destreza para movilizar lo necesario en cada caso aplicándolo con efectividad y eficacia (Yániz, 2006).

Sin embargo, “no se puede olvidar que el músico es un reflejo de la sociedad y la realidad en la que vive, así como de todas las influencias que recibe” por lo que Gutiérrez (2007:12) considera que “habrá que poner un especial cuidado en su formación”. Sobre todo, teniendo presentes las peculiares características del estudio de la música; se comienza a “una edad muy temprana, mantiene al estudiante ocupado durante mucho tiempo y tiene profesionalmente un carácter tan concreto, que presenta, para el músico, notables dificultades para el cambio de actividad en caso de fracaso, de enfermedad o de desempleo” (Triplana, 2010b:1).

Por ello, en la actualidad, adquiere gran relevancia el enfoque de aprendizaje basado en competencias cuyo modelo se sitúa en la base del proceso europeo de convergencia en la Educación Superior (Rué, 2007). El modelo de competencias intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión considerando que los estudiantes están en un

periodo formativo académico en el que se evalúan las competencias y su aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias consiste en:

Desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional. (Villa & Villa, 2007:17)

No obstante, se distingue la competencia académica de la profesional. En la primera de ellas se reúne la formación académica; aquellos conocimientos, métodos y técnicas específicas que conforman el saber propio de cada titulación. Según Villa y Villa (2007), se desarrollan todos los aspectos cognitivos y las habilidades intelectuales necesarias para un buen aprendizaje y desarrollo intelectual del estudiante. Muy específicamente, los tipos de pensamiento adecuados a la titulación correspondiente: pensamiento analítico, comparativo, sintético, creativo o divergente, deliberativo, crítico, reflexivo, sistémico, lógico, práctico. El ámbito académico-científico es también el espacio para la adquisición y el desarrollo de los procedimientos, las normas y los métodos de trabajo en cada una de las materias y áreas del conocimiento. De modo que, el área de competencia académica se fundamenta en el plan de estudios y en todo aquello que la institución considera clave para la formación de sus titulados.

Villa y Villa (2007) consideran que la segunda área recoge aquellas competencias que se exigen a un profesional para desempeñar adecuadamente las tareas laborales en un ámbito determinado. Se requiere la adquisición y el desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar la capacidad de resolver problemas, de experimentar, de

diseñar... Son diferentes competencias que permiten transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral por lo que es importante la adecuación de experiencias profesionales vividas por los estudiantes mediante prácticas que permitan conocer las situaciones laborales, tanto a través de vivencias reales como vicarias (simulaciones, casos...).

En definitiva, no se trata únicamente de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino de ofrecer una formación más sólida y más firme, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser. Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando un aprendizaje más duradero y significativo (Villa & Villa, 2007).

Uno de los objetivos más difíciles de lograr por parte de un profesor de instrumento es el relativo a la progresiva capacidad que debe tener el alumno para saber enfocar correctamente su estudio, saber dilucidar por sí mismo el carácter de una obra, su tiempo, su expresión, ser capaz de transmitir los aspectos formales y los contenidos emocionales, en definitiva, tener, con el paso de los años, una autonomía interpretativa. Si a esto le añadimos la conveniencia de que adquiriera cuanto antes una autonomía técnica, una capacidad para resolver dificultades y aportar soluciones prácticas, con el logro de estos aspectos habremos conseguido participar en la formación de un intérprete. (Cano, 1996:31)

Según Yániz (2006), el factor decisivo para lograr una intervención docente que favorezca el desarrollo de competencias son las estrategias de aprendizaje que se propongan y las propias estrategias docentes que se planteen para ello. Por consiguiente, este desarrollo de la formación superior incorporando el modelo de competencias constituye un reto con

respecto a las prácticas docentes actuales. Aunque, según Rué (2007), habrá que:

Ser prudentes en su aplicación.

Desarrollarlo de modo funcional.

Introducirlo de modo progresivo.

Ensayar, observar, valorar y definir.

Dedicarle recursos y tiempo de aprendizaje.

Establecer un procedimiento de ajuste y de actualización de las propuestas. (Rué, 2007: 85)

Tan solo de este modo se llegará a transmitir una concepción viva de la persona y de la sociedad. En cuanto el instrumentista comprenda que debe responsabilizarse de su futuro aunque siga conociendo la dificultad para conseguir trabajo, tendrá más oportunidades para encontrar su sitio. Un estudiante que considere que su parte de acción no tiene ninguna incidencia sobre su futuro, que de todas formas será negativo, no puede ser el actor de su propia progresión. En cambio, otro estudiante consciente de sus posibilidades de futuro en detrimento del contexto económico y social difícil, encontrará en ellas un punto de apoyo para su progresión personal (Prot, 2004).

d. Adquisición de competencias a través de estrategias de práctica instrumental

Cremades (2008:3) considera que un individuo es “competente cuando actúa con éxito, de acuerdo con las normas y valores que posee, ante una situación problemática planteada en un contexto determinado”. Al plantearse dicha situación, la persona realiza un diagnóstico más o menos breve y consciente a partir del cual genera una o varias respuestas

conductuales. Finalmente, saca conclusiones a partir del proceso de reflexión al que somete la situación vivida.

Esta última parte de reflexión es fundamental para la adquisición de competencias a través de las estrategias de práctica instrumental. Si no se somete la acción (las conductas que conllevan las estrategias de práctica) a una reflexión crítica constructiva, el individuo corre el riesgo de quedar anclado en una manera de pensar y de actuar ineficaz ante los continuos cambios que se puedan presentar en la realidad. De modo que la creatividad juega un papel fundamental, ya que las situaciones problemáticas del instrumentista nunca serán semejantes y estarán expuestas al cambio. Actualmente, autores como Domingo y Barrero (2010) consideran que:

Las competencias se aprenden y adquieren ejerciéndolas y movilizando conocimientos y capacidades para resolver situaciones. Si se necesitan herramientas para poder aprender a lo largo de toda la vida se necesitan aprendizajes imprescindibles (versátiles y útiles/aplicables a la vida) y competencias básicas para “movilizarlos” ante situaciones de la vida real. (Domingo & Barrero, 2010:111)

El estudio llevado a cabo por Gruson (1988) fue diseñado para investigar el proceso de adquisición de competencias musicales de los estudiantes de piano a través de la observación y el análisis de su comportamiento durante la práctica instrumental. El objetivo específico de la investigación fueron las estrategias de práctica instrumental y cómo estas evolucionaron con el aumento de los conocimientos musicales y la experiencia. Finalmente, los resultados indicaron que los cambios significativos en los comportamientos de práctica instrumental tienen lugar conforme los individuos adquieren competencia como músicos.

Por esta razón, la profesión musical en su conjunto solo puede beneficiarse si los intérpretes adquieren durante su formación estrategias eficaces para su preparación física y psicológica. Según Ritterman (2004), vicepresidenta del *Royal College of Music* de Londres, éstas deben complementar y apoyar la preparación musical de modo que se puedan seguir aplicando y perfeccionando en el transcurso de la carrera profesional. Es decir, la práctica instrumental debe ser tomada en serio ya que el hecho de llegar a ser un músico competente dependerá, principalmente y según Jørgensen (2004), de ejercer un nivel profesional de estudio con un amplio repertorio de estrategias y con la habilidad de aplicarlas adecuadamente.

1.2.6 Síntesis del estado de la cuestión

Para finalizar esta revisión de conocimientos, se exponen en un diagrama en la Figura 2 los principales conceptos que se manejan en la presente investigación mostrando la relación que se establece entre ellos:



Figura 2. Diagrama de los principales conceptos manejados en la investigación.

El docente, por medio de la motivación, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de práctica instrumental pertinentes, puede favorecer que el instrumentista practique deliberada e intensamente ocasionando cambios estructurales a nivel neurofisiológico que le lleven a alcanzar las competencias necesarias para convertirse en un intérprete profesional incrementando la calidad de su interpretación musical en un continuo proceso de retroalimentación.

1.3 Objetivos de la investigación

El gran propósito que me impulsa a emprender esta investigación es evaluar un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental avaladas por investigaciones y testimonios de grandes figuras de la docencia e interpretación, implementado en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música. De modo que para dar respuesta a este gran propósito se presentan los siguientes objetivos:

- Objetivo primero: evaluar el programa didáctico evidenciando la situación de partida de los participantes con respecto al contenido del mismo.
- Objetivo segundo: evaluar el programa didáctico, de modo general y según la estrategia de práctica instrumental implementada, conforme al grado de logro del primer objetivo del mismo. Este es:
 - Obtener una interpretación musical resultante, tras la práctica bajo las directrices de dicho programa, que sea satisfactoria para el instrumentista y, en la medida de lo posible, libre de parámetros alterados de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control.

- Objetivo tercero: evaluar el programa didáctico, de modo general y según la estrategia de práctica instrumental implementada, conforme al grado de logro del segundo objetivo del mismo. Este es:
 - Lograr una transferencia de aprendizaje positiva, es decir, que tras aprender a manejar las estrategias del programa didáctico en el piano, el instrumentista sea capaz de transferirlas a la práctica de su instrumento principal y pueda obtener una interpretación musical resultante satisfactoria con menor tiempo de ensayo.
- Objetivo cuarto: evaluar el programa didáctico observando los recursos implicados en la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria.
- Objetivo quinto: evaluar el programa didáctico observando la obtención de efectos beneficiosos no previstos en el mismo.
- Objetivo sexto: evaluar el programa didáctico desde las muestras de satisfacción de los estudiantes participantes del mismo.
- Objetivo séptimo: evaluar la trascendencia del programa didáctico con respecto a las diversas especialidades instrumentales, a aspectos motivacionales y al posible uso futuro de las diversas estrategias de práctica desarrolladas en el mismo.

En definitiva, a través de este estudio, se pretenden identificar estrategias eficaces de práctica instrumental para poder elaborar e implementar un programa didáctico favorable. Todo ello planteado dentro del marco de las Enseñanzas Superiores de Música por entender que proporcionan un contexto en el que se hace más evidente la necesidad de obtener una óptima adecuación profesional. No obstante, se pretende evaluar dicho programa didáctico incidiendo primordialmente en el proceso

de implementación del mismo durante la práctica instrumental, aunque, finalmente, también resulte importante valorar los resultados interpretativos obtenidos.

1.4 Estructura del informe de investigación

El presente estudio se desarrolló en varias fases. En la primera de ellas, se establecieron las bases para elaborar un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. El propósito era hallar propuestas de práctica avaladas en su eficacia por grandes figuras de la docencia, el testimonio de grandes intérpretes y recientes investigaciones. Después de una exhaustiva revisión documental en la que también se establecieron las pertinentes bases psicopedagógicas, se identificaron 21 estrategias de práctica instrumental que, tras el conveniente diseño, se constituyeron en el eje principal del programa didáctico.

En una segunda fase, se efectuó una aplicación piloto de la práctica estratégica en el aula como innovación educativa. Mediante la observación, se comparó una sesión de práctica pianística de 30 participantes que aplicaron en su estudio las estrategias halladas por la docente, con una sesión de práctica libre de 30 nuevos participantes a los que no se les sugirió ninguna estrategia que utilizar, ni previamente habían tenido contacto con la docente. Esta aplicación piloto se llevó a cabo con el objetivo de evidenciar y justificar la necesidad de un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en estudiantes de grado superior que suelen llevar, aproximadamente, 10 años de formación musical previa.

Posteriormente, se elaboró, implementó y evaluó un programa didáctico sobre las estrategias de práctica instrumental identificadas, en el que participaron 30 estudiantes con 18 instrumentos diferentes. La metodología utilizada para la evaluación de dicho programa fue la

metodología observacional. Se estableció un diseño de seguimiento en el tiempo (durante cinco sesiones de desarrollo del programa didáctico); nomotético (los sujetos no se estudiaron en su individualidad sino por medio de colectivos de instrumentistas) y multidimensional, al contemplarse simultáneamente diversos niveles de respuesta (verbal y no verbal; expresión facial, postural, gestual).

Por último, para perfilar los hallazgos, se recopiló información por medio de un cuestionario que recogió la impresión de los estudiantes tras su participación en el programa didáctico. Mediante el sistema de jueces se validó su comprensibilidad, la no directividad de las preguntas y el modelo de cuestionario. Este instrumento permitió abordar la amplia muestra de participantes, garantizando su anonimato, y sus respuestas pudieron ser comparadas estadísticamente.

En la Figura 3 se muestra el desarrollo completo del proceso de investigación:



Figura 3. Proceso de investigación.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

2 Bases psicopedagógicas para la elaboración de un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental

En el momento actual, al currículo le corresponde una contribución importante, según García Medina y Parra Ortiz (2010), a la hora de pensar y decidir sobre educación. Por ello, el fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación en el programa didáctico a elaborar está en el deseo de mejora. “En el deseo se encuentra la creatividad, la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de ‘sentir’) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo [de mejora] se sitúa en el centro de la buena enseñanza” (Hargreaves, 1996:41).

A continuación, se van a tratar las bases en las que se sustenta el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental desarrollado en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música.

2.1 Bases psicopedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se analizarán aquellos aspectos relativos al aprendizaje autorregulado y al hecho de *aprender a aprender* prestando especial atención a las tres razones fundamentales que, según Weinstein, Husman y Dierking (2002), afectan a la base de dicha conducta: querer, poder y decidir aprender.

2.1.1 Querer aprender

Querer, es la primera de las tres razones fundamentales que, según Weinstein et al. (2002), afectan a la base de la conducta humana. “Aprender a aprender requiere no sólo técnicas y estrategias sino también motivos, deseos, que impulsen esa necesidad de aprender” (Pozo & Monereo,

1999:21). Decía Ausubel (1968) que para aprender significativamente se requiere una primera condición que es querer aprender de esta manera. En este sentido, las estrategias de apoyo, que favorecen la buena disposición del estudiante a aprender de modo significativo, son una garantía de aprendizaje.

Todos los seres humanos desean, por naturaleza, saber. Si este deseo es natural y no está presente o no es visible en muchos casos, es preciso explicar las razones de su ausencia. Beltrán (2003) considera que las estrategias de aprendizaje pueden en este caso favorecer la aparición y el fortalecimiento de ese deseo natural. Una estrategia de apoyo fundamentada en la curiosidad, el desafío, la confianza, el autocontrol o el disfrute del aprendizaje podría reconstruir lo que parece ser un elemento natural.

a. Motivación académica

Según la revisión de la literatura llevada a cabo por Moral (2010), la motivación es uno de los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado junto con la voluntad, el uso de estrategias de aprendizaje y la metacognición. Esta autora asegura que el sentimiento y la recompensa personal, que algunos estudiantes asocian a los logros académicos, sustentan la motivación intrínseca necesaria para alcanzar metas difíciles y, a su vez, generan nuevas aspiraciones y compromisos. La “autorregulación en el aprendizaje implica una motivación y una cognición personalizada, individual y única” (Moral, 2010:147), por ello el profesorado necesita conocer las motivaciones del estudiante para comprender lo que le mueve a actuar y, de este modo, poderle ayudar en la autorregulación del mismo.

Cuando se emprende el estudio de la motivación humana se encuentran múltiples problemas. Lo más llamativo es la gran cantidad de significados que se le asignan al término *motivación*, pues se asocia, entre otros, a fenómenos tan dispares como impulsos, incentivos, expectativas,

volición, intereses, metas o atribución (Garrido, 2000). En definitiva, diversos términos que reflejan la diversidad de modelos que pretenden explicar cualquier comportamiento humano.

Si se hace referencia al campo de la educación, el panorama no es muy diferente, ya que no existe consenso sobre cómo denominar el objeto de estudio. Los términos más frecuentemente utilizados son: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (González, 2005).

La definición de Pintrich y Schunk (2006) tiene presentes los elementos básicos del término. Estos autores consideran que la motivación es el proceso que dirige hacia el objetivo o meta de una actividad o tarea y que, a su vez, la instiga y la mantiene. Huertas aporta una definición más completa y define la motivación como:

Conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales” (el maestro, por ejemplo). Es decir, aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos. (Huertas, 1999:59-60)

Basándose en el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores que guían y dirigen dicha conducta en el ámbito académico se encuentran las percepciones que el individuo posee de sí mismo y de las actividades que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas y las diferentes representaciones mentales

que se generan sobre el tipo de metas que pretende lograr dentro del contexto educativo. Todos estos aspectos que guían y dirigen la conducta académica del estudiante, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso formativo: los contenidos, el docente, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación... (González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996).

Actualmente, son muy pocos los docentes que niegan el papel fundamental que juegan las variables motivacionales a la hora de explicar el éxito o fracaso dentro del sistema educativo. Sin embargo, este consenso es menos claro cuando se trata de especificar lo que se entiende por variables motivacionales o, simplemente, por motivación. Dentro del terreno de la investigación en educación, diferentes autores han tratado de especificar el significado de tan amplio concepto. Por ejemplo, hay autores que al hablar de motivación se refieren al valor incentivo que tiene la consecución de recompensas externas. Otros hacen hincapié en procesos semejantes pero insistiendo en el papel incentivador que posee el reconocimiento social. Finalmente, en investigaciones más actuales, son muchos los autores que hacen una aproximación al tema contraponiendo el valor incentivo del resultado en la tarea frente al valor incentivo del aprendizaje.

Una posible forma de resumir esta diversidad de enfoques consiste en argumentar que dentro del sistema educativo pueden convivir distintos tipos de motivaciones que se caracterizan por enfatizar la consecución de distintos tipos de metas: metas relacionadas con recompensas externas, metas relacionadas con el reconocimiento social, metas relacionadas con el yo y metas relacionadas con la tarea (Alonso & Montero, 1990).

Tipos de motivación

Cid (2008) considera que, para que los estudiantes se sientan motivados por el aprendizaje, se precisan ciertas estrategias metodológicas con objeto de lograr una formación significativa. Para ello, cita algunas de las motivaciones más frecuentes que se producen en el alumnado para lograr la transmisión de conocimientos:

- Motivación por los beneficios del aprendizaje. Ventajas e importancia de los conocimientos logrados, la profesión, carrera profesional.
- Motivación como herramienta. El estudiante comprende la importancia del aprendizaje como instrumento útil para alcanzar el objetivo deseado.
- Motivación por la metodología empleada durante la práctica educativa. El alumnado se interesa por el aprendizaje ya que el docente utiliza una didáctica participativa atractiva.
- Motivación inducida por el docente.
- Motivación para alcanzar el éxito. Todo éxito presenta un refuerzo psicológico motivacional para continuar con la realización de la tarea.
- El efecto sinérgico Zeigarnik-Hawthome. Hace referencia a la motivación que genera todo docente que sabe crear un desafío ante las tareas inconclusas. De igual modo, aparece cuando los estudiantes advierten que están embarcados en un proyecto pionero o de investigación.

Previamente, Novak (1988) simplificó el panorama, señalando que en el contexto académico funcionan principalmente tres tipos de motivación (de mejoramiento del yo, aversiva y de impulso cognitivo); teniendo presente que las tres formas de motivación no son mutuamente exclusivas.

La *motivación de mejoramiento del yo* se genera cuando los estudiantes reconocen que, de algún modo, están adquiriendo una competencia o logrando un éxito. Según Novak (1988), es la forma más importante de motivación en el aprendizaje y a la hora de obtener éxito en la vida adulta y, por otra parte, es el modo en que los individuos valoran su propia imagen.

Por el contrario, la *motivación aversiva* surge del deseo del estudiante por evitar consecuencias desagradables como una experiencia degradante del yo o algún tipo de castigo. Y, finalmente, la *motivación de impulso cognitivo* emana del reconocimiento de los logros en el aprendizaje.

Novak (1988) propone dirigir los esfuerzos para lograr una motivación de mejoramiento del yo no discriminatoria o una motivación de impulso cognitivo. Para ello, es preciso un diagnóstico cuidadoso del grado en que se han desarrollado las competencias comparándolas con un criterio fijo y no con referencia a otros estudiantes. Su reflexión:

Hemos justificado la motivación aversiva y de mejoramiento del yo selectiva, sobre la premisa de que éste es un mundo competitivo y los niños tienen que aprender a vivir en él. Queda el problema de si la motivación para el aprendizaje escolar condicionaría a los estudiantes a una forma de existencia competitiva en la sociedad durante diez, doce o dieciséis años. Quizá sería oportuno preguntarse si la competitividad es inherente a la existencia del hombre o si surge de estructura de valores humanos engendrados por los años de escolarización. (Novak, 1988:94)

En la medida en que se reconozca que los recursos naturales son limitados, caben dos posibilidades, o bien una competición mucho más agresiva, o puede que las sociedades se dirijan hacia niveles más realistas de estilos de vida satisfactorios. De modo que, “constituye una conjetura interesante pensar hasta qué punto influiría positivamente en la jerarquía de

valores de futuras generaciones un cambio de énfasis en la motivación escolar alentando la motivación de impulso cognitivo para aprender” (Novak, 1988:94).

Metas a las que aspiran los estudiantes

Según la clasificación propuesta por algunos autores (Alonso & Montero, 1993; González et al., 1996), las metas a las que aspiran los estudiantes y que determinan su manera de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías:

- Metas relacionadas con la tarea: se incluyen tres tipos de metas a las que se hace referencia en el estudio de la motivación intrínseca.
 - Incrementar la propia competencia: la tarea trata de ampliar la propia competencia (*motivación de competencia*) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos llevados a cabo. En definitiva, se trata de experimentar que se ha aprendido algo o que se va consiguiendo mejorar y consolidar destrezas previas, ya que los nuevos conocimientos o las nuevas destrezas producen una respuesta emocional gratificante ligada a la percepción de competencia.
 - Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea: lo que determina la actividad no es sustancialmente incrementar la competencia, sino experimentar la propia tarea en la que el individuo se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (*motivación intrínseca*), con independencia de que, indirectamente, se incrementen conocimientos en un área determinada.

- Actuar con autonomía: para muchos estudiantes el experimentar que se actúa con cierta autonomía y nunca bajo obligación (*motivación de control*) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las actividades académicas, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas. Se trata de experimentar que se está haciendo la tarea que se ha elegido, ya que la experiencia emocional que produce la percepción de este hecho es gratificante. Por el contrario, el hecho de actuar bajo una imposición resulta aversivo para el individuo.
- Metas relacionadas con la autovaloración (con el yo): se incluyen dos tipos de metas estrechamente relacionadas con el autoconcepto y la autoestima.
 - Experimentar el orgullo y satisfacción que se obtiene con el éxito: comportamientos que persiguen alcanzar el éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (González et al., 1996), asumiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual (*motivación de logro*). Gaviria y Fernández (2006) definen la motivación de logro como el impulso de superación en situaciones de rendimiento. Es la preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo. Relacionado con la motivación de logro se presenta el concepto de meta de logro como el modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que guían las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está constituido por diferentes modos

de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Dweck & Leggett, 1988; González et al., 1996). Se considera que estas metas influyen tanto en las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante los resultados de éxito o fracaso como en la calidad de sus ejecuciones (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; González et al., 1996).

- Evitar la experiencia de vergüenza y humillación que acompaña al fracaso: estudiantes que eluden las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de individuos que, fruto de su historia personal y de las implicaciones negativas que las vivencias de fracaso poseen sobre la propia competencia y, en general, sobre el autoconcepto, presentan cierto temor al fracaso (“miedo al fracaso”). Puesto que este resultado es interpretado con frecuencia como indicador de que “uno no vale”, es por tanto algo que hay que impedir.
- Metas relacionadas con la valoración social: estas metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico. Sin embargo, desempeñan un rol muy importante ya que se vinculan con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de sujetos significativos para el estudiante ante su propia actuación.
 - Experimentar la aprobación de los adultos (progenitores, docentes...) y evitar su rechazo: la clave es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.
 - Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: las metas incluidas en esta categoría tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para beneficiarlo.
 - Consecución de premios o recompensas
 - Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el individuo.

Como indican los autores de la propuesta (Alonso & Montero, 1993), la existencia de diversas metas académicas no significa que sean excluyentes entre sí ya que, al afrontar una determinada actividad, los estudiantes pueden trabajar teniendo presentes varios tipos al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia tarea.

Diversas investigaciones, como la de Gaviria y Fernández (2006), evidencian que las metas dirigidas hacia el desarrollo de competencias (es decir, hacia el dominio de una determinada área de actividad o conocimiento) valoran más la mejora personal que se puede obtener con la actividad que los resultados evaluables por criterios externos. De ahí su mayor vinculación con la motivación intrínseca (por la acción en sí misma), que con la motivación extrínseca (medio para conseguir otra meta).

La motivación intrínseca evidencia que la meta que el sujeto anhela con su conducta es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación. Este sentimiento se experimenta en la realización misma de la actividad y no depende de recompensas externas ya que se fundamenta en la elección que el individuo hace de la tarea a realizar y en el manejo óptimo de las propias habilidades (Alonso & Montero, 1993). Para ello, hay que ofrecer al estudiante experiencias que le proporcionen un grado de desafío óptimo, es decir que resulten ni muy sencillas, ni muy

complejas, según su estándar personal (estándar que guarda relación con su competencia percibida). En esta experiencia motivadora el individuo buscará situaciones que le proporcionen un reto frente al que pueda hacer uso de sus propias habilidades conquistando el objetivo (Alonso & Montero, 1993).

Desde esta perspectiva, hay que tener presente que cualquier situación que aumente la competencia percibida estimulará la motivación intrínseca y a la inversa. A su vez, para que exista este patrón motivacional es imprescindible que se produzca la experiencia de autonomía y, por contra, si el individuo se siente obligado a realizar algo, su motivación intrínseca se verá mermada (Alonso & Montero, 1993).

Gaviria y Fernández (2006) manifiestan que, en la práctica educativa, la preocupación por la calidad es una competencia que se encuentra íntimamente relacionada con la motivación de logro y, a su vez, ocupa un papel esencial, no solo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional de las relaciones sociales. Es decir, la preocupación por la calidad y la motivación de logro no solo aumentan la asimilación y la retención de conocimientos favoreciendo directamente el aprendizaje del alumnado, sino que además también ejercen su influencia a través del profesorado. La falta de motivación intrínseca en los docentes afecta a los estudiantes tanto por el modo de comportarse (se muestran más controladores, menos eficaces enseñando y menos estimulantes) como a través de la percepción que el alumnado posee del profesorado (el entusiasmo docente se transmite a los estudiantes) (Gaviria & Fernández, 2006).

También se analiza la relación existente entre *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento* y su patrón de motivación. Según González et al. (1996), los estudiantes que poseen metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus propios

conocimientos, incluso en el caso de cometer errores. Son metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio que suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad.

Ames (1992) señala tres dimensiones importantes que conducen a una meta de dominio o maestría (meta de aprendizaje) y que ejercen una influencia importante en las aspiraciones de los estudiantes y en cómo se aproximan e implican en el aprendizaje. Estas dimensiones son: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje; las prácticas evaluativas y manejo de recompensas; y la distribución de la autoridad o responsabilidad en el aula. La autora propone una serie de estrategias instruccionales asociadas a cada una de estas dimensiones que favorecen el desarrollo de metas de aprendizaje (también denominadas de dominio). Sin embargo, hay que tener presente que cada dimensión engloba diferentes variables y su funcionamiento durante la práctica educativa depende de numerosos factores como el nivel educativo, las características del alumnado y el profesorado, el tipo de materia académica...

En relación con el diseño de las tareas y actividades de aprendizaje, Ames (1992) propone diversas estrategias instruccionales que pueden servir de apoyo para favorecer las metas de aprendizaje. Estas son: centrarse en los aspectos significativos de las actividades, proyectar tareas que ofrezcan retos y desafíos razonables al estudiante a través de la novedad, variedad y diversidad de las mismas, ayudar al alumnado a establecer a corto plazo metas auto-referentes, así como a potenciar el desarrollo y manejo de estrategias de aprendizaje eficaces.

Por otra parte, algunas de las estrategias que contribuyen, según esta autora (Ames, 1992), a favorecer metas de aprendizaje en las prácticas de evaluación son: centrarse en el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo del alumnado, proporcionar oportunidades de progreso y aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje. Finalmente, sugiere diversas

estrategias con respecto a la distribución de la autoridad o la responsabilidad. Estas son ayudar al alumnado a participar en la toma de decisiones; ofrecer oportunidades de desarrollo de la responsabilidad y la independencia; y, potenciar el desarrollo y manejo de habilidades de auto-dirección y control.

Según González et al. (1996), el conjunto de estrategias presentado por Ames (1992) favorece el desarrollo de patrones de motivación caracterizados por un alto interés intrínseco en la tarea. Se fundamentan en el esfuerzo y el aprendizaje, en el manejo de estrategias de aprendizaje eficaces, fomentan el compromiso y la implicación activa en el aprendizaje y la tolerancia al fracaso. A su vez, los resultados suelen ser atribuidos al esfuerzo o a las estrategias basadas en el mismo y se presentan reacciones afectivas positivas ante las actividades que implican gran sacrificio.

Tras haber analizado las metas de aprendizaje, se procede a revisar, en segundo lugar, las metas de rendimiento. Los individuos con metas de rendimiento o centradas en el *yo*, más que aprender, desean demostrar a los demás su competencia recibiendo valoraciones positivas sobre sus niveles de capacidad y eludiendo los juicios negativos. Incluso prefieren obtener la aprobación sobre una actividad relativamente sencilla que arriesgarse a recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993).

En resumen, lo que cabe destacar es que estos dos tipos de metas se relacionan con dos patrones distintos de motivación. Así, las metas de aprendizaje llevan al individuo a adoptar un patrón denominado *de dominio* y las metas de rendimiento generan un patrón denominado *de indefensión* (Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988). Aunque ambos patrones de motivación son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero resulta más adaptativo que el segundo.

Diversas investigaciones indican que los sujetos que adoptan un patrón de dominio, guiados por el deseo de incrementar su competencia, se implican en actividades de cierto desafío, llevando a cabo estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades que surgen durante el proceso. Para Csikszentmihalyi y Nakamura (1989), muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional se asocian a la motivación intrínseca.

En cambio, los sujetos que adoptan un patrón de indefensión intentan defender las creencias sobre su capacidad, ante sí mismos y ante los demás, evitando aquellas actividades que supongan riesgo de fracaso, aunque ello suponga reducir la posibilidad de formación y de desarrollo. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para alcanzar incentivos externos como calificaciones o juicios de aprobación de progenitores y docentes (Heyman & Dweck, 1992; Pintrich & Schrauben, 1992).

Auto-motivación

Actualmente varios autores (Borrell, 2004; Lucas, 2000) aseguran que el propio individuo puede generar su propia fuente de reforzamiento (o autorreforzamiento), ya que lo que se hace y el sentimiento de satisfacción derivado de la propia acción es lo que habitualmente más motiva.

Los enfoques constructivistas sobre el aprendizaje consideran que es el estudiante el que, en último término, le da sentido y significado a lo que aprende a través de un proceso de construcción personal. Siguiendo esta idea, Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006) manifiestan que la motivación es algo propio, interno al propio estudiante. En definitiva, es el alumnado el que ante una determinada tarea de aprendizaje decide al final si interesarse o no, si implicarse o no, si entusiasmarse o no. Pero esta decisión tomada por el estudiante no es algo simple, sino que requiere como mínimo de cierto equilibrio personal entre

tres factores considerados los pilares básicos en los que se sustenta la motivación académica:

- Las razones y metas personales.
- Las creencias de autoeficacia y las percepciones de control.
- Las emociones que provocan las situaciones de aprendizaje.

Valle et al. (2006) aseguran que numerosos profesionales de la educación manifiestan que en estos últimos años los estudiantes aprenden cada vez menos y que poseen, a su vez, menos afán por aprender. Pero ese desinterés se dirige sobre todo a aquellos contenidos que se enseñan en las aulas mediante unos métodos de transmisión que, en muchos casos, no generan ningún entusiasmo en la mayor parte del alumnado. Es más, estos métodos de enseñanza han evolucionado relativamente poco a lo largo del tiempo y, en el mejor de los casos, han experimentado cambios insignificantes si los comparamos con la profunda transformación cultural que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas.

Bajo estos planteamientos, estos autores (Valle et al., 2006) plantean un problema motivacional relacionado con los contenidos y su enseñanza. Si se pretende estimular el deseo de aprender en los estudiantes, primero hay que tratar de relacionar lo que se enseña con el mundo real, es decir, darle un sentido, un significado y una utilidad a lo que se presenta. Cuanto más aprecie el alumnado ese vínculo y relación entre la vida real y lo que se enseña en el aula, más interés tendrán por aprender y mayor satisfacción les producirán esos aprendizajes.

Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Alonso y López (1999) puso de manifiesto la existencia de una serie de características de la acción docente que resultan motivadoras para la mayor parte del alumnado, con independencia de sus motivaciones personales. De todas ellas destacan: el manejo de situaciones que estimulen la curiosidad; mensajes que subrayen

la relevancia de la tarea (para comprender algún fenómeno, concepto o principio, para competir en el mundo laboral o para superar algún examen); y sobre todo, el uso de imágenes, ejemplos y la ayuda docente. Según estos autores (Alonso & López, 1999), el efecto motivador de la práctica totalidad de las pautas aumenta a medida que crece la motivación de los individuos por aprender e incrementar su propia competencia (motivación intrínseca). Este resultado es coherente, ya que las pautas docentes señaladas pretenden estimular este tipo de motivación y, mientras la motivación intrínseca se apodera del alumnado, tales pautas deben utilizarse si se desea estimular el deseo de los estudiantes por aprender.

Bajo estas consideraciones, y según los enfoques más actuales sobre el aprendizaje, es preciso reformular el sentido de la motivación académica y, sobre todo, reconducir el modo de influir y de actuar sobre ella. El objetivo es ayudar al estudiante a generar mecanismos de auto-motivación, pero no únicamente para el estudio, sino también para su convivencia con otros compañeros y para la vida en general (Beltrán, 2003). De hecho, se comprueba que los estudiantes automotivados no solo aprenden más sino que muestran unos niveles más altos de comprensión y de recuerdo de la información. Además, el disfrute del trabajo académico suele asociarse con unos menores niveles de ansiedad y de angustia en el contexto académico. En definitiva, según aseguran Valle et al. (2006), si se logra este objetivo, se estimulará con seguridad el deseo de seguir aprendiendo (actitud considerada como una de las grandes metas de la educación actual).

b. Voluntad

Según la revisión de la literatura llevada a cabo por Moral (2010), la voluntad es, junto con la motivación, las estrategias de aprendizaje y la metacognición, otro de los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado. De modo que, Heckhausen y Heckhausen (2008) establecen una clara diferenciación entre voluntad y motivación. La motivación

comprende un estado psicológico que precede al compromiso con la acción incluyendo todo aquello relacionado con las necesidades, deseos, creencias, expectativas, metas e intenciones. Pasada esta fase de creencias, deseos, necesidades e intenciones, es necesario un estado de dirección persistente. Es entonces cuando Moral (2010) considera que aparece la voluntad, como compromiso, persistencia y protección de la meta, sosteniendo la motivación.

Heckhausen y Heckhausen (2008) evidencian que la motivación y la regulación volitiva de la acción se alternan a través de un ciclo de acción, asegurando así un proceso de información que resulta apropiado para el funcionamiento de cada fase. De modo que existen considerables diferencias individuales en la capacidad de regular la motivación y la voluntad, pero la investigación en este ámbito es todavía escasa. “La motivación hace que los estudiantes se enganchen y comiencen con el trabajo, pero la voluntad los mantiene en la tarea. Cuando la motivación y la voluntad trabajan juntas se alcanzan buenos resultados académicos” (Moral, 2010:147).

2.1.2 Poder aprender

Poder, es la segunda de las tres razones fundamentales que, según Weinstein et al. (2002), afectan a la base de la conducta humana. Es evidente que para poder aprender no es suficiente con tener buena voluntad, aunque esta sea precisa. Según Beltrán (2003), hace falta la capacidad para aprender y esta se basa fundamentalmente en el despliegue de tres grandes habilidades estratégicas: la selección, la organización y la elaboración de información. Gracias a estas estrategias cognitivas es posible transformar la información en conocimiento y, sin ellas, la información carece de sentido y de valor. De modo que, según García Medina y Parra Ortiz (2010:18), “enseñar no es transmitir información, sino suministrar al alumnado estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información”.

a. Estrategias de aprendizaje

Según la revisión de la literatura llevada a cabo por Moral (2010), el uso de estrategias de aprendizaje es otro de los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado junto con la motivación, la voluntad y la metacognición. De modo que, las estrategias de aprendizaje se presentan como uno de los constructos psicológicos que mayor aceptación ha tenido en las últimas décadas por parte de los expertos (Beltrán, 2003). Están consideradas como las grandes herramientas del pensamiento y se utilizan para potenciar y extender su actuación allá donde se emplean. Del mismo modo que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del ser humano, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, por lo que algunos especialistas han denominado a las estrategias “inteligencia ampliada” (Beltrán, 2003:56).

Desde esta perspectiva quizás el desarrollo profesional de los docentes radique, según Zabalza (1987), no en una mera mejora técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se pueden hacer en clase, mejorar sus habilidades específicas...) sino en la mejora de esa arquitectura conceptual que les permita dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del porqué de las cosas que hacen en clase... En este sentido, según Pozo (2008:119), “las estrategias de aprendizaje deben ser uno de los contenidos fundamentales de la educación básica en las sociedades presentes y futuras”.

El término de estrategias de aprendizaje implica una “acción del estudiante específica y regulada conscientemente, que se despliega para conseguir resolver una situación problemática de aprendizaje en un contexto educativo” (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa & Becerril (2012:37). Monereo y Castelló (1997:54) la definen como “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos

conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas”. De este modo, “un estudiante competente será aquel que llegue a ser capaz de emplear de manera adecuada un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje en un campo de conocimiento o de actividad humana” (Badia et al., 2012:37).

Hay que tener presente que el concepto se confunde en ocasiones con el de técnicas de aprendizaje (o procedimiento más adecuado para resolver una tarea específica). Mientras las técnicas se enseñan y se utilizan, por contra la enseñanza de estrategias implica cuándo, cómo y por qué es más adecuada una forma de proceder que otra y, a su vez, reflexiona sobre las variables relevantes en cada situación, a las que se debe prestar atención al tomar decisiones para optimizar el aprendizaje (Monereo & Castelló, 1997). Según Beltrán (2003), las estrategias de aprendizaje tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias.

Martín (1999) considera que las estrategias de aprendizaje hacen referencia a los procedimientos que permiten controlar los propios procesos de aprendizaje y, puesto que implican regular intencionalmente recursos cognitivos superiores, remiten al nivel más sofisticado y complejo de conocimiento estratégico. A su vez aclara que, aunque puedan implicar la puesta en marcha de determinadas técnicas específicas, su naturaleza está lejos de la aplicación automática y rutinaria de un conjunto de acciones prefijadas. Sin embargo, en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, la diferencia entre uso técnico y uso estratégico del conocimiento no siempre se tiene en cuenta. Martín (1999) refleja esta distinción entre técnicas y estrategias de aprendizaje en el siguiente fragmento:

Con demasiada frecuencia las intenciones educativas se limitan a la enseñanza de determinados recursos técnicos concretos [...] que se enfocan desde su proceso mecánico sin introducir los elementos estratégicos que permiten controlar cómo y cuándo utilizar en cada caso estos procedimientos. La diferencia entre técnica y estrategia obedece a una dimensión continua de análisis y no a un corte dicotómico, lo que a veces hace difícil identificar lo que esta distinción supone en términos instruccionales. Sin embargo, se trata de un aspecto básico de la enseñanza de las estrategias aprendizaje. Es preciso superar las prácticas docentes ancladas en el aprendizaje de estrategias desde un enfoque técnico y hacer especial hincapié en favorecer, a través de la enseñanza, los procesos de reflexión y toma de conciencia en el alumno sobre las acciones que le han permitido construir nuevos conocimientos. (Martín, 1999:343)

De modo que, el concepto de estrategia conforma un paisaje complejo que sugiere el debate al menos en tres vertientes, según señala Pozo y Monereo (1999):

- Para muchos especialistas, las estrategias se sitúan en un plano básicamente interdisciplinar, e incluso transdisciplinar en la medida en que las habilidades metacognitivas que se ponen en juego en la planificación y regulación consciente de acciones dirigidas a un objetivo de aprendizaje, superan el plano de lo escolar e inciden directamente en otros escenarios sociales como la vida cotidiana o la práctica profesional.
- Por otra parte, otras investigaciones subrayan el carácter específico de algunas estrategias, íntimamente conectadas con los contenidos y tareas prototípicas de una determinada disciplina y, por tanto, necesariamente imbricadas en su didáctica específica.

- Para otros autores, toda actuación estratégica requiere saber, poder y querer *aprender a aprender* competencias que dialogan entre sí y oscilan en función de cada situación específica de aprendizaje. Desde esta perspectiva, comportarse estratégicamente supone tomar decisiones en las que pueden activarse motivos, actitudes, conceptos y procedimientos (más o menos algorítmicos o heurísticos) cuando la situación-problema lo requiere, ampliando los límites del concepto más allá de lo únicamente procedimental.

b. Estrategias de aprendizaje en la formación

Monereo y Castelló (1997) consideran que la clave de toda actuación estratégica es la toma consciente de decisiones que permite, analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento y, en consecuencia, mejorar ese aprendizaje y los resultados y producciones que de él se deriven. Esto justifica el interés que posee para la formación de los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje, así como la necesidad de considerar su enseñanza como uno de los objetivos prioritarios de la educación formal.

Actualmente, se insiste en la necesidad de enseñar al alumnado estrategias y procedimientos dentro del propio proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares (Cid, 2008). Lucas (2007) asegura que si el alumnado no logra manejar, conocer, comprender (o controlar) cuáles son los requerimientos propios de las tareas a desarrollar y cómo se tienen que desenvolver, es fácil que se desmotiven y aparezca en alguno de ellos un sentimiento de insatisfacción con el sistema educativo y consigo mismo, que influya sobre su autoconocimiento (“*yo no valgo para esto*”) dificultando su integración académica e incluso social dentro del centro formativo.

Cuando el docente se plantea desarrollar estrategias de aprendizaje desde el contenido, de modo consciente, va a desempeñar un importante rol de mediador entre estas y los estudiantes. No obstante, debe reflexionar sobre el modo de organizar la situación de aprendizaje para que el alumnado pueda comprenderlas y practicar su uso ya que el desarrollo de procedimientos y estrategias implica no solo el poder decir y comprender algo, sino el saber hacer, poseer o producir los recursos precisos para ello (Pozo & Monereo, 1999). Es en este momento cuando el docente se convierte en un mediador de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son, según Tebar (2003):

- Experto que domina los contenidos y planifica, al tiempo que resulta flexible.
- Experto que establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición... Su principal objetivo es construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía.
- Experto que regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su misión principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el estudiante. La individualización, el tratamiento de la diversidad (estilos cognitivos, ritmo personal de aprendizaje, conocimientos previos...), son aspectos esenciales de una buena docencia, y se suelen efectuar mediante adecuaciones metodológicas y organizativas.
- Experto que fomenta el logro de aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos.
- Experto que promulga la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad, el pensamiento convergente...
- Experto que potencia el sentimiento de capacidad: la autoimagen, el interés por alcanzar nuevas metas...

- Experto en enseñar qué hacer, como, cuando y por qué, ayudando a controlar la impulsividad.
- Experto que comparte las experiencias de aprendizaje con sus estudiantes: discusión reflexiva, fomento de la empatía...
- Experto que atiende las diferencias individuales.
- Experto en desarrollar en los estudiantes actitudes positivas y valores.

De modo que gracias al docente mediador, el estudiante puede obtener estrategias de aprendizaje en su formación que van a ser capaces de influir directamente en el saber, poder y querer estudiar, es decir, en los incentivos para alcanzar el logro de su aprendizaje. El uso de buenas estrategias asegurará que el alumnado conozca el esfuerzo que requiere una tarea y utilice los recursos adecuados para llevarla a cabo. Por consiguiente, se podrán alcanzar buenos resultados que alimenten la motivación al conseguir un mayor éxito. Monereo y Castello señalan que:

Interés y motivación se convierten, pues, en condiciones indispensables para toda actividad de aprendizaje, y su progresiva optimización se consigue ayudando a los alumnos a analizar de manera realista sus posibilidades y a atribuir los resultados de su aprendizaje al esfuerzo y la dedicación. (Monereo & Castello, 1997:53)

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que permiten identificar y diagnosticar las causas de su favorable o desfavorable rendimiento académico. Se puede dar el caso de dos sujetos con el mismo potencial intelectual, mismo sistema de formación y mismo grado de motivación que utilicen estrategias de aprendizaje diferentes, alcanzando niveles de rendimiento dispares. Por tanto, “la identificación de las

estrategias utilizadas permitiría diagnosticar la causa de esas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje” (Beltrán, 2003:57).

En definitiva, la enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación superior tiene como objetivo que los estudiantes se conviertan en aprendices reflexivos adquiriendo, de este modo, los conocimientos de nuestra sociedad en constante transformación (Cid, 2008). Gracias a ellas es posible diseñar, con grandes probabilidades de éxito, la triple tarea que la acción educativa ha anhelado desde siempre:

Prevenir, identificando qué estrategias empleadas por el estudiante son poco eficaces y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho mal uso de ellas. (Beltrán, 2003:57)

c. Métodos de enseñanza de estrategias de aprendizaje

Monereo y Castelló (1997) realizan una interesante síntesis de los principales métodos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje. Cabe destacar que, a principios del siglo XX, se publicaron diversos textos con el propósito de aconsejar sobre las buenas maneras de estudiar. En aquella época, las habilidades mentales eran consideradas como músculos que podían ser entrenados mediante ejercicios gimnásticos especiales. Desde este punto de vista, las habilidades mentales y las estrategias asociadas a ellas eran independientes de los contenidos, por lo que podrían enseñarse al margen de las materias escolares y ser, posteriormente, de gran utilidad en cualquier asignatura. Este planteamiento dio lugar a numerosas propuestas de programas para la mejora, la activación y el enriquecimiento de la inteligencia enseñadas en asignaturas puntuales, separadas del resto.

Pero, ¿realmente las habilidades y las estrategias mentales pueden considerarse independientes del contenido en el cual se enseñan y/o se explican? Según Monereo y Castelló (1997), actualmente existe suficiente investigación que desmiente esta tesis independentista.

Aprendemos a observar, a memorizar o inferir, a partir siempre de realidades y contenidos específicos que desarrollan unas modalidades o procedimientos de observación, memorización o inferencia también específicos, de manera que un buen observador de la naturaleza puede ser muy poco perspicaz cuando se trata de observar un partido de fútbol o una obra de teatro. (Monereo & Castelló, 1997:63)

La conclusión puede parecer paradójica: las estrategias deben enseñarse integradas en contextos y contenidos de formación específicos, pero entonces es difícil que se transfieran a otros contextos y otros contenidos. En cambio, si se opta por enseñarlas al margen de sus contextos, en materias independientes, esperando que se transfieran fácilmente, resultan demasiado genéricas, débiles e inapropiadas. ¿Cómo se resuelve esta paradoja?

Según Beltrán (2003:69), se presentan diferencias entre los investigadores porque “existen ventajas y desventajas en cualquiera de las dos opciones. Sin embargo, en la actualidad, está bastante extendida la creencia de que lo ideal es combinar ambas posiciones, el curso separado y la inclusión en el currículum”. Esto permite que el profesorado pueda observar la experiencia del curso de estrategias y participar en ella, para después incorporarlas a su práctica educativa diaria.

Cuando las estrategias de aprendizaje están incorporadas en el currículum, el docente integra la enseñanza del contenido con la enseñanza de las estrategias para facilitar de este modo el procesamiento de la información. Las ventajas que se obtienen al incluir las estrategias en el

currículo son, según este autor (Beltrán, 2003), significativamente mayores que las que se consiguen mediante el entrenamiento fuera de él, ya que la transferencia resulta, en este caso, menos probable.

Monereo (1999) considera las estrategias aprendizaje (o de enseñanza) como una toma de decisiones consciente, lo que permite activar selectivamente algunos conocimientos en función de las condiciones del contexto para alcanzar un objetivo de aprendizaje (o de enseñanza). Desde esta propuesta, la enseñanza de las estrategias debe llevarse a cabo en cada contexto educativo específico, atendiendo a las condiciones (sobre todo las particularidades y exigencias de los contenidos como lugar preferente) y a los objetivos propios de cada contexto instruccional. Según Martín (1999:342), alcanzar un aprendizaje más potente y versátil no implica descontextualizarlo, ya que el contexto es un elemento esencial e inseparable de lo aprendido, en cambio sí es preciso “transcontextualizarlo”, es decir, aprenderlo en diversos contextos. Para esta autora (Martín, 1999), enseñar estrategias de aprendizaje significa trabajarlas en cada área, a través de los contenidos específicos de cada una, pero desde un enfoque común a todas ellas que permita transferir los aprendizajes favoreciendo un proceso de construcción más significativo de dichos conocimientos. Comprender esta doble perspectiva, casi contradictoria, no es fácil y exige un cambio en la manera de proceder de los docentes.

Monereo y Castelló (1997) consideran que la clave está en reforzar, durante la formación, los procedimientos de tipo más interdisciplinario (aquellos que comparten varias áreas), como por ejemplo las técnicas de estudio clásicas, pero en el seno de cada una de las materias. Ya que resulta imposible enseñar procedimientos libres de contenido y es inevitable realizarlo desde un contenido específico, es más interesante que ese contenido sea funcional y relevante para el estudiante. La segunda clave,

(primera en importancia según Monereo y Castelló, 1997), se encuentra en cómo se enseñan esos procedimientos interdisciplinarios. Hay que tener presente que, en la medida en que el estudiante construya una teoría sobre las condiciones personales, de la tarea y de la dinámica de clase establecida por el docente, que definen el contexto de cada aula, y tome consciencia de en qué aspectos pueden esas condiciones ser paralelas a otros contextos y situaciones, esos procedimientos podrán transferirse y utilizarse estratégicamente en situaciones nuevas.

Pero, ¿qué metodología y secuenciación de actividades es capaz de enseñar estrategias para que puedan desengancharse de los contenidos y los contextos en los que se aprenden y transferirse a otros? Según Beltrán (2003), aunque existen múltiples maneras de enseñar estrategias, es posible agruparlas en tres grandes modalidades:

- La modalidad de enseñanza directiva tiene como origen la presentación y la enseñanza directa del docente, que luego asegura la calidad estratégica del alumnado a través de la práctica grupal e independiente que realiza cada estudiante. Esta modalidad insiste de manera eficiente en el ámbito de funcionamiento de la estrategia para conseguir su posible transferencia.
- La modalidad de enseñanza constructiva se plantea el objetivo de lograr que sea el propio estudiante el que, con la ayuda del docente, construya progresivamente la estrategia. Se destaca, sobre todo, la idea de descubrimiento.
- Por último, la modalidad de enseñanza mixta incorpora tanto elementos de la modalidad directiva como de la constructiva.

Monereo y Castelló (1997) proponen que el docente trate de aumentar progresivamente la independencia de su alumnado, compartiendo con ellos la toma de decisiones que debe realizarse para aprender el contenido en una

lección, resolver un problema, realizar una actividad, responder a una determinada cuestión... En definitiva, el objetivo es que los primeros interrogantes del docente, que representan la toma de decisiones que realiza un experto, se conviertan en una autointerrogación metacognitiva por parte de los estudiantes, con el propósito de lograr que aprendan paulatinamente a decidir por sí mismos cuándo, cómo y por qué emplear los procedimientos adecuados en cada situación. Esta transferencia del control supone una transferencia de la consciencia que tiene el docente sobre cuáles son los procedimientos que pueden manejarse para aprender ese contenido y sobre las condiciones en que está indicada su utilización. En resumen, según estos autores (Monereo & Castelló, 1997), para que este proceso de enseñanza tenga éxito es preciso:

- Que la estrategia se enseñe a partir de algún contenido del currículo y en el seno de programaciones didácticas habituales. Cada docente debe considerarse un profesor de estrategias aprendizaje.
- Que en el aula se favorezca el diálogo y la reflexión en voz alta, de modo que puedan analizarse las razones o condiciones por las cuales los estudiantes deciden actuar de uno u otro modo, puedan valorarse los resultados de esas decisiones y, en su caso, la necesidad de modificarlas. Es la idea de Zabalza (1987) de legitimar la búsqueda, es decir, de aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no necesariamente son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
- Que los docentes prediquen con el ejemplo, actuando como estrategias, tanto en el momento de aprender un contenido que posteriormente deberán enseñar, como durante su función docente, planificando, regulando y evaluando su conducta en clase. Dos aspectos que influyen decisivamente en la manera de estudiar y aprender del alumnado son el modo en que el docente presenta los

contenidos en el aula y la manera de evaluar los conocimientos de sus estudiantes.

Por otra parte, Beltrán (2003) ofrece también algunas sugerencias para mejorar la práctica educativa:

- Se consigue una mayor eficacia cuando la intervención o enseñanza de estrategias se realiza en el contexto de las actividades del aula y no fuera de ellas, ya que se obtienen mejores resultados empleando el método de inmersión que el de entrenamiento.
- Las estrategias incluidas en el contexto del currículo funcionan mejor y además facilitan que los estudiantes realicen una mejor transferencia ya que es importante que el aprendizaje se realice dentro de un contexto.
- Los resultados de los estudios sugieren que utilizar un paquete de estrategias es mejor que utilizar solo una o dos.
- Las estrategias de procesamiento o cognitivas deben ir asociadas a algunas estrategias metacognitivas. No obstante, resulta especialmente necesario clarificar las condiciones de su aplicación y transferencia, para saber por qué, cómo, cuándo... utilizar una estrategia.
- Y por último, este autor (Beltrán, 2003) señala que es posible que, al principio del aprendizaje de las estrategias, los estudiantes no lo efectúen de modo satisfactorio, o incluso que lo lleven a cabo peor que antes debido a la necesidad de un periodo de adaptación a las nuevas estrategias aprendidas.

Martí (1999) cuestiona la visión dominante en la investigación sobre estrategias. Según este autor, esta visión se apoya en un modelo que otorga excesiva importancia al uso consciente de procedimientos, un uso supuestamente potenciado por las instrucciones directas del docente. Por

ello, algunas de las propuestas para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje parten de dos supuestos que se fundamentan, a su vez, en dos concepciones, a su entender erróneas.

La primera es que los estudiantes han de pasar de una aplicación automática de procedimientos de aprendizaje a un uso consciente y planificado del conocimiento o la actuación estratégica. Según Martí (1999), esta propuesta es errónea ya que se basa en la idea de que el buen aprendizaje ha de ser un proceso consciente y, a su vez, se considera que el paso de un procedimiento inconsciente a uno consciente es un salto radical.

Martí (1999) considera que las actuaciones conscientes constituyen una proporción muy pequeña de los aprendizajes escolares. Por un lado, buena parte de estos aprendizajes se fundamentan en una práctica que posibilita el que algunos procedimientos se realicen de forma automática lo que conlleva una menor atención. Además, Karmiloff-Smith (1992) propone que es la práctica y la aplicación repetida de determinados procedimientos los que podrían llevar a estos a ser más flexibles y accesibles a la conciencia y, no precisamente, un trabajo explícito guiado por el docente en las etapas primarias de consolidación. Pero, sobre todo, Martí (1999) asegura que el paso de unos procedimientos automáticos a unos procedimientos planificados e intencionales es un largo proceso constructivo que supone muchos niveles intermedios de explicitación (el nivel verbal, comunicable y accesible a la conciencia es solo uno de ellos). Por otra parte, dichos procedimientos están íntimamente ligados a los modelos y representaciones que poseen los estudiantes sobre una tarea determinada y, en este sentido, resulta insuficiente actuar sobre la explicitación de dichos procedimientos si no se trabaja de forma paralela sobre las representaciones asociadas.

La segunda propuesta errónea, según Martí (1999), es que la explicitación verbal (por parte del docente) de las estrategias que se pretenden enseñar (o de sus objetivos) es suficiente para la utilización autónoma de dichas estrategias por parte del estudiante.

Este autor considera que la hipótesis de la interiorización en la que se fundamentan buena parte de los modelos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje, presenta serias limitaciones. Por un lado, la explicitación de una serie de estrategias por parte del profesorado (que desde su punto de vista es un conocimiento metacognitivo, de reflexión sobre la pertinencia y eficacia de una serie de procedimientos utilizados para resolver una determinada tarea) no implica que dicha reflexión sea adoptada de forma automática por parte del alumnado. Se confunden, en este caso, los puntos de vista de ambas partes (Martí, 1999) y, lo que para el docente puede ser conocimiento metacognitivo, no necesariamente debe serlo desde el punto de vista del estudiante.

Por otro lado, mayoritariamente, las propuestas de enseñanza de las estrategias se fundamentan en la importancia de la regulación por los otros que, se supone, se convertirá en autorregulación: el docente transmite, a través de una batería de preguntas y de consignas verbales, una serie de conocimientos encaminados a regular los procedimientos de los estudiantes. Pero el paso de la regulación externa a la autorregulación no es un proceso simple ni inmediato. Numerosos trabajos han evidenciado lo costosa que resulta esta transferencia de control (el paso de una serie de actividades guiadas y controladas por el docente a las mismas actividades guiadas por el estudiante). Es un proceso en el que se modifican a la vez las actividades reguladas por el docente y la progresiva autorregulación del estudiante. Dicho proceso se construye en la dinámica interactiva estudiante-docente-tarea y no puede reducirse a una mera explicitación verbal de los procedimientos pertinentes.

En dicho proceso intervienen de forma concomitante un proceso de interiorización y un proceso de exteriorización. Por un lado, las actividades de regulación realizadas por el docente, que no siempre deben ser explicitadas de forma verbal (la indicación de una información relevante de la tarea, anticipar una respuesta...), han de ser progresivamente asimiladas por este último en la medida en que les atribuye un sentido y una pertinencia para su actuación docente (Proceso de interiorización). Por otro lado, el estudiante ha de ir evidenciando estas actividades de regulación de modo cada vez más explícito y comunicable (es él quien debe ir manifestando progresivamente tareas de autocorrección, de cuestionamiento, de búsqueda de información pertinente, de anticipación...) y que pueden culminar en el uso de representaciones externas (apuntes, diagramas, notaciones...) (Proceso de exteriorización).

En este contexto, es cierto que cualquier situación de interacción (entre estudiantes o entre docente y estudiante) que suponga que el estudiante explique, prediga y verbalice su propia actuación va a favorecer dicho proceso de exteriorización. Sin embargo, según Martí (1999), la mera indicación de estas actividades por parte del docente (como sugieren la mayor parte de las propuestas de enseñanza de estrategias) no es una garantía para que estas sean incorporadas por el estudiante.

d. Principios de la enseñanza estratégica

El docente que considera la enseñanza y el currículum como estratégicos somete su labor a un examen sistemático. A su vez, en la medida en que sea posible, efectúa planteamientos con el debido detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica en curso. Finalmente, construirá oportunidades para trasladar este discurso privado al debate conjunto con otros docentes, discentes, admiradores... De

modo que, según Carr y Kemmis (1988), al hacerlo, favorecerá el establecimiento de comunidades críticas de investigadores en materia de enseñanza, de currículum y de organización escolar. De este modo, la calidad de la enseñanza, en palabras de De Miguel (2003:19), “no depende tanto de lo que el profesor ‘*sabe*’ como de lo que ‘*planifica*’ como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que ‘*hace*’ para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje”. En este sentido y en relación con la planificación de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, Badia et al. (2012) señalan los siguientes principios:

- Enseñar pocas estrategias que incluyan diferentes procedimientos que puedan ser utilizados de manera flexible.
- Introducir actividades, a partir de las mismas materias de estudio que promuevan la reflexión del estudiante sobre sus mecanismos de aprendizaje.
- Ofrecer la oportunidad de reflexionar y debatir sobre los procesos y las tácticas de aprendizaje utilizados por otros que puede ser iniciado y desarrollado por medio de un proceso de planteamiento de preguntas como método de indagación (Zabalza, 1987).
- Subrayar los elementos estratégicos y reforzar su uso eficaz en contextos variados.
- Generar procedimientos de investigación que permitan a los estudiantes explorar y utilizar plenamente el repertorio estratégico del que disponen.
- Practicar la estrategia en contextos variados.

Según Monereo (1999), actualmente existe un amplio consenso sobre los principios que deberían orientar una enseñanza estratégica; lo que implica un enfoque didáctico orientado a favorecer la adquisición de

estrategias de aprendizaje y, más específicamente, a lograr que los estudiantes aprendan a activar los conocimientos precisos en las condiciones apropiadas. En la revisión que realiza Pérez Cabaní (1997), se señalan cinco puntos asumidos por la mayor parte de las propuestas instruccionales:

- Señalar explícitamente cuál es el significado, valor y utilidad de la estrategia que se pretende enseñar. Es preciso que los estudiantes comprendan que puede ser rentable el esfuerzo que supone aprender una nueva forma de actuar o modificar un modo de proceder, a veces muy arraigado, pero poco eficaz y versátil.
- Ofrecer una práctica suficiente de los procedimientos implicados en la ejecución de la nueva estrategia, con el propósito de asegurar un mínimo grado de dominio. Esa práctica no debe reducirse a una mera repetición continuada de las operaciones implicadas, sino que gradualmente debe introducirse el análisis reflexivo sobre la propia ejecución.
- Facilitar reiteradamente la consciencia metacognitiva sobre los procesos mentales que se ponen en marcha al ejecutar la estrategia, insistiendo en el análisis de cuándo y por qué son precisas las decisiones adoptadas. Resulta especialmente recomendable el trabajo en grupo y las actividades de aprendizaje cooperativo ya que propician el contraste y el debate sobre diversas alternativas de actuación.
- Favorecer el aumento gradual de la responsabilidad de los estudiantes sobre las decisiones que conforman la estrategia hasta lograr su aplicación autónoma. Para ello, la metodología didáctica elegida debe permitir progresivamente el control de las actividades a los estudiantes, motivándoles a explorar nuevas vías de aprendizaje y solución de problemas.

- Evaluar de forma tangible el esfuerzo de planificación y regulación que realizan los estudiantes, así como el dominio, pertinencia y extensión en el manejo de la estrategia. El grado de generalización de la estrategia a otras situaciones representativas de su ámbito de acción, posee una enorme trascendencia educativa ya que, además de los beneficios derivados de su polivalencia, supone un indicio indiscutible de la calidad de la enseñanza impartida.

En referencia a la enseñanza, Badia et al. (2012) señalan la necesidad de seguir las siguientes pautas de actuación:

- Explicar la estrategia propuesta de forma explícita y detallada, y modelar su utilización.
- Proporcionar *feedback* y ofrecer la ayuda más adecuada a las peticiones del estudiante.
- Promover el control y la regulación del aprendizaje, para que los estudiantes reflexionen sobre los procesos de aprendizaje, en lugar de centrarse en el producto terminado.
- Señalar cómo las estrategias cambian en función de los objetivos, del conocimiento y del contexto.
- Aumentar progresivamente la responsabilidad del estudiante y disminuir gradualmente la ayuda del docente.

Por último, la actuación consciente o inconsciente del profesorado es un ejemplo de cómo debe gestionarse el contenido de la materia enseñada, de modo que su comportamiento verbal, no-verbal o inferido, modela notablemente la forma de aprender de su alumnado. Esta influencia se ejerce, según Monereo (1999), a través de la metodología didáctica y de las modalidades de evaluación llevadas a cabo.

Hay que tener presente que cada disciplina posee sus propios criterios y mecanismos epistemológicos de organización y construcción del conocimiento por lo que, según Pozo y Monereo (1999), en el momento de usar eficazmente una estrategia, es indispensable respetar esos criterios y mecanismos si se pretende alcanzar un aprendizaje realmente significativo.

Por otra parte, al igual que actualmente se acepta este carácter situado de las estrategias en el currículo, también se asume la existencia de estrategias generales relativamente independientes de cada uno de los dominios de conocimiento. Esto supone admitir que, además de los dominios conceptuales que organizan el currículum en materias, se han de tener presentes los dominios estratégicos o procedimentales que deben tener una entidad y organización propia. Esos dominios estratégicos, o ejes procedimentales, serían transversales, o diagonales, a las áreas tradicionales del currículo (Pozo & Monereo, 1999).

e. Estrategias de aprendizaje y motivación

Diversos autores (Pintrich & García, 1993; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003) coinciden respecto a la existencia de una asociación entre motivación y uso de estrategias de aprendizaje. Manifiestan que las creencias motivacionales positivas como son los niveles altos de motivación intrínseca, la valoración de la tarea y la autoeficacia, están asociados con un mayor compromiso cognitivo y una mejor autorregulación por parte del alumnado.

En un trabajo, Cid (2008) determinó el grado de correlación existente entre la atribución de motivación de logro de los estudiantes con la utilización de estrategias de aprendizaje. Para ello aplicó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck y la Escala de Atribución de la Motivación de Logros de Weiner y obtuvo entre las conclusiones una correlación positiva entre diversas subvariables de las variables estrategias de aprendizaje y motivación de logros. No obstante, evidenció que el uso de

estrategias de aprendizaje para alcanzar un aprendizaje significativo favorece en el alumnado una motivación por los contenidos aportados.

Según la revisión de estudios efectuada por Ames (1992), una de las pautas de instrucción que puede servir de apoyo y favorecer las metas de aprendizaje (meta de dominio o maestría), es el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces. Este objetivo constituye uno de los elementos centrales de la actividad docente con mayor repercusión motivacional. Sin embargo, facilitar la adquisición de estrategias que enseñen a aprender autónomamente, no es el único objetivo cuya consecución es motivadora. Se persigue a su vez que el estudiante aprenda a pensar, aplicando sus conocimientos adquiridos a la solución de diversos tipos de problemas, algo que resulta, según Alonso (1997), positivamente motivador. De este modo, Rué (2007) señala que un estudiante posee mayor autonomía en el proceso de aprendizaje cuando:

Sabe qué hace y para qué, es decir, ejerce un cierto autocontrol sobre las finalidades de su actividad de aprendizaje.

Hace algo a lo cual atribuye sentido, es decir, algo que le implique, de algún modo, en su propio punto de vista (y mejor aún si se le implica emocionalmente).

Ejerce un determinado grado de control sobre los recursos, los tiempos, los procedimientos y la calidad de lo que está ejecutando.

Dispone de algún elemento de apoyo, como criterio de referencia y de contraste (social, informativo o procedimental) para poder evaluar las propias conductas o resultados. (Rué, 2007:98)

Cuando el estudiante se reconoce así mismo capaz de progresar y desarrolla su autoconfianza, alimenta su motivación. Según Prot (2004), no hay motivación posible sin la existencia de una imagen positiva y

constructiva de uno mismo. Pero no debe ser una imagen ficticia, sino aquella que represente los recursos y los límites, aquella que permita crecer.

Hay que tener presente que lo que posibilita la motivación del alumnado por aprender y continuar trabajando es la experiencia de competencia en relación con el propio aprendizaje, es decir, saber que cada uno es capaz de enfrentarse a las dificultades que este presenta. Sin embargo, según Alonso (1997), lo habitual es que los docentes solo indiquen los errores, subrayando inicialmente la falta de competencia del estudiante, lo que puede desencadenar en un efecto contrario al deseado. Por consiguiente, se considera que es preciso subrayar los aspectos positivos que existen en la forma de afrontar las tareas y, tras la corrección, asegurarse de que los estudiantes realizan de nuevo actividades análogas, con un grado razonable de éxito. Sin estas premisas, el estudiante fijará su atención en el hecho de estar siendo ayudado más que en el propio progreso personal, lo que podría contribuir a no sentirse capacitado para llegar a resolver tareas por sí mismo de modo eficaz, con la consiguiente desmotivación. En definitiva, el objetivo es conseguir la experiencia de autonomía del alumnado (Alonso & Montero, 1993).

Sin embargo, Beltrán (2003) considera que no es suficiente con tener un buen repertorio de estrategias cognitivas, también son necesarias estrategias metacognitivas. El estudiante, para llegar a ser un sujeto independiente y autónomo, ha de poseer un conocimiento previo de sus propios procesos estratégicos y disposicionales, así como un control selectivo de los mismos, de modo que le permitan actuar en función de los objetivos previos. Si un individuo conoce los procesos fundamentales que ha de activar a lo largo del aprendizaje y posee los mecanismos de control adecuados para regularlos, se puede considerar que es autónomo e independiente y que experimenta el control del aprendizaje en sus manos.

Hacer hincapié en los procesos metacognitivos permitirá al estudiante aumentar progresivamente el control sobre su propio aprendizaje y romper las ataduras de dependencia que, al inicio, ha tenido que establecer. Por otra parte, la vivencia de esta autonomía es automotivadora y contribuye eficazmente a la mejora de los aprendizajes en cualquier materia. Es lo que Beltrán (2003) denomina *aprendizaje autorregulado*.

f. Experiencia de progreso en la adquisición de competencias

Las competencias son consideradas por García Medina y Parra Ortiz (2010:33) como la “capacidad o disposición que posee un sujeto para utilizar eficazmente sus conocimientos, habilidades y actitudes personales en la resolución de situaciones problemáticas, ya sea en el ámbito escolar, profesional o social”. Desde esta perspectiva, una de las ideas fundamentales a tener en cuenta va a consistir en facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de dichas competencias.

Según Beltrán (2003), las estrategias de aprendizaje promueven un aprendizaje autónomo e independiente, realizado de modo que las riendas del control del aprendizaje vayan pasando de las manos del docente a la de su alumnado. Esto es especialmente provechoso cuando el estudiante ya es capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje. A su vez, Schunk y Swartz (1993) aseguran que el hecho de proporcionar al alumnado una adecuada retroalimentación (*feedback*) sobre el progreso hacia la meta, también aumenta su autoeficacia.

Si el estudiante está desmotivado porque al intentar aprender no consigue resultados, se requiere algo más que, despertar su curiosidad, mostrar la relevancia de las tareas o dar oportunidades de opción y de autoresponsabilizarse de su trabajo, para poder motivarle. Es preciso que cuando lo intente, aprenda y perciba que progresa, es decir, que experimente que, fruto de su empeño, es más competente. Cuando el sujeto

aprende nuevos conocimientos o nuevas destrezas, se produce una respuesta emocional de carácter gratificante ligada a esta percepción de competencia (Alonso & Montero, 1993). De hecho, en el estudio efectuado por Tripiana (2010b), se constató que la orientación profesional previa del instrumentista es un factor de motivación determinante durante el periodo de formación superior; sin embargo, la obtención de resultados musicales a corto plazo también es considerada esencial para estos estudios de tan larga duración.

La experiencia de progreso es fundamental para que el estudiante afronte con motivación su trabajo diario. En este sentido, Elliott y Dweck (1988) verificaron que las expectativas de autoeficacia se generan mientras el estudiante observa su progreso hacia la meta, lo que implica que está adquiriendo las habilidades necesarias para realizar la actividad. De modo que, el hecho de sentirse competente ofrece al estudiante posibilidades de opción y esto amplía su autonomía personal. Sin embargo, esta experiencia depende de cómo el docente diseñe y organice las actividades; de la interacción y tipo de ayudas que proporcione; y de la naturaleza, momento y contexto de la evaluación (Alonso, 1997). Por ello, para que el estudiante se encuentre a gusto realizando su trabajo y lo acepte de buen grado, como algo propio, hay que crear un clima o forma de pensar respecto al trabajo, centrado en torno a estas ideas aportadas por deCharms (1976; *apud* Alonso, 1997:78):

- El estudiante que busca superarse no espera a que le indiquen lo que ha de hacer, sino que *se propone sus propias metas* y trabaja por conseguirlas.
- El estudiante que busca superarse, si encuentra dificultades, *divide la tarea en pasos pequeños* de menor dificultad.
- El estudiante que busca superarse desecha pensamientos como “No sé”. Los sustituye por: “¿Cómo puedo hacerlo?”, y busca otros medios sin descartar ninguno en principio.

- El estudiante que busca superarse no es reactivo a *pedir ayuda* si la necesita realmente. Recuerda que es de sabios preguntar.
- El estudiante que busca superarse pide que le *enseñen a hacer las cosas por sí mismo*, no a que se las hagan.
- El estudiante que busca superarse recuerda que lo importante es *aprender de los errores*, algo normal durante el proceso de aprendizaje.
- El estudiante que busca superarse *aprende a compensar sus limitaciones* buscando los medios necesarios.
- El estudiante que busca superarse *disfruta cuando progresa*, a pesar de no ser el mejor, porque se ve a sí mismo competente.

Alonso (1997) considera poco probable que este tipo de intervenciones aisladas sean de gran efectividad. Sin embargo, asegura que su uso recurrente contribuye a crear un clima que facilita la percepción de progreso, sobre todo si la actuación del profesorado durante el planteamiento de las clases es coherente con dichas ideas. Se trata de activar la motivación precisa para que los individuos implicados emprendan acciones que faciliten el desarrollo de competencias o persistan en el aprendizaje que han iniciado. En la medida en que al practicar se sientan más seguros de lo que realizan, la motivación será más personal y menos dependiente de los demás.

2.1.3 Decidir aprender

Decidir, es la tercera de las tres razones fundamentales que, según Weinstein et al. (2002), afectan a la base de la conducta humana. En este sentido, Beltrán (2003) pone de manifiesto que para aprender es necesario querer, tener capacidad, pero sobre todo, es preciso decidir. Aprender exige una toma de decisiones y para resolverla están las estrategias

metacognitivas cuya misión es planificar, controlar y evaluar. Los tres niveles de decisión participan en todo aprendizaje, orientándolo, corrigiéndolo y evaluando sus frutos.

Según la revisión de la literatura llevada a cabo por Moral (2010), la metacognición es uno de los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado. Los otros tres elementos son la motivación, la voluntad y el uso de estrategias de aprendizaje que ya han sido tratados previamente.

La metacognición, según Nisbet y Shucksmith (1989:23), supone tener conciencia de los propios procesos mentales; es decir, “aprender a controlar el proceso de aprendizaje implica darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más eficazmente”. Moral (2010) destaca que en un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante se debe fomentar la toma de conciencia de los procesos cognitivos básicos que promueven su aprendizaje. Esta toma de conciencia o metacognición supone un conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento (Flavell, 1976). También se define como “la habilidad de los aprendices para asumir el control de sus propios procesos de aprendizaje” (Moral, 2010:324).

Badia et al. (2012:32) asumen la doble caracterización de la metacognición, bien como “el conocimiento que los alumnos poseen sobre su pensamiento en el momento de aprender, o bien como la capacidad para emplear la consciencia para regular sus procesos cognitivos cuando están aprendiendo”. Según la primera acepción, la metacognición hace posible que los estudiantes generen conocimientos sobre la propia acción de aprender. En cambio, en la segunda acepción, la capacidad metacognitiva “posibilita el despliegue de los procesos de autorregulación cognitiva con los cuales un estudiante puede coordinar su actividad de aprendizaje de

forma consciente, eficaz y flexible, empleando muchos conocimientos y muchas estrategias distintas para alcanzar una meta de aprendizaje” (Badia et al., 2012:32). En definitiva, la metacognición constituye aquella parte de la cognición encargada de controlar las funciones cognitivas.

Los estudiantes deben ser capaces de tomar consciencia de cómo se produce en ellos el aprendizaje. Las habilidades metacognitivas “promueven en los estudiantes las capacidades para dirigir, evaluar, controlar y cambiar el camino en que piensan y aprenden, y son consideradas un elemento clave para incrementar el logro académico” (Moral, 2010:185). Esta toma de consciencia, lleva implícita la capacidad de comprobar si se está efectuando una comprensión adecuada, para lo cual es precisa la autodirección. Esta habilidad para dirigir nuestra propia comprensión precisa un conocimiento profundo que distinga las discrepancias entre lo que se comprende y lo que se necesita comprender. Por ejemplo, un estudiante novel, en una cuestión determinada, no tiene la suficiente experiencia desarrollando esquemas que sirvan de estándares internos para poder orientarse. Según Moral (2010), para fomentar esta habilidad de comprobación de la comprensión y de auto dirección, resulta eficaz que los individuos más experimentados (docentes, profesionales...) “hagan su *«pensamiento visible»*, pues esto ayuda a los estudiantes a comprender qué es lo que conocen y qué es lo que no conocen y deberían llegar a comprender” (Moral, 2010:145).

Por otra parte, la metacognición también supone que el estudiante sea capaz de pensar sobre la transferencia de aquello que aprende y de la utilidad que posee para resolver problemas futuros. La mera memorización de la información no suele ser suficiente, en cambio el aprendizaje con comprensión mejora sustancialmente la transferencia de lo aprendido (Moral, 2010).

Los resultados del estudio de García Martínez (2011) evidenciaron que tanto el conocimiento que los estudiantes poseen sobre sus procesos cognitivos en relación a la actividad musical, como la regulación de los mismos, se relaciona positivamente con las calificaciones que obtienen en la asignatura de instrumento musical. No obstante, los resultados de la prueba de pensamiento en voz alta manifestaron, además de una elevada relación positiva y significativa entre la regulación metacognitiva en una sesión de práctica instrumental y las notas obtenidas, un importante valor predictivo de la regulación metacognitiva con respecto a dichas calificaciones. En definitiva, la metacognición se revela como un elemento del proceso de aprendizaje que debe ser tenido en consideración y trabajado con detenimiento, ya que, gracias a ella, “se considera la autorregulación en el aprendizaje y el desarrollo de una actitud positiva hacia el mismo” (Moral, 2010:324).

2.1.4 Aprender a aprender. Aprendizaje autorregulado

Hoy en día, la sociedad, según Herrán (2008:134), “precisa de algo más que de ‘conocedores’. Necesita jóvenes con una formación diferente que les lleva a ser, a la vez, personas competentes y maduras, que sepan autodisciplinarse, razonar, dialogar, organizarse, cooperar, imaginar, comprometerse, autorregularse, etc”. De modo que resulta comprensible que el lema que gobierna las metas y propósitos, tanto de educadores e investigadores, como de políticos que toman decisiones sobre educación y de intelectuales que reflexionan sobre ella, sea, sin duda, que la educación debe estar dirigida a ayudar al alumnado a aprender a aprender (Pozo & Monereo, 1999).

Actualmente existe la “necesidad de orientar todo el sistema hacia la enseñanza focalizada en el estudiante, es decir, en el hecho de aprender, en vez de seguir privilegiando *el enseñar*, como en el modelo actual” (Rué,

2007:88). De hecho, Fernando Savater sitúa la capacidad de aprender en el centro de todo proyecto educativo:

[...] sin duda la propia habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizás de todas ellas. Y cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados o abiertos, sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha. (Savater, 1997:49-50)

Novak y Gowin (1988) evidencian que para aprender el significado de cualquier conocimiento es necesario dialogar, intercambiar, compartir y, a veces incluso, llegar a un compromiso con el estudiante. En ningún momento consideran que se trata de aprendizaje compartido, ya que el aprendizaje no se considera una actividad que se pueda compartir, sino un asunto en el que la responsabilidad es del propio sujeto. En cambio, sí es posible compartir, discutir, negociar y convenir los significados cognitivos, aunque no sea posible transferirlos. No obstante, hay que tener presente, en lo referente a compartir significados en la actividad de educar, que los estudiantes siempre van a aportar algo de ellos mismos a la negociación.

Otro de los puntos de vital importancia para Novak y Gowin (1988) es que los estudiantes reconozcan la interrelación o interacción entre pensamiento y acción en cualquier campo de la actividad humana en el que se pretenda originar un nuevo conocimiento. El problema es por dónde comenzar el análisis de la construcción de conocimientos, ya que para estos autores no hay modo de decidir qué proceso ocurre en primer lugar o cuál resulta más importante. Es decir, “tanto las actividades de pensamiento como las de actuación son importantes cuando tratamos de crear nuevo conocimiento, y ambas se ven influidas significativamente por los

acontecimientos u objetos que decidamos observar” (Novak & Gowin, 1988:138).

Otra línea relevante a analizar es la propuesta por Barry Zimmerman interesado en investigar el tipo de aprendizaje que se produce cuando un individuo observa, juzga y establece una estrategia para su propia actuación; es decir, cuando la persona se entrena a sí misma. El interés de Zimmerman por esta clase de aprendizaje, conocido como *autorregulación*, le llevó a realizar un experimento junto a Kitsantas (2002). Ambos se plantearon si es posible juzgar la habilidad guiándose solamente por cómo un individuo describe su forma de practicar.

La habilidad que seleccionaron Zimmerman y Anastasia Kitsantas fue el servicio en el voleibol. Para ello reunieron a un grupo formado por 30 jugadoras expertas, federadas y aficionadas, y les preguntaron cómo abordaban el servicio: sus objetivos, su planificación, su elección de estrategias, su capacidad de autocontrol, de adaptación... hasta 12 parámetros. Utilizando las respuestas de las jugadoras predijeron los niveles de habilidad que deberían corresponder a cada una de ellas y, posteriormente, hicieron que las jugadoras practicasen el servicio para comprobar el índice de acierto. Las predicciones fueron extremadamente precisas explicando el 90% de la variación en la habilidad. Lo que evidenció que los expertos practican de un modo diferente al resto, con estrategias mucho más detalladas y, cuando llega el error, no culpan a la suerte ni tampoco a sí mismos, ya que tienen una estrategia para solucionarlo.

En este sentido, Valle et al. (2006:19) definen aprendizaje autorregulado como un “proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos”. El concepto integra las estrategias de

aprendizaje, la metacognición, los objetivos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Según estos autores:

[...] los alumnos autorreguladores de su aprendizaje enfocan los episodios escolares como ocasiones para incrementar el abanico de sus competencias, y como tal, las valoran. Como resultado, estos alumnos normalmente se perciben a sí mismos como más capaces que los aprendices inexpertos. Y estas creencias de autoeficacia incrementan no sólo la motivación para el aprendizaje, sino también el proceso de autorregulación, facilitando el establecimiento de objetivos instructivos ambiciosos y la exhibición de comportamientos de auto-monitorización. (Valle et al., 2006:19)

Numerosos estudios avalan que el aprendizaje y el logro académico de los estudiantes se incrementa en la medida en que estos manejan mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje y se comportan de modo autorregulado (De la Fuente, 2004; Torrano & González-Torres, 2004).

Por otra parte, tal y como evidencian Alexander y Judy (1988) y Mateos (1999) entre otros, un requisito para autorregular de forma efectiva el aprendizaje puede ser poseer una base mínima de conocimientos del dominio de la tarea. En esta línea, Alexander (1995) expone un modelo en el que el aprendizaje de un dominio pasaría por tres fases consecutivas: aclimatación, competencia y pericia. En la fase de aclimatación, el individuo solo dispone de un conocimiento del dominio fragmentado y una comprensión del mismo muy limitada. Debido a ello, y a pesar de que la demanda de procesamiento estratégico es elevada, los intentos de autorregulación no suelen tener fortuna.

Durante la fase de competencia, el conocimiento específico es mayor, más coherente y mejor organizado. Es en este momento cuando la posibilidad de seleccionar o adoptar las estrategias más apropiadas y hacer

un uso eficaz de las mismas tiende a aumentar. En consonancia con este modelo, y a la luz de los estudios sobre la pericia en tareas no rutinarias (Mateos, 1999), se sabe que los expertos se aproximan a ellas de modo más estructurado y ejerciendo un control más sofisticado que los novatos. Por lo tanto, según esta autora (Martí, 1999), la efectividad y complejidad de la autorregulación puede variar en proporción al conocimiento del dominio de la tarea que el individuo pueda aportar.

Durante la fase de pericia, el experto consigue el dominio en algún procedimiento y posee una comprensión explícita y teórica del mismo. Sin embargo, según Martí (1999), aunque en este momento el experto puede comunicar tales instrucciones a un posible aprendiz, este último ha de pasar por las mismas fases de redesccripción para poder conseguir tan elevado nivel de control. No es suficiente notificar las razones y las instrucciones explícitas para resolver un determinado problema para que un aprendiz las pueda incorporar sin más. Hace falta todo un trabajo, lento y progresivo, de sucesivas redescpciones representacionales. Por consiguiente, es una ilusión creer que la explicitación y el carácter controlado de una estrategia desde el punto de vista del experto, se convertirán necesariamente en un conocimiento estratégico controlado y consciente desde el punto de vista del aprendiz.

La noción de competencia de aprendizaje supone necesariamente la asunción de que el estudiante debe actuar de forma estratégica por lo que, según Badía et al. (2012), el despliegue de dicha competencia para la consecución satisfactoria de una tarea problemática compleja exige:

[...] la utilización de una buena base de conocimientos, el empleo intencional de estrategias de aprendizaje, la gestión de las emociones y los motivos asociados a la resolución de problemas y el control consciente de todo el proceso, todo ello puesto al servicio de la consecución de metas de aprendizaje que tienen

sentido en la situación educativa en donde transcurre la actividad de aprendizaje. (Badia et al., 2012:38)

No obstante, el estudiante debe ser capaz de poner en marcha los conocimientos adquiridos y aquellos rasgos de su personalidad que le permitan resolver situaciones diversas. Aquí se incluyen, tanto los saberes o conocimientos teóricos, como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos y también las actitudes o compromisos personales. De modo que competencia, implica el desarrollo de capacidades y no solo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados. Pero, lo más importante, es que “suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes para desarrollar acciones no programadas previamente” (Lucena, 2008:216).

Sin embargo, hay que tener presente que para *aprender a aprender* es preciso querer, poder y decidir hacerlo. En este sentido, y como se citó anteriormente, Weinstein et al. (2002) han precisado las tres razones fundamentales que afectan a la base de la conducta humana y que, no son otras que, querer, poder y decidir. Son fundamentales para la dimensión de la conducta y sobre todo en el contexto académico, de modo que, si alguna de ellas falla, la conducta humana se resentirá tarde o temprano. Por el contrario, si están presentes, la acción humana poseerá las garantías suficientes para resistir cualquier acometida desde dentro o desde fuera del individuo.

A su vez, según Moral (2010), los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado, revisados previamente, son la motivación y la voluntad, el uso de estrategias de aprendizaje y la metacognición. En términos parecidos se expresan Hattie, Biggs y Purdie (1996) recomendando tres tipos de intervención para mejorar las habilidades de estudio. Estos autores presentan tres clases de intervención: afectiva (fundamentada en aspectos no cognitivos del aprendizaje como la

motivación o el autoconcepto), cognitiva (focalizada en las estrategias de procesamiento de la información: resumen, idea principal) y metacognitiva orientada al aprendizaje autorregulado (planificación, control y evaluación). Como puede observarse, finalmente, los tres tipos de intervención se corresponden básicamente con el esquema propuesto con anterioridad: querer, poder y decidir.

2.1.5 Efecto Pygmalión

Para finalizar este apartado dedicado a las bases psicopedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje cabe tener presente otro de los fenómenos que, tanto en el ámbito laboral como en el educativo, social y familiar, pueden ser más productivos o contraproducentes por lo que resulta importante que los profesionales de estos ámbitos lo conozcan y analicen. Se trata del efecto pygmalión, es decir, de considerar el mito griego que narra el suceso en el que un artista superó lo que esperaba de sí mismo al crear una escultura tan perfecta como para enamorarse de ella.

En el ámbito educativo, Rosenthal y Jacobson (1980) estudiaron dicho efecto desde la perspectiva de la profecía autorrealizada, explicando uno de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes en el aula. El efecto se descubre a partir del siguiente experimento: en vísperas del inicio de un nuevo ciclo escolar en *Oak School*, a varios docentes se les aportó información falsa asegurándoles que, de acuerdo a diversos datos confiables, algunos estudiantes de nuevo ingreso poseían una inteligencia realmente superior y una capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad. Se les advirtió que no se dejaran engañar por las apariencias de dichos estudiantes, porque detrás de una notoria torpeza o de una palpable ignorancia se ocultaban verdaderos genios. Aunque lo cierto es que los estudiantes mencionados eran muchachos que jamás habían destacado por sus logros académicos.

A lo largo del ciclo escolar, el profesorado brindó una especial atención a los supuestos genios y estos mostraron inusitados avances, aprendizajes significativos y relevantes e, incluso, alegría en el estudio. A su vez, su autoestima y su asertividad se vieron notoriamente fortalecidas, se tornaron abiertos y propositivos, sus relaciones interpersonales se volvieron más positivas y estimulantes... Y, asombrosamente, su coeficiente intelectual, considerado hasta el momento inamovible, logró aumentar varios puntos.

Con este estudio Rosenthal y Jacobson (1980) evidenciaron la autorrealización de las profecías interpersonales. Es decir, “cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir” (Rosenthal & Jacobson, 1980:9). De modo que, inconscientemente, el profesorado formula expectativas acerca del comportamiento en clase de los diferentes estudiantes y el trato suele ser distinto de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los estudiantes considerados más capacitados se les den mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas... Estos estudiantes, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas del profesorado y proporcionando resultados favorables con mayor frecuencia. Si esto se efectúa de forma continuada a lo largo del tiempo, conseguirán mejores resultados académicos. De hecho, “cuando los maestros esperaban que ciertos niños mostrasen un mayor desarrollo intelectual, estos niños lo mostraban realmente” (Rosenthal & Jacobson, 1980:113).

A su vez, puede deducirse que el experimento confirmó que lo que el profesorado piense acerca del estudiante y su desarrollo, es de capital importancia para la calidad de su educación, de sus expectativas, de su potencial desarrollo y, en definitiva, de su vida entera. Si el docente de instrumento considera que sus estudiantes no poseen talento y que, durante

su curso escolar, jamás serán capaces de ningún logro significativo, ello puede ocurrir. Por el contrario, si el docente está convencido de que tienen un maravilloso potencial y que sus horizontes son ilimitados, finalmente los instrumentistas conseguirán desarrollarse y empezar a dar lo mejor de sí mismos.

En resumen, el docente mediante lo que dice, cómo lo dice y cuándo lo dice, por la expresión de su cara, su postura y, quizás, por su contacto ha podido comunicar a los estudiantes del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual de ellos. Esa comunicación junto con posibles cambios en las técnicas pedagógicas pueden haber contribuido, según Rosenthal y Jacobson (1980:229), al aprendizaje del estudiante “modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta, y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo”. Por lo tanto, según Zaragoza (2009:105), “es imprescindible que el docente tome nota de ello y relativice la información previa que le llegue hasta que la experiencia real le permita obtener información fidedigna y contrastada de su alumnado”.

Si en los conservatorios se tuviera presente que las expectativas del docente de instrumento pueden convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas, podría nacer una nueva expectativa de que los estudiantes “pueden aprender más que lo que se espera de ellos” (Rosenthal & Jacobson, 1980:231). De modo que, como mínimo, sería más difícil que los docentes al encontrarse un instrumentista en desventaja pudieran pensar “bien después de todo, ¿qué se puede esperar de él?” (Rosenthal & Jacobson, 1980:231).

2.2 Aportaciones de la Didáctica Musical

En este apartado se tratarán aquellos aspectos relevantes para la elaboración del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental referentes al campo de la música y su didáctica.

2.2.1 Investigación y Didáctica Musical

Marhuenda (2000) considera que resulta de especial interés para la Didáctica, entre otras, la educación postobligatoria, en particular la reglada y, dentro de ella, las formaciones profesionales. Según este autor, el interés reside en que en ellas se plantea el reto de intentar educar y profesionalizar al mismo tiempo, de tratar de compaginar formas de educación cívica y crítica para el futuro de los estudiantes a la vez que se les prepara técnicamente, por lo que hay que procurar garantizar eficacia y moralidad a un tiempo.

No obstante, Marhuenda (2000) considera particularmente interesante para la investigación didáctica aquellas formas de enseñanza no escolares pero que de alguna manera, revisten al menos algunos rasgos de institucionalización, si no de escolarización. Algunas están actualmente bajo el control del estado y se justifican como instrumentos al servicio del derecho a la educación, que no queda agotado en los sistemas educativos. Tal es el caso de las Enseñanzas Profesionales de Música.

Los últimos 80 años han sido, según Díaz y Giráldez (2007:11), los más productivos en la historia de la educación musical. Durante este periodo, “las propuestas metodológicas y teóricas se han ido sucediendo y multiplicando a una velocidad cada vez mayor y, evidentemente, muchas cosas han cambiado y siguen cambiando”. Tafuri (2004) manifiesta que los avances que se han llevado a cabo en investigación para la educación musical, en países europeos sin tradición, como el caso de España, son indudablemente dignos de mención aunque todavía exista mucho camino

por recorrer. Según esta autora (Tafuri, 2004), se presenta una discriminación entre la investigación en el campo de las Ciencias Naturales y la investigación en las Ciencias Humanas; y, por otra parte, se produce una distinción entre la investigación en los ámbitos más asentados (como Historia o Psicología) y la investigación en Didáctica, considerada en ocasiones como poco útil e inviable. Sin embargo, no hay que olvidar las dificultades que las Ciencias Humanas (Psicología, Antropología y Sociología) tuvieron en sus primeros pasos a finales del siglo XIX para ser reconocidas como ciencias. Lo mismo sucedió con la Pedagogía y, más recientemente, con la Didáctica.

Una ciencia para ser aceptada y reconocida como tal debe poseer su propio objeto de estudio y su método de investigación. En el caso de la enseñanza no fue fácil obtener el reconocimiento de que esta pudiera ser el objeto de estudio en sus aspectos teóricos y prácticos. No obstante, a lo largo del tiempo, las investigaciones se incrementaron y comenzaron a valerse de otros métodos además del método experimental empleado en sus comienzos. De modo que la Didáctica adquirió su autonomía como “la ciencia que trata la teoría y la práctica de la enseñanza (métodos, estrategias, medios...)” (Tafuri, 2004:28).

Posteriormente, comenzó su andadura la investigación en Didáctica Musical y se obtuvo el reconocimiento de que los eventos educativos musicales pueden ser estudiados de modo riguroso y controlado dando respuesta a los problemas y preguntas que plantea la enseñanza musical. Gracias a ello, los docentes han podido y pueden basar sus prácticas no solo en su propia intuición sino sustentándose en resultados de investigaciones previas (Colwell, 1992; Kemp, 1993).

Sin embargo, debido a que gran parte de la investigación y literatura científica relevante (incluyendo estudios psicológicos) acerca de la interpretación musical es bastante reciente, muchos de los hallazgos aún no

han encontrado su camino en los planes de estudio de las instituciones profesionales de música (Parncutt, 2007). De hecho, mientras que la enseñanza general en el aula de música se ha convertido en un proceso muy estructurado y basado en los resultados de la investigación empírica, la enseñanza de la música en los conservatorios se ha mantenido con una tradición oral consistente en la transmisión de conocimientos y la experiencia, del docente al estudiante, de forma imitativa. En consecuencia, la mística que rodea la enseñanza de la música instrumental persiste (Zhukov, 2004).

2.2.2 Enseñanza de estrategias de práctica instrumental

Desde tiempos remotos, el maestro de un oficio ha dirigido cuidadosamente, según el progreso del aprendiz, todos los elementos del aprendizaje motor, así como el aprendizaje cognitivo preciso. Novak (1988) asegura que no existe profesional de un área que requiera habilidad, que no recomiende un enfoque del aprendizaje por ensayo y error, o por descubrimiento, como el mejor modo de adquirir destreza en una habilidad o en un conjunto relacionado de habilidades. Las conductas que se enseñan en el aprendizaje de una habilidad, y la consiguiente acción del estudiante, suelen ser evidentemente manifiestas y, por ello, la orientación del aprendizaje resulta, según este autor (Novak, 1988), más sencilla que en la mayoría de las áreas de aprendizaje cognitivo. En el aprendizaje de habilidades, el docente puede explicar las diferencias entre la actuación del estudiante y los criterios que se manejan para distinguir una buena actuación.

No obstante, hay que tener presente que un requisito inevitable del aprendizaje de una habilidad es la práctica. Fleishman y Bartlett (1969) ya evidenciaron que el dominio de una habilidad se alcanza por medio de la misma y, a su vez, comprobaron que se requiere una menor práctica cuando se orienta al estudiante de forma concienzuda. Asimismo, se reconoce que

existen diferencias en el tiempo de aprendizaje necesario para el desarrollo de una determinada habilidad. Sin embargo, no toda actividad denominada habilidad implica un aprendizaje fundamentalmente motor y esto es de especial interés en la docencia instrumental. Novak señala a este respecto que:

A la hora de programar la instrucción hay que distinguir entre el grado y naturaleza del desarrollo motor necesario, y los procesos cognitivos que estén implicados. Por desgracia, es precisa mucha más investigación en la que se aisle la habilidad motriz de la adecuación cognitiva para una serie de tareas de aprendizaje. Es probable que algunos estudiantes de Bellas Artes suspendan principalmente por carecer de la habilidad de mezclar pinturas, mientras que otros lo hacen por deficiencias cognitivas. (Novak, 1988:148-149)

De este modo, aprender a tocar un instrumento supone adquirir ciertas destrezas motoras que, a su vez, proporcionarán los recursos necesarios para poder vivir la música como medio de expresión. Dicha adquisición se llevará a cabo a través de la práctica, cuyo funcionamiento deberá ser conocido por el profesorado de instrumento para poder programar adecuadamente optimizando los recursos puestos a su alcance (Forcada, 2008).

Miklaszewski (2004), tras una exhaustiva revisión, concluye que el docente debe hacer comprender a su alumnado que van a ser necesarias un gran número de horas de práctica para tocar con destreza un instrumento. No obstante, Miklaszewski (2004) asegura que este proceso puede ser facilitado introduciendo estrategias de práctica instrumental durante la clase (ensayando pequeñas secciones, practicando elementos individuales y, así, sucesivamente). A su vez, y con el fin de memorizar la música, el estudiante necesita que le enseñen a escuchar la música en su mente y a

desarrollar su memoria practicando al mismo tiempo. De este modo, si el docente aporta diversas estrategias en el aula, puesto que cada individuo diferirá en sus preferencias de práctica, el docente sabrá adaptarse adecuadamente a las necesidades de todos ellos.

Tanto Barry y Hallam (2002) como Parkes (2010), evidencian que el profesorado de instrumento posee un papel crucial que desempeñar no solo ayudando a los estudiantes en la adquisición de los contenidos musicales propios de su especialidad, sino también en el conocimiento de la práctica apropiada y estrategias de aprendizaje, de modo que logren formar a futuros profesionales autónomos e independientes.

En cierto modo, el aprendizaje de los diversos instrumentos aparentemente sugiere diferencias en las estrategias de práctica instrumental que los docentes proponen para el estudio individual de su alumnado. Al respecto se tienen datos de las diferentes estrategias de práctica propuestas por docentes de instrumentos de viento, cuerda y piano. Según Galicia et al. (2003), los docentes de viento son más directivos, sugieren más indicaciones para planear las actividades de práctica y proponen con mayor frecuencia analizar el material de estudio; mientras que los docentes de piano plantean con menor frecuencia estas estrategias a sus estudiantes.

Sin embargo, desarrollar un conocimiento profundo de las estrategias y su manejo no es necesariamente fácil. Muchos docentes instrumentales consideran que enseñan a su alumnado cómo practicar. De hecho, cuando Barry y McArthur (1994) recogieron datos de 94 miembros de la MTNA (Asociación Nacional de Profesores de Música) de los Estados Unidos, la mayoría de los docentes informaron que, siempre o casi siempre, discutían la importancia de la práctica instrumental y sus estrategias específicas con los estudiantes. Sin embargo, lo que el instrumentista percibe y recuerda puede no corresponder con lo que el docente considera que ha comunicado; de hecho, en otro estudio, Kostka (2002) observó la discrepancia entre lo

que los docentes creían enseñar sobre la práctica y lo que realmente aprendían los estudiantes sobre la misma.

Durante 3 años consecutivos, Jørgensen (2000) solicitó información a los estudiantes de nuevo ingreso en el conservatorio acerca del hincapié que habían hecho en la práctica su profesorado instrumental anterior. Aproximadamente el 40% respondió que los docentes con los que habían estudiado habían puesto *muy poco* o *ningún* énfasis en la práctica instrumental. No obstante, Byo y Cassidy (2008) también demostraron que los estudiantes generalmente conocen lo que tienen que hacer pero no necesariamente lo efectúan en su práctica habitual. Esta discrepancia representa para Jørgensen (2004) un desafío al profesorado para que incorpore la enseñanza sobre estrategias de práctica en sus clases, de modo que capte directamente el interés del estudiante para proseguir con un aprendizaje adecuado y su función interpretativa.

Asimismo, el estudio llevado a cabo por Barry (Barry & Hallam, 2002), acerca de la relación entre las interacciones estudiante-docente en la clase de música universitaria y la práctica posterior individual del estudiante, reveló que los hábitos de práctica individual fueron influenciados en un grado limitado por los consejos del docente. En cambio, la investigación evidenció que la influencia más poderosa resultó ser el estilo de instrucción del profesorado. Aquello que el docente hizo realmente durante las clases (p. ej., la demostración de una estrategia particular o el hecho de permitir que el estudiante probara una determinada propuesta de práctica) ejerció una influencia mucho más profunda sobre la práctica individual de sus estudiantes que los mensajes verbales.

Una vez que el alumnado establece habilidades rudimentarias con el instrumento puede ser alentado a *aprender a aprender*. No obstante, este proceso debe facilitarse, según Hallam (2001), con procesos docentes de

modelado en el aula y con la discusión de habilidades generales metacognitivas. Tales discusiones podrían estar relacionadas con:

- Fortalezas y debilidades
- Evaluar las dificultades de las tareas
- Selección de estrategias más apropiadas
- Establecer objetivos y monitorear el progreso
- Evaluación del rendimiento
- Formas de desarrollar la interpretación
- Estrategias de memorización
- Aumentar la motivación
- Gestión del tiempo
- Mejorar la concentración
- Estrategias de rendimiento

El objetivo del docente de instrumento sería alentar a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes que puedan enseñarse a sí mismos. La evidencia de este estudio (Hallam, 2001) sugiere que, una vez que las competencias básicas se hayan adquirido, este es un objetivo realista. De hecho, la investigación llevada a cabo en bandas, orquestas y conjunto coral por Yarbrough y Price (1989) evidencia que los patrones motivacionales más valorados por el alumnado y que producen actitudes más favorables hacia la música son aquellos que proponen la presentación académica de la actividad (acerca de aspectos musicales e incluyendo ejemplos) y la retroalimentación específica (breve y descriptiva de si la realización fue incorrecta y por qué). Según estos autores (Yarbrough & Price, 1989), la retroalimentación por parte del docente es de vital importancia para el éxito del aprendizaje ya que impacta sobre la actitud, la

atención y el logro. En este sentido, Price (1998) recomienda al profesorado de instrumento detallar qué es lo que se va a hacer antes del inicio de la práctica instrumental, mostrar cómo se realiza, ofrecer una indicación o clave para comenzar, dejar probar al alumnado y proporcionar toda aquella retroalimentación precisa relacionada con la actividad.

Sin embargo, a pesar de estas indicaciones, el acceso a estrategias que incrementen la confianza en la interpretación en un corto período de tiempo sigue resultando difícil para la mayor parte de los músicos. Liertz (2004) llevó a cabo un estudio con el objetivo de tratar un vacío percibido en la formación y desarrollo de los instrumentistas, es decir, la falta de un marco de estrategias prácticas para desarrollar la confianza en la interpretación musical. Para ello diseñó un programa de entrenamiento para ayudar a los músicos en la gestión de su práctica y su interpretación, utilizando seis estrategias mentales y físicas basadas en el rendimiento deportivo y aplicadas a la interpretación musical. Cinco músicos probaron el programa de formación durante 5 semanas, de modo que se diseñaron cinco estudios de caso para explorar e interpretar su práctica y las experiencias en la interpretación antes y después de usar el programa. Sorprendentemente, antes de emprender este programa de entrenamiento, todos los músicos reconocieron que su práctica era a menudo ineficaz o insuficiente, generando insatisfacción o inseguridad interpretativa.

2.2.3 La figura del *Performance Coach*

Investigaciones recientes revisadas por Liertz (2007) demuestran que los estudiantes de teclado, al igual que otros instrumentistas de nivel superior, a menudo se sienten insatisfechos con las limitaciones de su formación. Esto parece ser debido, principalmente, a una dependencia de un solo docente, en una cantidad limitada de tiempo, para alcanzar altos niveles técnicos y habilidades interpretativas. Con el modelo tradicional maestro-aprendiz cuestionado en cuanto a su eficacia para formar músicos

ahora y en el futuro (arquetipo de la educación artística en las instituciones desde el siglo XIX), las instituciones de Enseñanza Superior de Música podrían aprender del campo del rendimiento deportivo. En este ámbito, la educación de los atletas de élite se centra en programas de formación integral con una amplia gama de profesionales.

De modo que, a la vez que desarrolla habilidades en la comunicación del arte creativo e interpretativo, la formación musical de los instrumentistas, según Liertz (2007), tendría que abordar la confianza interpretativa y aprender del éxito del rendimiento deportivo en este ámbito utilizando los principios de la psicología del deporte. La confianza interpretativa se basa en el concepto de “*self-efficacy*” (autoeficacia o percepción personal de confianza) de la teoría de Bandura (1977:191) que, efectivamente, ha sido aplicada al rendimiento deportivo. Este autor evidencia que los niveles más altos de autoeficacia percibida son acompañados de logros de mayor rendimiento. Por otra parte, asegura que la falta de autoeficacia obstaculiza el uso eficiente de las propias habilidades (Bandura, 1997), por lo que la percepción de confianza en uno mismo juega un papel importante en la ejecución de las habilidades de rendimiento desarrolladas.

Durante los últimos 35 años, el rendimiento deportivo ha reconocido, según Liertz (2007), la importancia de las conexiones mente-cuerpo para el desarrollo de la confianza aspirada por el deportista de élite. Al menos cuatro mentores especializados se ponen a disposición del deportista para ayudarlo con un programa de capacitación integral individualizado; un entrenador, un psicólogo deportivo, un nutricionista y un fisioterapeuta. En cambio, en el ámbito musical, el aspirante a instrumentista tiene que confiar en su docente principal de instrumento que, por lo general, concentra su enseñanza en habilidades técnicas y musicales, con la creencia de que las habilidades interpretativas y de confianza en el rendimiento se alcanzarán

fruto de la experiencia. Sin embargo, Liertz (2007) asegura que los músicos pueden desarrollar la confianza interpretativa a lo largo de su formación, como hacen los atletas, con un marco de estrategias (aprendidas de forma independiente o con un *performance coach*) para ayudarles en su desarrollo de habilidades personales, musicales y de rendimiento.

El término *performance coach* hace referencia, según Liertz (2007), a aquel individuo que ayuda a instrumentistas y/o cantantes a dar su rendimiento óptimo en recitales, exámenes y concursos, guiándolos a través de un programa de entrenamiento individualizado y autogestionado que desarrolla la práctica y la interpretación eficaz. A diferencia de muchos deportes en los que el entrenador suele estar presente durante la práctica, los estudiantes de música suelen retirarse a la sala de estudio a trabajar por sí mismos. Sin embargo, una investigación de los últimos prodigios del piano demostró que casi todos los pianistas habían practicado bajo la supervisión de un adulto cuando eran menores (Lehmann, 1997). A su vez, una encuesta informal de biografías de prodigios contemporáneos como Yo-Yo Ma, Cecilia Bartoli, Evgeny Kissin y Sarah Chang revela patrones similares. Estos supervisores ayudan en el mantenimiento de la concentración (comportamiento en la tarea) y monitorizan la práctica del instrumentista con sugerencias puntuales de mejora (Lehmann & Ericsson, 1997).

De igual modo, el estudio de casos de Liertz (2002) llevó a cabo un programa de formación integral para la práctica y la interpretación musical aplicando estrategias de entrenamiento mental y físico de la psicología del deporte a las necesidades de los instrumentistas de grado superior, con objeto de desarrollar su confianza en el rendimiento. Esta autora (Liertz, 2002) propuso una serie de habilidades de aprendizaje autodirigido dentro de un marco holístico de estrategias de práctica para desarrollar la confianza interpretativa y proporcionar, a su vez, un marco de bienestar a

través de la autogestión eficaz de la práctica y la interpretación. Los análisis de datos revelaron que el programa de formación había producido cambios positivos en el comportamiento mental y físico de los instrumentistas, junto a un incremento de su concentración, una mejora de las habilidades para afrontar situaciones de estrés y la sensación de control durante la interpretación. Este estudio cualitativo demuestra que un programa de entrenamiento en el contexto de la interpretación musical es beneficioso para la práctica y el período previo a la interpretación. Según Liertz (2002), la confianza se desarrolla cuando la práctica y la interpretación son percibidas como efectivamente autogestionadas por el instrumentista, de modo que la práctica se convierte así en una experiencia positiva. No obstante, los hallazgos de este estudio sugieren la necesidad de un enfoque holístico de la interpretación musical fundamentado en el conocimiento de las conexiones mente-cuerpo que intervienen en la misma.

En esta misma línea, se sitúa la investigación efectuada por Gallardo (2009) implementando un protocolo de estudio. Los violinistas participantes que llevaron a cabo “las dos variantes de máxima aplicación del Protocolo de Estudio, desarrollaron un sentimiento de seguridad y confianza en aquellos elementos y aspectos trabajados, provocando una mejora de la auto-apreciación que se tenía de la propia interpretación” (Gallardo, 2009:601). Por consiguiente, el incremento de la autoestima se produjo gracias a la disposición de “herramientas claras que situaban el estado de evolución de la pieza en un punto objetivo”, lo que aportaba al instrumentista “una visión fiable de su situación, tanto frente a los pasos aún por recorrer como ante los ya emprendidos y el tramo solucionado” (Gallardo, 2009:601). A su vez:

[...] la confianza de los logros puntuales –fruto de la objetivación del proceso y la concentración de trabajos sobre metas plausibles de antemano- produjo en la práctica totalidad de los casos, un

hecho de notable importancia y beneficio para la puesta en escena, donde el estudiante se sentía más capacitado para afrontar los nervios propios del momento, destacando, unánime y explícitamente, el *autocontrol* como una de las repercusiones más significativas de la nueva metodología. (Gallardo, 2009:601)

En definitiva, se considera preciso, según Jorgensen (2000), que el profesorado de especialidades instrumentales divida su tiempo entre la enseñanza y la observación de la práctica de los estudiantes, de modo que así sean capaces de discutir y desarrollar la capacidad de autonomía e independencia de los mismos en dicha práctica.

3 Identificación de estrategias de práctica instrumental para la elaboración del programa didáctico

En esta primera fase de la investigación, se establecieron las bases para poder elaborar un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

En primer lugar, se comenzó por dotar de contenido al programa; para ello se efectuó una exhaustiva búsqueda de propuestas de práctica instrumental obtenidas en documentos relativos a la didáctica de los diversos instrumentos musicales desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Tras el análisis de los datos obtenidos, se identificaron 21 estrategias de práctica instrumental y se procedió a su precisa definición ya que no existía tal referente en la literatura. A su vez, se avaló su posible eficacia con investigaciones previas y con testimonios de grandes intérpretes.

Posteriormente, se procedió a dotar de forma al programa, fundamentando, justificando y desarrollando los principios de intervención didáctico-musical que guiarían las diversas sesiones en las que se implementaría el mismo. Para ello se tuvieron presentes relevantes aportaciones desde las Ciencias de la Educación, la Psicología Cognitiva y, muy particularmente, la Didáctica de la Música.

En la Figura 4 se representa la primera fase del proceso de investigación:



Figura 4. Primera fase del proceso de investigación.

3.1 Análisis documental para la búsqueda de estrategias de práctica instrumental

En esta fase del proceso de investigación, se revisaron todo tipo de documentos referentes al estudio de los diversos instrumentos musicales desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, ya que una de las principales fuentes de información sobre la práctica instrumental, según Reid (2006), son los escritos pedagógicos sobre música. No obstante, aunque su naturaleza es en gran parte subjetiva e incluso anecdótica, estos escritos constituyen la base de la educación musical occidental.

Estudiar las vivencias de los músicos, como intérpretes y como docentes, ofrece la posibilidad de entender la experiencia profesional vivida, de conocer el proceso educativo musical desarrollado, darle sentido y, en definitiva, servir como medio para construir el conocimiento,

comprender y expresar la enseñanza instrumental. Por lo tanto, este análisis supone acceder a un registro documental trascendente que permite indagar sobre cómo el instrumentista maneja diversas propuestas de práctica eficaces en la interpretación musical. A su vez, ofrece la posibilidad de conocer cómo ha llevado a cabo el proceso educativo musical durante el ejercicio de su actividad, además de ser un medio para que los docentes reflexionen sobre su vida profesional y puedan construir conocimiento en la investigación educativa (Bernal, 2004).

El propósito principal del análisis documental era hallar propuestas de estudio instrumental efectivas y fundamentadas en la obtención de resultados musicales de calidad. Durante el proceso se documentaron numerosas propuestas de práctica de diferentes instrumentos: acordeón, arpa, clave, instrumentos de cuerda-arco (viola, violín, violonchelo, contrabajo), flauta de pico, guitarra, órgano, instrumentos de púa, percusión, piano, saxofón, instrumentos de viento-madera (oboe, fagot, clarinete, flauta travesera) e instrumentos de viento-metal (trombón, trompa, trompeta, tuba).

De las diferentes propuestas de estudio revisadas, se identificaron 21 estrategias de práctica instrumental que fueron pertinentemente definidas y argumentadas. No obstante, se documentó su manejo por parte de grandes figuras de la docencia instrumental y, finalmente, se efectuó una revisión de estudios de investigación y una recopilación de testimonios de grandes intérpretes que avalaron su uso y su eficacia.

Se denominaron estrategias de práctica instrumental y no técnicas de estudio ya que, en la elaboración del término, se tuvo presente que, según Beltrán (1993), las estrategias presentan un carácter intencional e implican un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias. Al mismo tiempo, poseen dos de las características esenciales de las estrategias: en primer lugar se trata de actividades u operaciones

mentales que realiza el individuo para mejorar su ejecución y su interpretación y, en segundo lugar, son directa o indirectamente manipulables y presentan un carácter intencional.

En definitiva, esta revisión ha hallado y estudiado la eficacia de una amplia gama de estrategias prácticas, así como los principios psicológicos y pedagógicos que subyacen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque algunos resultados contradictorios han surgido dentro del cuerpo del trabajo empírico, las estrategias que se ofrecen a continuación proceden de una selección de los hallazgos más sobresalientes y sólidos.

3.2 Estrategias de práctica instrumental identificadas tras el análisis documental

Tras el análisis documental, se optó por definir las estrategias de práctica instrumental (EPI) como:

[...] aquellos pensamientos y comportamientos que, de forma consciente e intencional, guían al intérprete durante la práctica deliberada de su instrumento e intervienen en el modo en el que selecciona, organiza, procesa, integra y ejecuta sus conocimientos y habilidades musicales, en su estado emocional y/o en su motivación, con el propósito de adquirir, almacenar y posteriormente poder reproducir resultados instrumentales, a su juicio, positivos y en el menor tiempo de consecución posible. (Tripiana, 2012:66)

Como se ha mencionado anteriormente, en la revisión efectuada se identificaron 21 estrategias y, aunque todas ellas pueden usarse eficazmente en cualquier momento de la práctica, se clasificaron según la fase del estudio de una obra musical en la que poseen mayor relevancia. En primer

lugar, se enumeran las estrategias halladas que fueron consideradas de mayor interés al comenzar el estudio de una nueva obra:

- La primera estrategia propone una práctica fragmentada dividiendo la complejidad y progresando de lo sencillo a lo complejo.
- La segunda estrategia trata de practicar con máxima concentración durante la ejecución instrumental.
- La tercera estrategia hace referencia a la adecuación ergonómica, al funcionamiento cómodo y natural del cuerpo del instrumentista por medio del movimiento natural, la economía motriz con máximo rendimiento y mínimo esfuerzo, la influencia de la gravedad, integrando la respiración y buscando el apoyo para obtener seguridad.
- La cuarta estrategia sugiere el manejo de mensajes constructivos de auto-orientación que plantean objetivos durante el estudio, sirven de auto-guía por medio de mensajes de advertencia, de apoyo o de recuerdo y efectúan una retroalimentación informativa evaluando los resultados o la sesión de práctica.
- La quinta estrategia tiene presente la escucha autocrítica, de modo que el instrumentista ha de percibir cómo cada sonido resuena en el espacio exterior, efectuando una adecuada retroalimentación y siendo ayudado por los medios audiovisuales.
- La sexta estrategia se propone una lectura precisa tocando con corrección desde la primera vez, aislando la dificultad, analizando su naturaleza y asumiendo un margen de aceptabilidad sin obsesionarse con la perfección.
- La séptima estrategia supone una práctica indirecta alterando el tempo de la interpretación, generando nuevos problemas por resolver y acrecentando la dificultad.

- La octava estrategia sugiere al instrumentista una adaptación a su límite técnico-interpretativo actual, es decir, a no pretender más de lo que en el momento es capaz de hacer.

A continuación, se presentan las estrategias identificadas en el análisis documental que poseen mayor relevancia en la fase intermedia del estudio de una obra instrumental:

- La novena estrategia tiene por objeto la práctica del detalle por medio de la vigilancia continua de la calidad del sonido producido nota a nota (pequeña escala), prestando la máxima atención a los pormenores que tienen lugar frase a frase (media escala) y practicando la obra o el fragmento completo esperando la crítica para mejorar la calidad en su conjunto (gran escala).
- La décima estrategia está dedicada a la práctica técnica y pretende buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa así como manejar la técnica al servicio de la música.
- La estrategia décimo primera presenta el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal como ayuda al instrumentista.
- La décimo segunda estrategia propone el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos de la obra: carácter, agógica, silencios, dinámica, elementos melódicos, timbre, afinación y elementos rítmicos.
- La estrategia décimo tercera sugiere el apoyo al discurso musical por medio del gesto respiratorio anacrúsico previo, creando líneas musicales con un fraseo coherente y completo, acentuando correctamente y a través de la eficacia del canto.

- La décimo cuarta estrategia propone la visualización creativa, es decir, anteponer el pensamiento a la acción, pensar e imaginar antes de tocar. De esta estrategia, se constatan diversas propuestas; se puede efectuar la visualización creativa para adoptar un modelo corporal experimentado desde el interior (propiocepción), para crear una imagen cinestésica previa, para controlar mentalmente el movimiento (dirigir y supervisar) y para experimentar la receptividad sensorial interrelacionando un resultado positivo con sensaciones internas. Esta práctica mental también puede generar una imagen sonora previa, de modo que sea posible escuchar la obra en la mente lejos del instrumento. A su vez, los símbolos e imágenes evocadoras, pueden propiciar la creación de un programa extra-musical o la generación de una imagen anticipada del tempo que también pueden ayudar al intérprete. Del mismo modo, la visualización creativa puede ser de utilidad para lograr una imagen escénica previa, es decir un escenario mental.
- La décimo quinta estrategia hace referencia a aquellos pensamientos, comportamientos, pautas de conducta... que fomentan la espontaneidad durante la práctica.

Por último, estas son las estrategias halladas que se consideraron de mayor interés en la fase final del estudio de una obra instrumental:

- La décimo sexta estrategia propone experimentar la transmisión de vibraciones musicales del instrumento al cuerpo del instrumentista.
- La estrategia décimo séptima tiene por objeto la transmisión del contenido musical, es decir, practicar deliberadamente la comunicación de ideas musicales.

- La estrategia décimo octava propone efectuar una práctica de riesgo comenzando firmemente y evitando detenciones durante el período de ejecución.
- La estrategia décimo novena recomienda que el foco de atención se sitúe en el presente de la ejecución por medio de una práctica consciente.
- La vigésima estrategia plantea el uso de mensajes constructivos de auto-motivación para afianzar la confianza del propio intérprete, transformando su miedo en valentía y/o llevando a cabo un diálogo positivo consigo mismo.
- La última estrategia de práctica instrumental sugiere un manejo positivo de la crítica externa.

A modo de resumen, se puede observar la clasificación del conjunto de estrategias en la Figura 5 y en el Anexo I puede consultarse con detalle el exhaustivo análisis documental que se efectuó para identificar cada una de las estrategias de práctica instrumental presentadas.

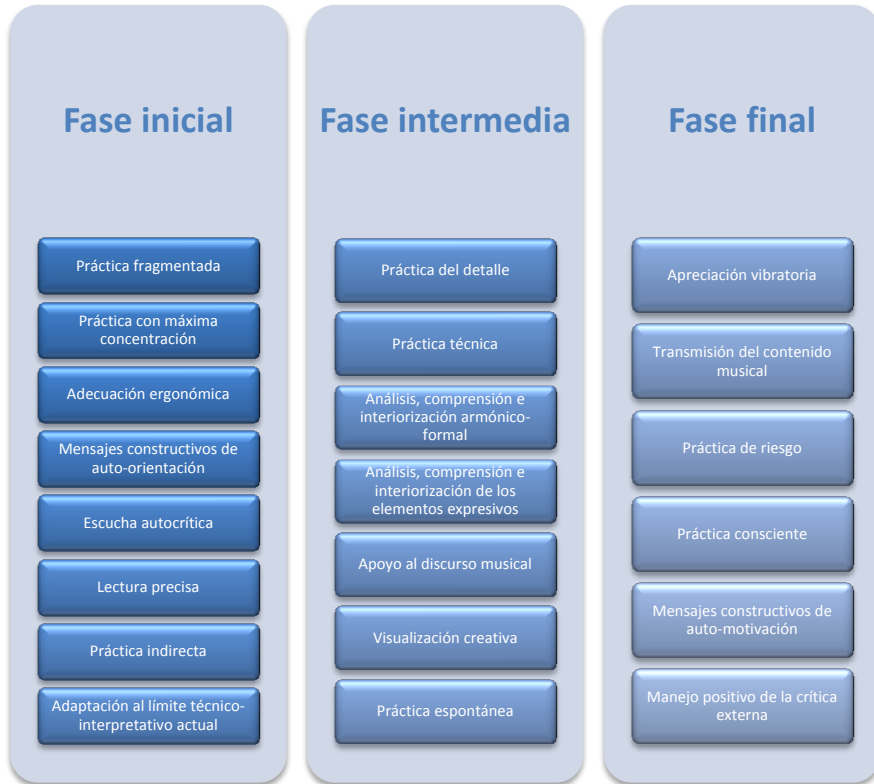


Figura 5. Estrategias de práctica instrumental identificadas y clasificadas según la fase del estudio de una obra musical en la que poseen mayor relevancia.

4 Aplicación piloto de las estrategias de práctica instrumental identificadas

Tras el hallazgo de 21 estrategias de práctica instrumental avaladas en su eficacia por grandes intérpretes, docentes y algunas investigaciones, se pasó a efectuar una innovación educativa en el aula con las mismas a modo de prueba piloto.

En principio cabe pensar que un estudiante de instrumento que ingresa en el Grado Superior de Música, tras aproximadamente 10 años de estudios musicales, debería tener una práctica efectiva y, por lo tanto, un manejo adecuado de la mayor parte de las estrategias de práctica de acreditada eficacia. Sin embargo, la experiencia docente permite comprobar que no es así en numerosos casos; en ocasiones el estudiante no conoce las estrategias, o bien pese a conocerlas no forman parte de su práctica habitual. No obstante, existen varias cuestiones del marco teórico que también ponen en alerta.

Las estrategias de práctica instrumental:

- Son generalmente poco conocidas. Varios estudios han puesto de manifiesto que los profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental (Hallam, 2001b; Pitts et al., 2002; Renwick & McPherson, 2002).
- A veces se conocen pero apenas se utilizan. Byo y Cassidy (2008) demostraron que los estudiantes generalmente saben lo que tienen que hacer durante el estudio individual de su instrumento pero no necesariamente lo efectúan en su práctica habitual.
- Poca relevancia durante el periodo de formación. Durante 3 años consecutivos, Jørgensen (2004) solicitó información a los estudiantes de nuevo ingreso en el conservatorio. Aproximadamente

el 40% respondió que su profesorado anterior había puesto *muy poco* o *ningún* énfasis en la práctica instrumental.

- Su proceso de enseñanza-aprendizaje no es necesariamente fácil. En el estudio de Barry y McArthur (1994), la mayoría de los docentes afirmaron que *siempre* o *casi siempre* discutían la importancia de la práctica y sus estrategias específicas con los estudiantes. Sin embargo, lo que el estudiante percibe y recuerda puede no corresponder con lo que el docente considera que ha comunicado. De hecho, Kostka (2002) observó la discrepancia entre lo que los docentes creen enseñar sobre la práctica y lo que realmente aprenden los estudiantes sobre la misma.
- El docente posee un papel determinante en su manejo. Un estudio (Barry & Hallam, 2002) acerca de las interacciones estudiante-docente en clase y la práctica posterior individual, reveló que los hábitos de práctica de los estudiantes fueron poco influenciados por los consejos docentes. En cambio, aquello que el docente hizo realmente durante las clases (por ejemplo, el hecho de permitir que el estudiante probara una determinada estrategia) ejerció una influencia mucho más profunda sobre la práctica individual de sus estudiantes que los mensajes verbales.
- Determinadas estrategias se usan más en unos instrumentos que en otros. El aprendizaje de los diversos instrumentos revela diferencias en cuanto a las estrategias de práctica que los docentes proponen para el estudio individual de su alumnado (Galicia et al., 2003).

Por todos estos motivos, se decidió efectuar una aplicación piloto de la práctica estratégica como innovación educativa que puede consultarse íntegramente en el Anexo II. El objetivo principal era justificar la necesidad de llevar a cabo un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en las Enseñanzas Superiores de Música o sí, por el contrario,

no se consideraría necesario puesto que el instrumentista que accede a Grado Superior ya posee una práctica lo suficientemente efectiva.

Para ello se observaron sesiones de práctica pianística de 30 participantes que aplicaron en su estudio diversas estrategias propuestas por la docente y sesiones de práctica libre de 30 nuevos participantes a los que no se les sugirió ninguna estrategia que utilizar, ni previamente habían tenido contacto con la docente. Los resultados evidenciaron que, tras 30 minutos de práctica, el porcentaje de mejora en la interpretación de la obra musical con respecto al número de fallos registrados en la interpretación previa de la misma, fue de un 44.6% en el caso de la práctica estratégica; mientras que tras la práctica libre se registró un ligero empeoramiento de un -5.9% como se resume en la Figura 6.



Figura 6. Diagrama de la aplicación piloto.

Posteriormente, tras la favorable aplicación piloto, se decidió llevar a cabo el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. En el diagrama de la Figura 7, se presenta la fase actual del proceso de investigación:



Figura 7. Fase media del proceso de investigación.

5 Programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental

El docente, como “profesional de la educación que realiza una función de gran complejidad, requiere, entre su catálogo de habilidades, poseer una elevada capacidad de planificación” (Lucena, 2008:207). Teniendo presente que, esta planificación de la enseñanza es una operación que se sitúa, según Heredia (2004), entre la teoría y la práctica educativa. No obstante, esa necesidad de programar ha de considerarse desde la perspectiva que el propio hecho de planificar posee para el docente, pues resulta ser una actividad reflexiva con un importante componente teórico. El docente, al enfrentarse a esta tarea, efectúa una acción muy diferente (aunque complementaria) de la que ejecuta en el aula; en definitiva, se trata:

[...] de “pensar la práctica”. Como todos los profesionales de la educación conocen sobradamente, el día a día en el aula puede llegar a ser una auténtica vorágine de actividad en la que una tarea lleva a la otra, y ésta a la siguiente, sin que sea fácil encontrar el momento adecuado para la reflexión. (Lucena, 2008:208)

De modo que este proceso de reflexión previo fue necesario para elaborar y desarrollar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental teniendo presentes las aportaciones del ámbito de Ciencias de la Educación, la Psicología Cognitiva y, muy particularmente, de la Didáctica de la Música.

5.1 Elaboración del programa didáctico

Se entiende por programa “cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos” (Gairín, 1993:80). Es decir, un concepto muy amplio que abarca:

[...] desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal. (Cabrera, 1987:101)

Mientras que los programas de intervención basados en la evidencia científica son comunes en el deporte y en otros ámbitos disciplinares, no ocurre así dentro de la música y las artes escénicas. En parte esto es debido, según Clark y Williamon (2009), a que todavía existe poca evidencia científica que indique la diversa gama de beneficios que los artistas pueden obtener de este tipo de programas, así como los medios más eficaces con los que mejorar la práctica y la educación musical.

Una vez identificadas las 21 estrategias de práctica instrumental, en la fase de investigación inicial, y tras haber efectuado una aplicación piloto de las mismas, a continuación, se pasó a elaborar el programa didáctico. La intención era que estuviera constituido por un conjunto de acciones interventivas organizadas en un plan de actuación no intensivo que se desarrollara en el contexto habitual de los participantes (en este caso, instrumentistas) usuarios del programa, sin tener carácter intrusivo (Anguera, 2003).

Al mismo tiempo se trataba de generar actividades atractivas, variadas y capaces de motivar al estudiante más reacio a aprender y para ello era preciso que respondieran, en la medida sea posible y según Lucena (2008), a los intereses de los estudiantes. De modo que ha resultado importante que en su planificación se hayan tenido en cuenta las características (madurativas y sociales) de los mismos.

5.1.1 Objetivos del programa didáctico

Los objetivos que se plantea la puesta en marcha del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental son los siguientes:

- Objetivo primero: obtener una interpretación musical resultante, tras la práctica bajo las directrices de dicho programa, que sea satisfactoria para el instrumentista y, en la medida de lo posible, libre de parámetros alterados de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control.
- Objetivo segundo: lograr una transferencia de aprendizaje positiva, es decir, que tras aprender a manejar las estrategias del programa didáctico en el piano, el instrumentista sea capaz de transferirlas a la práctica de su instrumento principal y pueda obtener una interpretación musical resultante satisfactoria con menor tiempo de ensayo.

De modo que, el desarrollo de este programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental pretende ser capaz de dar respuesta a los dos grandes objetivos planteados.

5.1.2 Fundamentos didácticos

Los fundamentos didácticos del programa elaborado se hacen eco de ideas extraídas de investigaciones educativas encuadradas en el marco de la Psicología Cognitiva y en un enfoque naturalista de las Ciencias de la Educación, concretamente en el paradigma mediacional configurado en la Didáctica. Se pasa a argumentar esta doble fundamentación de la presente pauta de trabajo.

En primer lugar, y en el ámbito de la Psicología Cognitiva, “aquella que se apoya en el procesamiento de información” (Pozo, 2008:128), se fundamenta la intervención docente teniendo presentes el constructivismo y

el aprendizaje significativo (Coll, 1996; Pozo, 1989; Pozo & Monereo, 1999). La idea constructivista se basa en “la existencia de una *mente* que mediante procesos dirigidos “desde arriba” (*top-down*) determina la forma en que la información será procesada y la naturaleza de las representaciones ‘construidas’ por el sujeto” (Pozo, 1989:46). Las teorías constructivistas asumen que el aprendizaje consiste fundamentalmente en una reestructuración de conocimientos anteriores (fruto de la integración con los mismos de los nuevos conocimientos), más que en la sustitución de unos conocimientos por otros. Este modo de entender la construcción de conocimientos implica “asumir el carácter deliberado o intencional del proceso de construcción de nuevas representaciones o conocimientos para la solución de nuevos problemas y tareas”, lo que conlleva “la capacidad de representarse las propias metas y procesos de aprendizaje; es decir, convertir el aprendizaje en una acción teleológica movida por una intención” (Pozo, 2008:139).

La concepción constructivista del aprendizaje sitúa la actividad mental constructiva del estudiante en la base de los procesos de desarrollo personal que promueve la educación. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el estudiante “construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal” (Coll, 1996:179). En este sentido, se consideran tres aspectos esenciales en la manera de entender el aprendizaje en general y el aprendizaje en particular de las estrategias de práctica instrumental: aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido.

El primer aspecto a tener en cuenta es el logro de aprendizajes significativos. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983:37), un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y

sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. De modo que, un aprendizaje resulta significativo cuando “puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores” (Pozo, 1989:211). Durante la implementación del programa didáctico, los criterios del aprendizaje significativo están presentes. Existe un especial énfasis en que el aprendizaje de las estrategias de práctica instrumental se origine desde los conocimientos previos, las necesidades e intereses del propio sujeto, realizándose un tratamiento integrado y cíclico de las mismas, utilizando situaciones reales y propiciando un aprendizaje activo, constructivo y autónomo.

Para Ausubel et al. (1983), la memorización comprensiva se caracteriza por su funcionalidad, es decir, es un aprendizaje funcional que puede ser utilizado inmediatamente para resolver una situación problemática, cuando sirve para algo lo que se acaba de aprender, o para adquirir nuevos aprendizajes. Por tanto, la memorización comprensiva se opone a la mecánica repetitiva y es el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes.

Otro de los aspectos muy ligado con el anterior es la funcionalidad de lo aprendido, un hecho de vital importancia para lograr la transferencia de aprendizajes. Pozo (2008:167) considera que “la transferencia es uno de los rasgos centrales de un aprendizaje eficaz y satisfactorio y, por tanto, uno de sus problemas más habituales. Sin capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos, lo aprendido es muy poco eficaz”, por lo que durante el desarrollo del programa didáctico se ha tenido especial interés en la transferencia del manejo de estrategias de la práctica pianística a la práctica del instrumento principal del estudiante y viceversa.

A su vez, también se tiene en consideración el concepto de Vigotsky (1986) denominado *zona de desarrollo próximo*, que explica el desfase existente entre la resolución individual y la social, de problemas y tareas cognitivas. De este modo, los estudiantes son capaces de resolver problemas o de efectuar aprendizajes de nuevas estrategias de práctica al contar con la ayuda de semejantes (en este caso la docente), en cambio, no son capaces de abordar con éxito estas mismas tareas al disponer únicamente de sus propios medios.

El protagonismo atribuido a la actividad del estudiante como elemento clave del aprendizaje lleva a considerar, a menudo, “el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual, fruto exclusivo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas” (Coll, 1996:133). Sin embargo, este mismo autor sostiene que aunque la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento, con unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica que sea impermeable a la influencia del docente y de la intervención pedagógica. Esto supone desplazar el centro de atención desde la actividad autoestructurante hacia los procesos de interacción docente-estudiante que la desencadenan y la promueven (Coll, 1996). Por ello, cuando deben precisarse las funciones del docente, se le otorga una importancia decisiva como “orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento” (Coll, 1996:135).

De forma específica, también se adoptan las consideraciones de la teoría constructivista aplicada a la enseñanza de instrumentos musicales propuesta por Torrado, Casas y Pozo (2005). Según estos autores, la enseñanza estaría centrada en la interacción del docente y el estudiante, que

conjuntamente controlan un determinado instrumento para producir la obra musical de la forma deseada. Fundamentalmente, se basa en fomentar la reflexión del futuro instrumentista sobre su propia práctica como “vía principal para favorecer su comprensión, y con ello, generar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje cada vez más autónomo” (Torrado et al., 2005:263). La meta docente es que sea el mismo estudiante el que guíe su propio aprendizaje; de modo que no se trata de dirigirle externamente, sino de enseñarle a regular metacognitivamente su propia acción. Para ello, se requiere un programa didáctico que propicie una construcción conjunta en la que el instrumentista, con la ayuda del docente, logre representarse la partitura y su significado, consiga interiorizar lo que desea transmitir, así como las estrategias que necesita manejar para su óptima consecución. En definitiva, un modelo de enseñanza en el que la partitura y el instrumento sean el medio, pero no el fin del aprendizaje (Torrado et al., 2005).

Bajo esta concepción constructivista, se comprende la estrecha relación entre conocimiento y acción, “de modo que sólo podrá lograrse la regulación de la actividad motora de los alumnos desde su propio cuerpo y desde la propia reflexión del alumno sobre sus estados mentales, percepciones, sentimientos y acciones” (Torrado et al., 2005:264). Por consiguiente, esta pauta general trata de promover en el instrumentista una actividad metacognitiva en la que el estudiante que está aprendiendo a interpretar un instrumento genere sus propias representaciones (cogniciones y, también, emociones), reflexione sobre su propia acción y, de este modo, logre reconstruirla.

Tras las aportaciones hechas a la pauta general de actuación desde los postulados de la Psicología Cognitiva, corresponde abordar ahora las aportaciones efectuadas desde el ámbito de las Ciencias de la Educación.

La innovación didáctica, según García Medina y Parra Ortiz (2010:51), “va unida a la idea de cambio y de transformación de la práctica escolar, con el fin de propiciar una mejora educativa”. Hay que tener en cuenta que, puesto que todo puede ser objeto de cambio, en muchos casos va a ser necesario modificar hábitos y actitudes de los implicados en el programa didáctico (es decir, efectuar una vuelta a aprender), lo que obligará, posiblemente, a reestructurar ideas fuertemente arraigadas. Sin embargo, lo importante es entender el sentido de ese cambio, el por qué y para qué de la innovación. En este caso, el programa presentado exige todo un cambio en la confección de enseñar y aprender a interpretar sobre el instrumento, exige un mayor desafío en el diseño de actividades de aprendizaje que permitan pasar del pensamiento a la acción, que conviertan el conocimiento en acción.

El programa didáctico presentado fundamenta su intervención didáctica en los presupuestos del paradigma mediacional, en sus dos vertientes, es decir, el centrado en el estudiante y el centrado en el profesor, con la idea de vincular los procesos de adopción de decisiones del docente con la adopción de estrategias fecundas de procesamiento de la información en el estudiante: “Tanto el profesor como el alumno pueden considerarse como activos procesadores y ejecutores, que toman decisiones, eligen, atienden, analizan y procesan en el medio de instrucción” (Pérez Gómez, 1983:122).

En cuanto al paradigma mediacional centrado en el estudiante, se adoptan principios referentes a su papel activo en función de sus elaboraciones y construcciones personales, siempre partiendo de sus conocimientos previos, necesidades... y por medio de un desafío cognitivo. Estos conocimientos previos pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores, académicas o no académicas, o de aprendizajes

espontáneos (procesos cognitivos que se activan en el proceso didáctico) (Pérez Gómez, 1983).

En definitiva, se tienen en consideración principios que, según Beltrán (2003), insisten en que la intervención debe partir del momento evolutivo inicial del estudiante, de sus conocimientos previos y señalan específicamente el carácter constructivista de las intervenciones educativas, así como el papel de mediadores que desempeñan todos los agentes educativos: profesorado, estudiante y compañeros. En este sentido, García Medina y Parra Ortiz (2010), también ponen de manifiesto la importancia de adoptar una metodología constructivista, en la que el sujeto (en este caso el instrumentista) sea activo y el aprendizaje se convierta en significativo.

Por otra parte, en este punto, cabe hacer referencia a las capacidades del estudiante como actitudes, o cualidades, que disponen a un individuo para el buen ejercicio de algo. De modo que, en la elaboración del programa didáctico hay que tener presentes las capacidades humanas, en función de los cinco ámbitos del desarrollo que define Sánchez Huete (2006):

- Cognitivas: relacionadas con el entendimiento de conceptos, hechos, leyes, teorías, etc., de la realidad que al estudiante se le presenta para su entendimiento y comprensión.
- Motrices: relacionadas con el movimiento y las posibilidades que permiten al estudiante desarrollar acciones con el cuerpo.
- Afectiva-éticas: relativas a la sensibilidad sobre normas y valores que se establecen.
- De comunicación y de relación con los demás: relativas a aquellas facultades que le permiten relacionarse con los demás a través de diversos modos de comunicación.

- De actuación e inserción social: relativas, fundamentalmente, a procesos de socialización, bien con iguales, bien con profesionales, o cualquier tipo de actuación referente a un determinado comportamiento, como conducta comúnmente aceptada por los demás.

A tenor de los postulados del cognitivismo y de los establecidos desde el paradigma mediacional centrado en el estudiante, el rol que corresponde al docente está delimitado por las propuestas al respecto que emanan del paradigma mediacional centrado en el profesor. En este paradigma, “la enseñanza puede considerarse como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, como un proceso de adopción de decisiones”. A su vez, “se concibe la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Un proceso complejo de planificación racional de actuaciones en un medio multidimensional, flexible y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados” (Pérez Gómez, 1983:115). En este caso, se ha tenido presente el proceso de toma de decisiones en función de cada individuo, teniendo en cuenta los procesos de planificación, comportamiento interactivo (referente a la puesta en práctica de la planificación), interpretación y valoración (Pérez Gómez, 1983). Debe quedar claro que esto último, la interpretación y la valoración, no son una tercera tarea, sino que ambas actuaciones están presentes en todo el proceso, es decir, durante la planificación y el comportamiento interactivo. En cada momento, el docente “comprueba los estados naturales y los procesos de transición de un estado a otro, controla la marcha de los diseños planificados y la eficacia en la realidad de las estrategias utilizadas”. De algún modo, está “constantemente enjuiciando la situación, procesando y tomando decisiones, orientando la acción en base a tales decisiones y observando el efecto de las acciones en los alumnos” (Pérez Gómez, 1983:118).

Sin embargo aunque, el impacto de los docentes de cara al futuro sea, según Díez Hochleitner (1998:30), extraordinario, “dado el lapso de tiempo que transcurre entre causa y efecto, esto puede pasar inadvertido para muchos. De todos modos, es verdad que la formación y las enseñanzas recibidas se proyectan siempre en el futuro”.

Teniendo en cuenta estas premisas, a partir de un análisis previo de necesidades, se elaboró un programa didáctico de baja intensidad, es decir, un programa que se desarrolla sin la imposición de consignas y en el contexto natural o habitual para los usuarios del mismo, “aprovechando actividades espontáneas o cotidianas para ellos” (Anguera, 2008). En su elaboración se tuvieron en cuenta los objetivos, el contexto y los recursos, procediéndose después a la implementación de dicho programa y efectuándose procesualmente una evaluación formativa a lo largo del *feedback* establecido entre las distintas fases del proceso (Anguera, 2008).

5.1.3 Estructura

En la elaboración de la estructura del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, que puede consultarse íntegramente en el Anexo I, se consideró que debían quedar reflejados los siguientes puntos:

- La definición de cada una de las estrategias de práctica instrumental identificadas en la fase inicial de la investigación.
- Las posibles propuestas de aplicación de cada una de las estrategias. En algunos casos, tan solo se ha constatado un modo de llevar a cabo la estrategia, pero en otros, las grandes figuras de la docencia instrumental han sugerido diversas propuestas de implementación de una misma estrategia.
- Los diversos indicadores que debe exponer el docente para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad.

- Un esquema representativo de la aplicación de cada estrategia de práctica instrumental.
- Las consignas pertinentes para certificar el momento en el que se considera que el instrumentista, tras aplicar una determinada estrategia de práctica, ha logrado la obtención del resultado interpretativo final.

5.2 Implementación del programa didáctico

En este apartado se fundamenta, justifica y desarrolla el proceso que se llevó a cabo durante las diversas sesiones en las que se implementó el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental y que puede consultarse con detalle, estrategia a estrategia, en el Anexo I.

5.2.1 Principios de intervención didáctico-musical

En este apartado, se presentan una serie de principios didácticos que deberán considerarse a la hora de desarrollar el programa y que hacen referencia a las condiciones e intenciones de la enseñanza, a la orientación didáctica del estudiante y a la transversalidad.

En cuanto a los relativos a las condiciones de enseñanza del programa didáctico a implementar cabe destacar en primer lugar el principio de sentimiento, afecto y razón:

Todos necesitamos dar y recibir afecto, respeto y consideración, y sobre ese substrato las responsabilidades se realizan mejor. El sentimiento y el afecto son ya formas de conocimiento que actúan como causas y consecuencias de más y mejor conocimiento. Si sentimos mal (sin empatía, egocéntricamente, de forma interesada o desde prejuicios), ¿cómo podemos imaginar que podamos pensar bien? (Herrán, 2008:140)

En segundo lugar, cabe señalar el principio de autoridad docente. Según Carbó (2000), el docente en principio tiene poder, sin embargo la autoridad la otorga el estudiante. Es decir, la autoridad docente convence gradualmente, a medida que el estudiante le reconoce como referente. Desde esta perspectiva, el docente debe verse inmerso en “un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor” (Fernández, 2007:2).

De modo que, el instrumentista que no alcanza sus objetivos, tras cientos de horas de práctica, año tras año y casi diariamente, tiene todo el derecho a preguntar: ¿Qué ocurre? ¿Qué necesito saber? ¿Cómo voy a aprender a pensar en lo que estoy haciendo? (Dunsby, 1995). En cierto modo, va a resultar preciso asumir que es necesario la existencia de una autoridad docente que convezca adecuadamente a los futuros instrumentistas acerca de la importancia de la práctica estratégica.

Otro principio relevante es el de autodisciplina como “consecuencia del orden, voluntad (esfuerzo, renuncia, empeño o afán de superación) y compromiso derivado de la motivación de los alumnos en las actividades didácticas” (Herrán, 2008:140). Desde un punto de vista didáctico-musical, se presenta como un referente a aprender y conquistar por medio del programa didáctico, no como un logro que se deba tener, teniendo en cuenta las características propias de cada estudiante (p. ej., su historia personal, sus antecedentes musicales, su educación familiar...).

En definitiva, lo que se pretende es mejorar los resultados musicales en una interpretación escénica, es decir, conseguir que el instrumentista incremente su capacidad de almacenar y recuperar información aplicable a situaciones extremas (p. ej., sobre un escenario) al mismo tiempo que sea capaz de adquirir su autonomía como intérprete. En definitiva, fortalecer la confianza en uno mismo, en su autodisciplina y en la eficacia de la práctica,

de modo que la conciencia acerca del compromiso, de cómo practicar y mejorar el aprendizaje genere una sensación de dominio y de control sobre el propio futuro del instrumentista.

En cuanto a los principios relativos a intenciones de enseñanza que rigen el programa didáctico, se sugiere en primer lugar el principio de clima social del aula. El programa didáctico debe desarrollarse en un clima positivo promovido por el interés, la eficacia, la cooperación, el emprendimiento, la iniciativa, la autonomía, la creatividad-innovación... Según De la Herrán (2008), resulta del clima social del centro (en este caso el Conservatorio Superior de Música de Aragón), el respeto didáctico del docente, su cercanía e implicación en el estudiante, su ética y su fiabilidad, la motivación didáctica, el empleo de la asertividad en el transcurso del programa, el ritmo didáctico, la cohesión, la satisfacción, la eficacia del trabajo, la autoestima, la variedad y la coherencia metodológicas, el ritmo de enseñanza fiable y sensible al aprendizaje, la organización del ambiente físico... A su vez, se puede nutrir con elementos concretos, como el empleo del nombre propio del instrumentista, la comunicación de expectativas positivas, la definición de la relación y de la metodología, la atención a lo que le preocupa, la disponibilidad y la ayuda, la evitación de comportamientos egocéntricos y de etiquetas o prejuicios con respecto a sus capacidades musicales.

El segundo principio es el de aprendizaje formativo, más allá del aprendizaje significativo y relevante. Desde el punto de vista de González (2002), el objetivo de la Didáctica no es únicamente el aprendizaje significativo y relevante. El objetivo de la Didáctica es la formación de la persona, en función de la cual sí tienen cabida los aprendizajes relevantes. Esta diferencia es fundamental, porque sin la formación como anhelo didáctico lo construido gracias al programa didáctico puede no tener nada que ver con la educación. De modo que el aprendizaje formativo que

persigue el programa didáctico, implica una interiorización creativa y la evolución del futuro instrumentista, apuntado más allá de la actividad mental y del aprendizaje significativo o relevante de las propias estrategias de práctica instrumental.

Otro principio a destacar es el de personalización, atención a la diversidad e inclusión. La enseñanza en el contexto del programa didáctico ha de adecuarse a las características de cada estudiante, de modo que cada uno de ellos sea -y se sienta- atendido personalmente. Desde esta perspectiva caben todos los estudiantes de instrumento, cada cual con sus peculiaridades características. Precisamente por ello, la percepción de su “diferencia” (p. ej., en capacidades interpretativas o técnicas, aspecto físico, sexo, edad...), según De la Herrán (2008), solo es la expresión de un acto egocéntrico. Por tanto, no ha de vivirse como un problema, sino como una característica de pluralidad, una oportunidad para el respeto, el conocimiento mutuo, la cooperación musical y la formación de todos como instrumentistas y aprendices abiertos y flexibles.

En cuanto a los principios relativos a la orientación didáctica del estudiante que rigen el programa, se propone en primer lugar el principio de motivación. Como se ha mencionado con detenimiento en el Apartado 2.1, la motivación activa y orienta los comportamientos en función de las metas que se persiguen (Alonso & Montero, 1993; González et al., 1996), aunque hay que tener presente que “aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos” (Huertas, 1999:60). No obstante, la motivación es algo propio, interno al estudiante, según Valle et al. (2006). En definitiva, es el propio estudiante el que ante una determinada tarea de aprendizaje decide al final si interesarse o no, si implicarse o no, si entusiasmarse o no. Por tanto, a un instrumentista no se le puede motivar, si por ello se entiende actuar desde lo que le mueve musicalmente: va a responder a causas y

decisiones propias del individuo. Por tanto, no hay estudiantes desmotivados, aunque sí puede ocurrir que la motivación manifestada durante la implementación del programa didáctico no sea la más deseable y, en ese momento, puede resultar conveniente recurrir a las técnicas de motivación mencionadas en el Apartado 2.1.

Una cuestión que evidencia planteamientos contradictorios en la enseñanza superior es el reconocimiento de los factores motivacionales vinculados al aprendizaje como elementos que inciden en la calidad y el rendimiento académico del alumnado (Astudillo & Pelizza, 1999). El profesorado reconoce que si un estudiante no está motivado para realizar un determinado aprendizaje, este aspecto incidirá negativamente en el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, también hay que tener presente que los estudiantes inician sus estudios superiores por iniciativa propia, eligiendo aquella carrera que más les motiva. No obstante, estos hechos, unidos al escaso conocimiento de las variables motivacionales que influyen en los aprendizajes, hacen que los docentes de niveles superiores apenas manejen estrategias de motivación en el proceso de construcción de conocimientos de su alumnado.

Astudillo y Pelizza (1999) se plantean ofrecer una formación pedagógica que no solo se limite a la enseñanza de las diversas disciplinas sino que tenga presente aquellos factores que puedan beneficiar el aprendizaje de los diversos saberes, como son la motivación y el uso de estrategias. Para Huertas (1999), está claro que la calidad de la actuación de un docente y la motivación que consiga de su alumnado dependerá de una serie de factores relevantes como son: la competencia que tenga el docente en la materia; las metas que se proponga; la habilidad que posea para activar la curiosidad y el interés de sus estudiantes; la forma de evaluar los progresos en los logros...

No obstante, Vélez (1999) manifiesta que los docentes de enseñanzas superiores poseen multitud de tareas inherentes a su función y puede resultar utópico pensar que, a pesar de ello, dispondrán de tiempo y esfuerzo para reflexionar sobre la motivación y el uso de estrategias que beneficien a su alumnado. Sin embargo, asegura que aunque el planteamiento demande un gran esfuerzo, merece la pena considerarlo ya que los fundamentos teóricos disponibles y los resultados favorables obtenidos hasta el momento alientan a continuar por este camino. Es una apuesta por una enseñanza de calidad, un aprendizaje de calidad y, en definitiva, por una educación de calidad.

También es relevante el principio de autonomía del instrumentista. De modo que las diversas técnicas de enseñanza de las estrategias de práctica instrumental han de pretender el desarrollo de actitudes y procedimientos desde los que cabe acceder al aprendizaje de conceptos, así como a otras competencias relevantes. En este programa didáctico, la función del docente de instrumento es la de ayudar al instrumentista a trabajar el material musical. Posee un papel crucial que desempeñar, no solo favoreciendo a los estudiantes en la adquisición de los contenidos propios de su especialidad, sino también aportando el conocimiento acerca de la práctica apropiada y las precisas estrategias de aprendizaje para ser capaz de formar a futuros profesionales independientes y autónomos (Barry & Hallam, 2002; Parkes, 2010).

Por otra parte, cabe tener presente el principio de autoevaluación continua y formadora. Como parte de su formación, todo instrumentista ha de aprender a autoevaluarse, en cualquier edad y haga lo que haga, tanto si está habituado y es capaz de hacerlo, como si no. Según De la Herrán (2008:143), la autoevaluación ligada a un aprendizaje didáctico, “favorece la motivación por el aprendizaje didáctico, relaciona el aprender con la responsabilidad como estudiante, la madurez personal y la inserción social.

Su síntesis asocia un enfoque intensamente formativo”. De modo que su desarrollo durante la implementación del programa debe basarse en una enseñanza que ayude al instrumentista a hacerse más dueño de sí mismo.

Por último se tendrán en consideración los principios relativos a la transversalidad, una necesaria estrategia didáctica, según De la Herrán (2008) para educar en valores y virtudes y para dar respuesta a problemas sociales a los que no se puede ser ajeno. Aquí se incluyen temas compartidos por docentes y estudiantes, abiertos al diálogo, a la profundización, a una evaluación continua, a la integración de referentes enriquecedores, flexibles, adaptables a contextos y a materias específicas. Durante el desarrollo del programa didáctico se han tenido presentes los siguientes principios adaptados de De la Herrán (2008):

- El principio de desarrollo integral del conocimiento:
 - Para ayudar a estudiar en el instrumento: por medio de estrategias y técnicas de trabajo musical e intelectual para la comprensión, búsqueda, organización, producción creativa...
 - Para aprender a investigar: fomentando la capacidad de formular buenas preguntas, el talante indagador, el aprendizaje por descubrimiento, la actitud y recursos para la investigación musical, valoración del conocimiento científico, en cualquiera de sus modalidades.
 - Para la crítica musical, análisis, valoración de interpretaciones, otras alternativas...
 - Para la complejidad del conocimiento mediante la apertura a la transdisciplinariedad, la síntesis con otras materias (Armonía, Análisis musical, Técnica Alexander, Concepto histórico de la música...)

- El principio de madurez personal y social: debe ser comprendido, desde el ámbito individual del instrumentista, como eje de su formación, incluyendo el equilibrio personal, las buenas relaciones sociales, la superación de egocentrismos, el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso con la música, la autocrítica, la rectificación, la autonomía como intérprete, la ética, la ejemplaridad y la coherencia...

5.2.2 Secuencia de acciones para la enseñanza de las estrategias de práctica instrumental

En la Figura 8, se presenta la secuencia de acciones para la enseñanza de las diversas estrategias de práctica instrumental.

Hay que tener presente que dicha secuencia no debe ser considerada como algo rígido o inflexible, ya que, durante el desarrollo del programa didáctico, los diversos apartados, con frecuencia, se han solapado, cambiado de orden o, incluso en ocasiones, alguno ha sido omitido.

INTERPRETACIÓN INICIAL DE LA OBRA MUSICAL

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Introducción: objetivos y metas de logro

Descripción y secuencia de actuaciones

Constatación de conocimientos previos

Desarrollo de las condiciones de aplicación

Modelado

Práctica guiada individual

Práctica independiente

Procesos auxiliares de apoyo

Enriquecimiento mutuo

Transferencia de aprendizajes

Evaluación: eficacia percibida y posible uso futuro

INTERPRETACIÓN FINAL DE LA OBRA MUSICAL

Figura 8. Secuencia de acciones del programa didáctico.

Tal y como puede observarse, en la secuencia presentada para la enseñanza de las diversas estrategias de práctica instrumental, se pueden distinguir tres fases. En la primera de ellas, el estudiante interpreta la obra o fragmento musical completo sin interrupciones por parte del docente. En la fase intermedia, el docente procura “situar en la partida las necesidades o los intereses” (Fernández Huerta & Fernández Pérez, 1983:495), en este caso, del instrumentista. Para ello, lleva a cabo la implementación de las diversas estrategias de práctica instrumental, de una en una, y procediendo del siguiente modo:

Introducción. En primer lugar, el docente debe señalar explícitamente cuál es el significado, valor y utilidad de la estrategia que se pretende enseñar. Es la idea de Zabalza (1987) de establecer objetivos como marco de referencia. Según Pérez Cabaní (1997), es preciso que los estudiantes comprendan que puede ser rentable el esfuerzo que supone aprender una nueva forma de actuar o modificar un modo de proceder, a veces muy arraigado, pero poco eficaz y versátil. Al mismo tiempo, se fija el objetivo de la estrategia, es decir, ¿qué se pretende conseguir con ella? Ya sea, por ejemplo, lograr la ejecución del fragmento sin notas erróneas o mejorar la afinación de un determinado pasaje. Según las conclusiones de Moore:

Un profesor que desee saber a qué atenerse en su trabajo profesional debe tener una teoría general..., cuáles son sus objetivos y hasta qué punto son justificables..., cuáles son los métodos más fiables para conseguir esos objetivos y cómo son los alumnos a quienes tiene que aplicar esos métodos. Todo ello le proporcionará el conjunto de prescripciones generales que necesita y que podrá aplicar en las circunstancias concretas de su clase. (Moore, 1980:125)

En definitiva, cualquier estrategia persigue “conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas” (Monereo & Castelló, 1997:54), entendiendo los objetivos “no como estados a los que hay que llegar, sino orientaciones sobre el camino a seguir, que tienen muy diversas ramificaciones y estados terminales para los distintos sujetos” (Gimeno, 1985:158). De modo que, según Pozo (2008:503), “cuanto más especificado esté ese objetivo, a ser posible estableciendo [...] objetivos parciales, más fácil será comprobar luego si se está logrando o no”.

Por otra parte hay que tener en cuenta que el instrumentista, a su vez, tendrá una meta de logro, entendida como el modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que guían sus intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está constituido por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Dweck & Leggett, 1988; González et al., 1996). Se considera que estas metas de logro que el instrumentista persigue influirán tanto en las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante los resultados de éxito o fracaso como en la calidad de sus ejecuciones (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; González et al., 1996).

Descripción de la estrategia y secuencia de actuaciones.

Posteriormente, se proporciona una “descripción verbal de la estrategia en cuestión, dejando claro cómo, por qué, dónde y cuándo debe utilizarse” (Badia et al., 2012:133). Utilizar bien una propuesta requiere disponer de conocimientos complejos que van más allá del mero entrenamiento técnico ya que “las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (Pozo, 2008:498). En definitiva, poseen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción (Beltrán, 2003). Por ello, en la descripción de la estrategia ha sido preciso seleccionar la secuencia de acciones más adecuada para alcanzar el objetivo inicial a partir de los recursos disponibles (Pozo, 2008). No obstante, hay que tener presente que la mera explicitación verbal (por parte del docente) de las estrategias que se pretenden enseñar (o de sus objetivos), no es suficiente para la utilización autónoma de dichas estrategias por parte del estudiante (Martí, 1999).

Constatación de conocimientos previos. Esta fase de exploración se presenta como un sondeo de los conocimientos del estudiante acerca de la estrategia que se va a practicar posteriormente. Equivale a la preparación o

los prerrequisitos que facilitan su desarrollo posterior, además de procurar e incentivar el interés fomentando la motivación (Jiménez et al., 1989). En este caso, la constatación de conocimientos previos, acerca de la descripción o incluso manejo de cada estrategia por parte del estudiante ha tenido lugar en cualquier punto del proceso pero, especialmente, en este momento inicial.

Desarrollo de las condiciones de aplicación. La enseñanza de estrategias implica cuándo, cómo y por qué es más adecuada una forma de proceder que otra y, a su vez, reflexiona sobre las variables relevantes en cada situación, a las que se debe prestar atención al tomar decisiones para optimizar el aprendizaje (Monereo & Castelló, 1997). Con demasiada frecuencia, las intenciones educativas se limitan a enseñar determinados recursos técnicos concretos que “se enfocan desde su proceso mecánico sin introducir los elementos estratégicos que permiten controlar cómo y cuándo utilizar en cada caso estos procedimientos” (Martín, 1999:343), por lo que en esta fase puede resultar interesante iniciar y desarrollar un proceso de planteamiento de preguntas como método de indagación (Zabalza, 1987).

Difícilmente puede aplicarse una estrategia en un dominio dado sin unos “conocimientos temáticos específicos sobre el área en la que ha de aplicarse la estrategia” (Pozo, 2008:500), por esta razón, el desarrollo de las condiciones de aplicación de las estrategias de práctica instrumental posee una gran utilidad. Estos conocimientos no solo incluirán información verbal (como p. ej., las reglas de acentuación de una frase musical), sino también un conocimiento conceptual o la comprensión de esa área como sistema (p. ej., los principios que rigen el fraseo durante el periodo romántico). De modo que, según Pozo (2008:500), “cuanto mayor sea nuestra comprensión de ese dominio, cuanto más elaborados y explícitos sean nuestros conceptos, en lugar de movernos por difusas teorías implícitas, más probable será el éxito de la estrategia”.

En resumen, se plantea la necesidad de intervenir de forma estructurada ante diversos problemas o carencias observadas en la práctica instrumental de los estudiantes teniendo presente la idea de legitimar la búsqueda, es decir, de aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no necesariamente son halladas respuestas definitivas a las posibles cuestiones que se puedan presentar (Zabalza, 1987).

Modelado. A través del proceso de socialización el individuo aprende por imitación muchos comportamientos y actitudes de los modelos que se le presentan y que son significativos para él (cabe destacar el modelo de padres, maestros, líderes, iguales...), sin querer reducir sólo a ellos el aprendizaje por imitación (Llopis & Ballester, 2001). Por ello, en esta fase de la secuencia, “el docente demuestra cada aspecto de la estrategia, dejando ver como la utilizaría él” (Badia et al., 2012:133). Teniendo presente que la mayor parte de las conductas de un instrumentista se adquieren observando cómo otros las ejecutan, el modelado adquiere vital importancia y el docente debe predicar con el ejemplo actuando en todo momento como estrategia (Monereo & Castelló, 1997). Cuando se presenta por primera vez al instrumentista una nueva estrategia de práctica, el docente debe conducirlo a través de cada uno de los pasos con una práctica altamente estructurada. “Este método del paso a paso asegura un mínimo de errores en las etapas iniciales de aprendizaje, cuando la memoria es más susceptible de recordar prácticas inapropiadas y cuando los errores refuerzan la información incorrecta” (Joyce & Weil, 2002:389). En el caso que se presenta, el docente debe realizar el manejo de las estrategias a la vista del estudiante y el estudiante enseñar la tarea modelada por el docente. Este modelado, o aprendizaje por observación, tiene ante todo, y según Bandura (1987), una función informativa tanto de las conductas que pueden realizarse como de las consecuencias que se derivan de estas conductas. Sin embargo, progresivamente, el docente debe tratar de aumentar la independencia de su alumnado compartiendo con ellos la toma de

208

decisiones que tiene que realizarse con objeto de lograr que aprendan paulatinamente a decidir por sí mismos cuándo, cómo y por qué emplear los procedimientos adecuados en cada situación (Monereo & Castelló, 1997).

Práctica guiada individual. Monereo y Castelló (1997) manifiestan que la clave de toda actuación estratégica es la toma consciente de decisiones que permite analizar y optimizar los propios procesos cognitivos y, en consecuencia, mejorar ese aprendizaje y los resultados y producciones que de él se deriven. Sin embargo, según Martí (1999), el paso de la regulación externa a la autorregulación no es un proceso simple ni inmediato. Es un costoso proceso en el que se modifican a la vez las actividades reguladas por el docente y la progresiva autorregulación del estudiante, de modo que se construye en la dinámica interactiva estudiante-docente-tarea y no puede reducirse a una mera explicitación verbal de los procedimientos pertinentes. No obstante, Dupont señala que “aunque se tienden a igualar los efectos de la interacción no debemos olvidar que los procedentes del docente son mucho más potentes” (Jiménez et al., 1989:217).

La práctica guiada individual da al estudiante la oportunidad de ejercitarse por cuenta propia en este sentido mientras el docente se halla todavía en el entorno. El docente puede proporcionar retroalimentación correctiva sobre los errores que se hayan cometido, al mismo tiempo que refuerza la buena práctica. Zabalza (1987) propone dicho *feedback*. A su vez, puede evaluar las habilidades del estudiante (en este caso, del instrumentista) a la hora de manejar la estrategia, estimando la cantidad y el tipo de errores que comete (Joyce & Weil, 2002). De modo que, el hecho de proporcionar al alumnado una adecuada retroalimentación (*feedback*) sobre el progreso hacia la meta aumentará su autoeficacia (Schunk & Swartz, 1993).

Este tipo de práctica ha tenido en cuenta la zona de desarrollo actual y potencial de Vygotsky (1986), esto es, lo que el estudiante puede hacer solo y con la ayuda del docente. Al mismo tiempo, se ha basado en una transferencia progresiva del control estratégico por parte del docente hacia el estudiante, teniendo presente que tanto el docente experto como el aprendiz estratégico son más eficaces en el aprendizaje si supervisan y detectan cuándo las cosas no ocurren como debieran. Incluso, en el caso del docente, detectando cuándo el estudiante no está comprendiendo o atendiendo y buscando sobre la marcha vías alternativas, nuevas secuencias o incluso nuevas metas (Pozo, 2008).

Práctica independiente. Parte de los principios de la enseñanza individualizada; libertad, acción, responsabilidad y autocontrol (Ferrández, 1978). Según la teoría que sustenta los modelos de aprendizaje para el dominio, “si a los alumnos se les permite emplear individualmente el tiempo necesitado para aprender, y si dedican el tiempo necesitado para el aprendizaje, cualquiera puede conseguir el nivel de adquisición esperado” (Escudero, 1981:21). En este sentido, hay que tener presente la perseverancia o “tiempo que el sujeto dedica de forma efectiva, activa o interesada para alcanzar el objetivo o tarea” (Ferrández, 1979:53).

Pérez Cabaní (1997) considera oportuno ofrecer una práctica suficiente de los procedimientos implicados en la ejecución de la nueva estrategia, con objeto de asegurar un mínimo grado de dominio. De modo que, según Joyce y Weil (2002:392), “el propósito es reforzar el nuevo aprendizaje para garantizar la retención e incrementar el dominio del material”. Pero esa práctica no debe reducirse a una mera repetición continuada de las operaciones implicadas sino que, gradualmente, debe introducirse el análisis reflexivo sobre la propia ejecución (Pérez Cabaní, 1997).

En este momento, el estudiante practica por sí solo, sin la asistencia del docente y con una retroalimentación diferida si resulta preciso. Una vez efectuada la oportuna transferencia del docente al instrumentista, durante la práctica independiente se ha tenido en consideración que “el uso estratégico requiere un control explícito por parte del sujeto o aprendiz” (Pozo, 2008:512). Sin embargo, hay que tener presente que es posible que, al principio del aprendizaje de las estrategias, los estudiantes no obtengan un resultado satisfactorio, o incluso que lo lleven a cabo peor que antes debido a la necesidad de un periodo de adaptación a las nuevas estrategias aprendidas (Beltrán, 2003).

Procesos auxiliares de apoyo. Se fundamentan en los procesos que apoyan el aprendizaje, mejorando las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el mismo (Danserau, 1985). Diversos autores (Pintrich & García, 1993; Rinaudo et al., 2003) manifiestan que las creencias motivacionales positivas como son los niveles altos de motivación intrínseca, la valoración de la tarea y la autoeficacia, están asociados con un mayor compromiso cognitivo y una mejor autorregulación por parte del alumnado. En este caso, la docente ha dispuesto las condiciones ambientales más favorables, ha estimulado la motivación y la autoestima del instrumentista y ha apoyado su atención y su concentración en todo momento.

La motivación es uno de los elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado (Moral, 2010). Lo que el docente dice, cómo lo dice y cuándo lo dice, así como la expresión de su cara, su postura, y quizás su contacto contribuye, según Rosenthal y Jacobson (1980:229), al aprendizaje del estudiante “modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta, y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo”. Dado que abordar una tarea estratégicamente requiere tomar decisiones en una situación con cierto margen de

incertidumbre, para ser estratégico se requiere cierta autoestima, por lo que una de las formas de ayudar a los futuros estudiantes (en este caso, futuros instrumentistas) es, según Pozo (2008:501), “confiar en ellos y ayudarles a tener confianza en sí mismos”.

Enriquecimiento mutuo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes siempre van a aportar algo de ellos mismos, es decir, no son una tabla rasa en la que escribir o un depósito vacío que hay que llenar (Novak & Gowin, 1988). En este sentido, el enriquecimiento mutuo supone que, en cada momento, pueden incorporarse nuevas aportaciones tanto por parte del docente como por parte del estudiante o estudiantes, si es el caso. De esta interacción surgen nuevas formas de aplicar la estrategia, nuevas propuestas, nuevas experiencias... En definitiva, según García Medina y Parra Ortiz (2010:59), “la finalidad fundamental del aprendizaje cooperativo es que docentes y estudiantes trabajen juntos en la construcción del conocimiento, es decir, que sean capaces de crear significados juntos, generando un proceso de crecimiento como personas y futuros profesionales”.

Transferencia de aprendizajes. El grado de generalización de la estrategia a otras situaciones representativas de su ámbito de acción, posee una enorme trascendencia educativa ya que, además de los beneficios derivados de su polivalencia, supone un indicio indiscutible de la calidad de la enseñanza impartida (Pérez Cabaní, 1997). Sin embargo, la mera memorización de la información no suele ser suficiente, en cambio el aprendizaje con comprensión, según Moral (2010), sí puede mejorar sustancialmente la transferencia de lo aprendido.

Cuando la práctica de una determinada estrategia en el piano ha posibilitado la capacidad de aplicarla en el instrumento propio del estudiante, hablamos entonces de transferencia, un aspecto de vital importancia. Si el aprendizaje es elaborado y adquirido por el estudiante (en

este caso, el instrumentista) en un cuadro concreto de experiencias organizadas, lo que se pretende es que sea capaz de utilizarlo más allá de dichas experiencias (Escudero, 1981). En este caso, y según Joyce y Weil (2002:494), se trata de una transferencia vertical, ya que “la nueva habilidad no puede ser usada para resolver problemas, a menos que se la adapte para ajustarla a las condiciones imperantes en el lugar de trabajo”, es decir, al nuevo instrumento. Por lo que, “se requiere de una ampliación del aprendizaje antes de poder resolver eficazmente los problemas”. Al igual que Pozo (2008:167), se considera que “la transferencia es uno de los rasgos centrales de un aprendizaje eficaz y satisfactorio y, por tanto, uno de sus problemas más habituales”. Por ello, durante la implementación del programa didáctico, la docente ha sugerido una variedad de tareas y contextos en los que el estudiante puede utilizar la estrategia aprendida (Badia et al., 2012) y se ha tenido especial interés en la transferencia del manejo de estrategias de la práctica en el piano a la práctica en el instrumento principal del estudiante.

Evaluación. Evaluar, según Zabalza (1987), es comparar. En términos generales, Gangoso y Blanco (2008) consideran la evaluación como...

[...] una de las principales tareas de la práctica docente y juega un papel esencial en la mejora de los procesos educativos, entendidos en su sentido más amplio. Contribuye a la mejora del aprendizaje, de los programas, [...]; en definitiva, favorece la mejora de la educación. Es una de las herramientas esenciales al servicio de la calidad de la educación, ya que su meta se orienta a posibilitar el logro de los objetivos planteados motivando el diseño de los procesos. (Gangoso & Blanco, 2008:183)

En este caso, se entiende la evaluación incluida dentro del proceso didáctico y no como una actividad más a realizar al final del mismo (Rosales, 1981). La necesidad de la evaluación es indiscutible, según Jiménez et al. (1989:135), para “determinar la validez o no, y en qué grado, de las estrategias empleadas”, así como evaluar el éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de las mismas, por lo que es preciso “favorecer, a través de la enseñanza, los procesos de reflexión y toma de conciencia en el alumno sobre las acciones que le han permitido construir nuevos conocimientos” (Martín, 1999:343). La autoreflexión y la autoevaluación son requisitos indispensables para aprovechar al máximo cualquier estrategia de práctica instrumental (Williamon, 2004) y para ello se requiere, según Pozo (2008:501), “un cierto grado de reflexión consciente o *metaconocimiento*”. Esta evaluación no solo se efectúa a posteriori, una vez finalizada la tarea, sino que supone la fijación y evaluación de objetivos intermedios, a través de un proceso de supervisión o control continuo de la ejecución de la tarea (evaluación continua) por parte de docente y estudiante. Hay que tener presente que muchos comportamientos de los estudiantes persiguen alcanzar el éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (González et al., 1996). Mientras, la evaluación formativa, “perfeccionamiento del proceso didáctico en el momento en que todavía puede producirse” (Rosales, 1981:20), acompaña y se hace posible gracias a la mencionada evaluación continua. Aunque, finalmente, resulte importante decidir si se ha alcanzado o no el objetivo fijado previamente y cuál ha sido la eficacia percibida por el instrumentista (evaluación final del producto). De hecho, al igual que Joyce y Weil (2002:29), se considera que, a largo plazo, el resultado más importante de la educación quizás sea “la creciente capacidad de los estudiantes de aprender con más facilidad y eficacia en el futuro, tanto por los conocimientos y habilidades adquiridos como por el dominio que han logrado de los procesos de aprendizaje”.

En la última fase, tras la implementación de diversas estrategias de práctica instrumental, de una en una y procediendo según la secuencia mostrada, el estudiante interpreta de nuevo la obra o fragmento musical sin interrupciones por parte del docente.

Finalmente, en el gráfico reflejado en la Figura 9 se presenta la secuencia de acciones para la enseñanza de las estrategias de práctica instrumental con toda su diversidad de conexiones.

Leyenda:



Incide en el docente



Incide en el estudiante



Incide en docente y estudiante

PAA Procesos auxiliares de apoyo

CCP Constatación de conocimientos previos

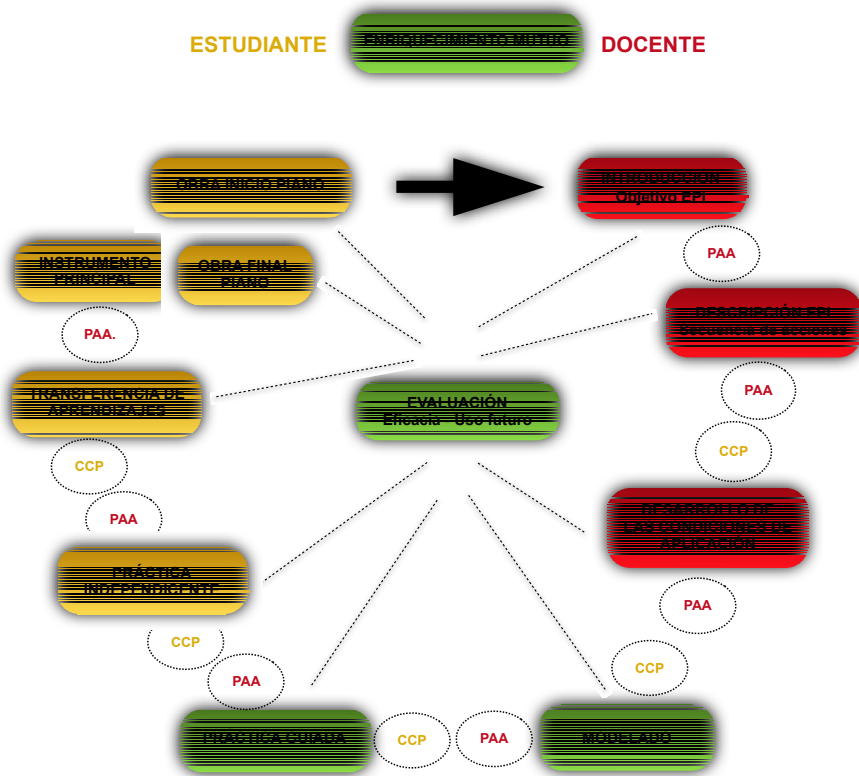


Figura 9. Secuencia de acciones para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental.

5.2.3 Microsistema social para el desarrollo del programa didáctico

En la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, se observa que el sistema social está moderadamente estructurado. El docente es el responsable, al menos en un principio, de iniciar las fases y guiar al estudiante a través del desarrollo propio de cada una, es decir, el docente debe, ante todo, inducir a la reflexión y brindar apoyo, aunque también asuma la dirección del proceso. De este modo, durante el desarrollo del programa, se propone la aplicación de las diversas

estrategias, de una en una, según el siguiente esquema representado en la Figura10:



Figura 10. Desarrollo del proceso de implementación de estrategias de práctica.

A menudo, el docente selecciona las dificultades a estudiar, decide el momento de aplicación de las estrategias y, sobre todo, determina en cada momento cuál es la estrategia más adecuada. Sin embargo, a medida que el estudiante aprende a manejar las diversas estrategias, este último asume un mayor control. No obstante, no hay que olvidar que las preguntas y comentarios del docente deben estimular la libre y franca expresión de ideas y sentimientos, por lo que es preciso que se establezca la oportuna confianza entre profesor y alumno, aceptando la legitimidad de todas las sugerencias y evitando emitir juicios de valor. En definitiva, es importante el aspecto comunicativo.

En este sentido, hay que considerar que la relación entre la comunicación y el acto didáctico durante la implementación del programa didáctico es tal que permite establecer una relación entre las funciones del lenguaje y la actividad educativa (Sánchez Huete, 2008):

- Función expresiva: cuando el docente utiliza el lenguaje para transmitir sus emociones.
- Función apelativa: cuando el docente pretende influir en el estudiante para incitarle a hacer algo.

- Función representativa o referencial: relacionada con el referente, se emplea en el lenguaje para proporcionar información.
- Función fáctica: sirve para establecer una buena comunicación (p. ej., ¿me entiendes? ¿lo has comprendido?). Se relaciona con el canal.
- Función metalingüística: la comunicación versa sobre el lenguaje mismo, es decir, sobre el código.
- Función poética: sobresale en literatura, aunque a veces facilita el aprendizaje musical; tiene que ver con el mensaje.

Finalmente, y una vez considerada la relación entre las funciones del lenguaje y la actividad educativa, se puede evidenciar que todas las estrategias de práctica instrumental identificadas han presentado el mismo modelo didáctico. Se trata de un permanente *feed-back* o modelo mediacional integrador de Winne y Marx (1977) orientado a las interacciones que se producen entre el docente y el discente (Ver Anexo I).

En cierto modo, es preciso asumir que un gran número de horas de práctica van a ser necesarias para aprender a tocar un instrumento. Este proceso puede ser facilitado introduciendo estrategias de práctica instrumental durante la clase, de modo que, si el docente aporta multitud de ellas en el aula, puesto que cada individuo diferirá en sus preferencias de práctica, el docente sabrá adaptarse adecuadamente a las necesidades de todos ellos (Miklaszewski, 2004).

No obstante, el aprendizaje de los diversos instrumentos aparentemente sugiere diferencias en las estrategias que los docentes proponen para el estudio individual de su alumnado (Galicía et al., 2003). Por ello, conviene analizar en cada caso la eficacia de cada propuesta en función del instrumento con el que se lleve a cabo su implementación. Del mismo modo, en todos los niveles de dominio puede existir una serie de

diferencias individuales en la medida en que las estrategias son adecuadas, aplicables y eficaces. Chaffin y Lemieux (2004) consideran que la habilidad de alcanzar resultados musicales satisfactorios depende de la capacidad del instrumentista para manejar una estrategia de práctica eficaz que satisfaga las necesidades del momento; es decir, la práctica instrumental efectiva depende de una amplia gama de estrategias que pueden ser desplegadas por el intérprete con la debida flexibilidad. En consecuencia, el individuo, la tarea y el contexto deben estar siempre presentes en la reflexión sobre el uso de una determinada propuesta (Jørgensen, 2004).

Sin embargo, hay que tener presente que la autoformación que implica la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, supone un gran trabajo personal que puede afectar a inercias propias e incluso al propio “ego docente” (Herrán & González, 2002). Induce a sospechar que la habitual forma de proceder no es la mejor posible y esta inaudita forma de resistencia, esta dificultad formativa está relacionada, según De la Herrán (2008) con el infantilismo adulto y con cierta inmadurez profesional.

Desarrollar un conocimiento profundo de las estrategias y su manejo no es necesariamente fácil. La mayoría de docentes instrumentales consideran que enseñan a su alumnado cómo practicar (Barry & McArthur, 1994), sin embargo, lo que el estudiante percibe y recuerda puede no corresponder necesariamente con lo que el docente cree que ha comunicado (Kostka, 2002). Por consiguiente, es preciso que cuando el instrumentista intente llevar a cabo una estrategia, en el aula y fuera de ella, aprenda y perciba que progresa, es decir, que experimente que fruto de su esfuerzo es más competente. De este modo, se plantea un desafío al profesorado de instrumento para que incorpore la enseñanza sobre las estrategias de práctica a su actividad, captando directamente el interés del estudiante para proseguir, con un aprendizaje adecuado, su función interpretativa.

Sin embargo, la enseñanza de las estrategias no puede ser meramente expositiva. Byo y Cassidy (2008) ya comprobaron que los estudiantes generalmente conocen lo que tienen que hacer en su práctica habitual pero no necesariamente lo efectúan, es preciso profundizar mucho más. Se trata de convertir las clases de instrumento en sesiones de práctica efectiva, deliberada e intensa de tal manera que el docente, en lugar de limitarse a exponer los fundamentos de una estrategia y a indicar los puntos fuertes y débiles de la interpretación de su alumnado, sea capaz de involucrarse en su modo de estudio alcanzando una interpretación final de mayor calidad que la del inicio de la sesión. De este modo, aquello que el docente haga realmente durante las clases (p. ej., la demostración sobre el instrumento de una propuesta particular o el hecho de permitir que el estudiante pruebe una determinada estrategia) ejercerá una influencia mucho más profunda sobre la práctica individual de sus estudiantes que los propios mensajes verbales (Barry & Hallam, 2002).

Por consiguiente, según Pomerol (1995), si en el aula se efectúa un estudio de calidad gracias a una adecuada actividad docente, habrá progreso y buenos resultados, lo que conllevará a alcanzar los objetivos propuestos, aumentando la motivación y las expectativas respecto a las posibilidades de uno mismo. Y, puesto que la formación instrumental está en relación con la adquisición de competencias en habilidades de actuación, a mejor formación y calidad de estudio (gracias a las estrategias de práctica), más seguridad en el escenario y mejor rendimiento musical.

No obstante, el docente también desempeña un papel de orientador, asesor y crítico en el programa didáctico. Debe guiar y reflejar su experiencia en la práctica instrumental en tres niveles: el nivel de resolución de problemas (¿cuál es la naturaleza del problema? ¿qué factores se hallan involucrados?); el nivel de aplicación de la estrategia (¿qué condiciones se han de dar para implementar una determinada propuesta?); y

el nivel de significado individual (¿qué cambiaría en su práctica en el caso de saber que...?). Hay que destacar que la naturaleza del problema es una cuestión nuclear en el paradigma mediacional centrado en el docente ya que la enseñanza, según Pérez Gómez (1983), es un proceso tecnológico de resolución de problemas, que implica contextualizar en cada situación las estrategias, los tiempos a establecer... Por consiguiente, según lo expuesto, el docente debería:

- Facilitar el proceso.
- Subrayar que existen maneras alternativas de resolver un determinado problema.
- Ayudar al instrumentista a identificar distintos aspectos de la situación problemática y a comparar puntos de vista alternativos.
- Centrar la atención en las características específicas de cada estrategia.
- Verificar que las dificultades se hayan examinado exhaustivamente.
- Aceptar las respuestas de cada estudiante sin emitir juicios de valor.
- Proporcionar información sobre los resultados musicales obtenidos.
- Asistir a los estudiantes en el análisis, reflexión y evaluación de las estrategias utilizadas.

En definitiva, todo un listado de pautas de referencia derivadas de los fundamentos psicopedagógicos del programa didáctico propuesto. Sin embargo hay que considerar que el cambio educativo conlleva un esfuerzo adicional de puesta al día del docente en cuestiones didácticas y científicas. De modo que, aquellos que no están acostumbrados a trabajar en equipo, los que se sienten amenazado por los cambios, los que se conforman con la situación, los que son incapaces de cambiar sus hábitos y seguridad y los que ven en peligro sus privilegios y derechos, se resisten a dicho cambio.

Sin olvidar que también se resisten al cambio educativo los que animados por el proyecto no encuentran ni los medios ni el apoyo necesario (Álvarez Méndez, 2001).

5.2.4 Recursos humanos y materiales de la situación de enseñanza-aprendizaje

El soporte óptimo, a nivel material, para llevar a cabo este programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental consiste, primero, en un equipo de medios audiovisuales con grabación de audio y vídeo; segundo, en un piano bien afinado (a ser posible de cola) así como el instrumento principal del estudiante; y tercero, en materiales de consulta relacionados con la obra musical a trabajar (p. ej., grabaciones de audio y vídeo de grandes intérpretes).

En cuanto a los recursos humanos necesarios, será preciso disponer de un docente de instrumento bien formado que domine tanto los contenidos como la metodología didáctica. Cabe destacar que uno de los factores para el buen desarrollo del programa didáctico en el aula es la seguridad profesional del docente. Ésta puede estar apoyada en varios elementos, y quizá los más precisos sean, según De la Herrán (2008), el dominio de los contenidos y la metodología didáctica. Sin embargo, habrá que tener en consideración que, generalmente, los docentes “que pueden ser ya bastante eficaces son los más dispuestos a dar la bienvenida a las nuevas ideas y a los cambios que aquellos que presumiblemente tienen más que ganar y menos que perder como resultado del desarrollo profesional” (Duke & Stiggins, 1997:175).

En este sentido, el programa didáctico pretende ser un programa activo en el que el docente guía, orienta, dirige, explica, facilita el trabajo individual a un estudiante activo con el afán de convertirlo en un autodidacta (Jiménez et al., 1989). A continuación, se presenta una síntesis

de las competencias y condiciones del docente, durante la implementación del programa didáctico, en coherencia con las bases teóricas previamente justificadas:

- Visión constructivista del conocimiento.
- Estrategias de práctica instrumental para el aprendizaje.
- Estrategias para resolver problemas y mejorar los resultados.
- Estrategias para la indagación creativa.
- Empatía con el estudiante debido a su condición de instrumentista.
- Desarrollo autónomo.

Se presentan también los efectos formativos en el estudiante que se pretenden alcanzar con este programa didáctico:

- Autonomía en el aprendizaje.
- Compromiso con su práctica instrumental.
- Capacidad para aprender y progresar.
- Independencia como estudiante.
- Espíritu de indagación.
- Espíritu de creatividad.
- Pensamiento lógico.
- Autoestima.
- Autoconocimiento.
- Confianza en sí mismo.
- Motivación.

Conviene señalar que estas enumeraciones se derivan de los fundamentos psicopedagógicos del programa didáctico propuesto. Son pautas de referencia que, posteriormente, se pondrán a prueba y se contrastarán con la investigación, es decir, con la evaluación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. De modo que, como docente, comprometerse a fondo con la enseñanza va a implicar “embarcarse en la aventura del aprendizaje sin límites acerca de las mentes y de cómo las ideas y emociones interactúan con el entorno y de ese modo se transforman” (Joyce & Weil, 2002:28). Al igual que estos autores, considero que muchos profesionales intentamos no poner “fin a esa aventura, nunca agotamos nuestro apetito por las artes y las ciencias que nos permiten esas inferencias, nunca terminamos de construir modelos de enseñanza y aprendizaje basados en nuestras conjeturas respecto de lo que ocurre en esas mentes” (Joyce & Weil, 2002:28). En definitiva, nuestro compromiso docente nos conduce a estar inmersos en una indagación sin fin.

5.2.5 Desarrollo de las sesiones de implementación del programa

En el presente estudio, cada instrumentista participó en cinco sesiones de implementación del programa didáctico, de una hora de duración cada una y que fueron repartidas a lo largo de dos semanas. En ellas, el estudiante trabajó una obra de piano y una obra de su instrumento principal que consideraba aptas para una audición en clase ante la docente. Eso implicaba que, según su juicio, podía interpretar ambas obras de principio a fin con corrección, continuidad y precisión.

Las dos obras musicales a interpretar por cada estudiante y, posteriormente, a practicar bajo las directrices del programa didáctico, debían ser breves o, en todo caso, se limitó su ejecución a, aproximadamente, una página de cada una de ellas en función del criterio

musical. Por otra parte, en el período de tiempo entre sesión y sesión, el estudiante no podía estudiar por su cuenta ninguna de estas dos obras.

Cada sesión de implementación del programa didáctico fue grabada en vídeo y en ella cada participante interpretó la obra de piano y la obra de su instrumento principal, como si se tratara de una audición pública, y las practicó bajo las premisas de dicho programa didáctico. Gracias a este planteamiento, se pretendía favorecer una actitud natural y receptiva por parte de los estudiantes y una mayor flexibilidad en la recogida de datos observacionales.

Tanto en la primera mitad de la sesión llevada a cabo con piano como en la segunda efectuada con el instrumento principal del estudiante, se distinguieron tres partes: interpretación inicial de la obra o fragmento musical completo sin interrupciones; desarrollo de la práctica bajo las directrices del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental; por último, nueva interpretación de la obra o fragmento musical completo sin interrupciones. En resumen, las sesiones se desarrollaron según el esquema de la Figura 11:

Duración aproximada: 35 min	<p>OBRA INICIO PIANO</p> <p>Interpretación inicial sin interrupciones de la obra para piano.</p>
	<p>IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO EN PIANO</p> <p>Práctica en piano. Según mi experiencia como pianista, propongo dónde sería útil aplicar las diversas estrategias de práctica instrumental del programa didáctico para que el estudiante lo lleve a cabo.</p> <p>En general, este periodo de práctica sobre el piano resultó más extenso que el de instrumento ya que en él se explicaban con detalle, y por vez primera, las estrategias de práctica instrumental.</p>
	<p>OBRA FINAL PIANO</p> <p>Interpretación final sin interrupciones de la obra para piano.</p>
Duración aproximada: 25 min	<p>OBRA INICIO INSTRUMENTO PRINCIPAL</p> <p>Interpretación inicial sin interrupciones de la obra del instrumento principal del estudiante.</p>
	<p>IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO EN INSTRUMENTO</p> <p>Práctica en el instrumento propio del estudiante aplicando las diversas estrategias de práctica instrumental del programa didáctico.</p>
	<p>OBRA FINAL INSTRUMENTO PRINCIPAL</p> <p>Interpretación final sin interrupciones de la obra del instrumento principal del estudiante.</p>

Figura 11. Planteamiento de una sesión de implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

6 Evaluación del programa didáctico

Tras haber elaborado y desarrollado un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, el siguiente paso (Figura 12) consistió en evaluar dicho programa.



Figura 12. Fase final del proceso de investigación.

6.1 Modelos de evaluación de programas

Puesto que cualquier componente del sistema educativo es objeto y fuente de informaciones y datos para la evaluación, en este caso se trató de evaluar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. No obstante, “desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:19). En efecto, “su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado”. De modo que, de acuerdo con esta definición y, según Stufflebeam y Shinkfield (1987:19), “si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación”.

Hernández y Martínez (1996:3) consideran que la evaluación de un programa supone “realizar un seguimiento a lo largo de un proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos”. Siempre que en educación se plantea la evaluación de un programa concreto, se espera que el proceso de evaluación proporcione información y argumentos sólidos para que los grupos e individuos implicados participen en el debate y en el análisis crítico del mismo con rigor y con posibilidades de ofrecer aportaciones válidas y útiles para la toma de decisiones.

Hay que tener presente que todo el conjunto de preguntas evaluativas sobre el programa, que puede plantearse el investigador, se concentra en diversas etapas o momentos, y cada etapa, momento y pregunta poseen su propia metodología, o al menos un conjunto más adecuado de métodos y técnicas en los que apoyarse. Así, Muncio (1992) habla de cuatro segmentos secuenciados en el programa y en su evaluación: definición, diseño, ejecución y conclusión. En este caso, se trata de un modelo de evaluación de programas incidiendo en el proceso (ejecución),

imprescindible para detectar los posibles defectos del programa didáctico y sugerir las acciones de mejora. De hecho, Escudero (1980), apoyado en los planteamientos de Cronbach (1963), considera que la evaluación usada para mejorar un programa al tiempo de su puesta en funcionamiento contribuye más a la mejora de la educación que la evaluación utilizada para valorar un programa ya concluido.

La evaluación del proceso es un elemento sustancial, clave, en la evaluación de programas. El proceso no está en el diseño del programa y, de hecho, aunque se explicitara en el mismo, ello no significaría que en la práctica iba a suceder así. El proceso está en la propia ejecución de las tareas y en dicha ejecución debe evaluarse. Se trata, por tanto, de una evaluación dinámica que incide mucho en las relaciones humanas que tienen lugar al desarrollar el programa. Este modelo de evaluación requiere un seguimiento paso a paso y posee una orientación fundamentalmente formativa, es decir, ajustar de manera sistemática el diseño del programa a la realidad en que se aplica, lo que supone evaluaciones intermedias que permitan la retroalimentación del mismo (Hernández & Martínez, 1996). Así mismo, supone la revisión de todos los elementos constitutivos del programa (personales, funcionales y materiales), en su dimensión interactiva: calidad de las actividades, distribución del tiempo y del trabajo, utilización de recursos...(Tejedor, García-Valcárcel & Rodríguez, 1994). Como se trata de un proceso largo y a tiempo real, resulta importante delimitar claramente los aspectos claves del seguimiento y el registro organizado y continuado de los datos más importantes.

En un primer momento, se planteó la necesidad de efectuar un análisis de los diversos modelos de evaluación, al considerar que poseen importantes implicaciones tanto para el que los practica como para el que estudia la evaluación resultante, con el objetivo de seleccionar aquel que se adecuara mejor a la presente investigación. Este análisis no solo tenía por

objeto describir los planes alternativos a adoptar, sino que pretendía incrementar la sensibilidad a la hora de localizar las virtudes, los defectos y las diferencias entre los diversos esquemas, así como aumentar la capacidad de alerta y resistencia ante aquellos modelos que supongan algún tipo de subterfugio (las pseudoevaluaciones) (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Existen diversas revisiones de modelos de evaluación como la efectuada por Borrell (1995), la llevada a cabo por Escudero, González y Del Cerro (1998) y la de Pérez Juste (2006). En este caso, se ha analizado la interesante revisión efectuada por Stufflebeam y Shinkfield (1987) descartando modelos que, aun siendo muy valiosos, no por centrarse únicamente en los resultados o no eran convenientes para los objetivos de la presente investigación, hasta que, finalmente, se determinó el modelo evaluativo asumido.

Hay que tener presente que, en un principio, Stufflebeam y Shinkfield (1987) distinguen entre modelos de cuasievaluación, que no se tuvieron en cuenta para la actual investigación, con otros de verdadera evaluación. Según estos autores, las ideas y procedimientos evaluativos presentados por Tyler y sus seguidores (Metfessel y Michael, y Hammond y Suchman) son ejemplos de cuasievaluación; mientras que, los recomendados por Cronbach, Stufflebeam, Stake, Owens y Scriven se corresponden con lo que consideran es la descripción de la verdadera evaluación. A su vez, y siguiendo esta revisión, muchos de los procedimientos evaluativos avalados por Weiss, particularmente los que se refieren a relaciones políticas e interpersonales, coinciden casi totalmente con el concepto de evaluación verdadera expuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987). Del mismo modo que Macdonald y Stake, recomendando un método holístico de evaluación, son también ejemplos de verdadera evaluación con tal de que la ausencia de credibilidad externa sea reconocida.

En un primer lugar, en la presente investigación se descartó el modelo de Tyler por propulsar las bases de un estilo evaluativo orientado hacia los objetivos. Para este autor, las decisiones acerca de los programas debían basarse necesariamente en la coincidencia entre los objetivos educativos del programa y sus resultados reales. Si los objetivos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, o lo que es lo mismo, “ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:92). En definitiva, si se alcanzaban los objetivos se tomarían decisiones en una dirección concreta, mientras que si no se alcanzaban, o se alcanzaban parcialmente, se tomarían otro tipo de decisiones.

Hay que tener presente que del método de Tyler resultan atractivos, a nivel educativo, los conceptos derivados de las etapas sistemáticas, como formulación de objetivos, retroalimentación, evaluación continua y reciclaje (fundamentado en la modificación de metas u objetivos). Por otra parte, el proceso parece ser de utilidad para el docente que desee tomar decisiones acerca del programa. Sin embargo, posee serias limitaciones al considerar la evaluación como un proceso terminal, al centrar excesivamente la atención en el rendimiento como último criterio, así como en limitaciones de orden técnico. No obstante, según Stufflebeam y Shinkfield (1987:98), falla en la selección de los objetivos más relevantes, “la evidencia de la tendenciosidad de sus valores en esta selección y en las normas básicas por las que las discrepancias entre los objetivos y los resultados del trabajo son valorados”.

Siguiendo la estela de Tyler, Suchman propone un método científico de evaluación que también ha sido descartado para el estudio por centrarse básicamente en los resultados. De acuerdo con su postura, este autor no

consideraba que la especialidad evaluativa tuviera una metodología distinta de la del método científico: “La investigación evaluativa debe, por lo tanto, ser un proceso científico en el que cada esfuerzo debe estar destinado a controlar la subjetividad del evaluador y de los participantes como la influencia de variables externas”, aunque, finalmente, el significado de los resultados de la evaluación estará determinado por “las mismas normas científicas utilizadas para juzgar la investigación no evaluativa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:128).

Otro de los modelos descartados, para la investigación que nos ocupa, fue la planificación evaluativa según Cronbach. Este autor propone “estimular la planificación de la evaluación para que resista ciertos tipos de desafíos” ya que “las evaluaciones están concebidas para cumplir una función política” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:139). A pesar de tratarse de un modelo de verdadera evaluación, que se centra en la evaluación del proceso, se descartó por las limitaciones técnicas que posee el trabajo en equipo para la presente investigación.

El modelo de Stufflebeam también se presenta como inadecuado en el presente estudio. Para este autor (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar, por ello trabaja en la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Su atrayente propósito es “servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:183). Para ello desarrolla el modelo evaluativo CIPP, contrastándolo con otros métodos, caracterizando el rol que desempeña en el perfeccionamiento de los programas y exponiendo los requisitos de una planificación evaluativa sólida. Presenta la evaluación, no como una prueba, sino como un proceso que incluye las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. Por otra parte, el autor tiene presente que para

garantizar que las metas son valiosas es preciso compararlas con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven. No obstante, considera que las evaluaciones deben presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, así como destaca la importancia de someter a evaluación el propio trabajo evaluativo a través de la metaevaluación. A pesar de las virtudes destacadas, este valioso modelo se descartó por la complejidad de utilizar una metodología diversa en función de cada tipo de evaluación del contexto, entrada, proceso o producto.

Stake propone el método evaluativo centrado en el cliente que resultó ser poco apropiado para los propósitos de la presente investigación. Este método está fundamentado sobre la noción de Tyler acerca de que “los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero amplía el concepto de evaluación pidiendo un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:235). Según esta postura, un programa no estará satisfactoriamente evaluado hasta que haya sido totalmente descrito y juzgado, recomendando al evaluador que recopile, analice y presente los juicios de un amplio grupo de referencia interesado en dicho programa.

Owens y Wolf presentan un método contrapuesto de evaluación que “intenta iluminar los aspectos más importantes del programa que se está evaluando. Estos aspectos explorados pueden ir más allá de los objetivos originalmente propuestos para el programa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:293). El fin último de este método es proporcionar evidencias sólidas a aquellos que toman las decisiones para que puedan actuar en consecuencia. El modelo de contraposición sigue un valioso proceso dialéctico, que no era conveniente a los propósitos de la presente investigación, donde dos grupos evaluadores investigan los pros y contras de un programa con objeto de clarificar sus principales problemas. Supone

un alejamiento de la función evaluativa fundamentada en el test psicológico y un acercamiento al método dialéctico utilizado por el modelo legal. Lo más importante es perfeccionar la toma de decisiones en el ámbito de la educación. Por ello, el método contrapuesto, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), puede funcionar conjuntamente con los modelos presentados por Scriven, Stufflebeam y Provus, e incluso, puede ser más competente que dichos modelos a la hora de satisfacer las necesidades informativas de los que toman las decisiones.

En cuanto a las posibles deficiencias de la mayor parte de las evaluaciones contrapuestas, estas fueron enumeradas por Popham y Carlson (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) y han sido debidamente consideradas: diferencias entre las técnicas de los participantes, jueces falibles, excesiva confianza en la bondad del modelo, dificultades para construir la proposición de modo conveniente para la resolución y excesivo coste.

Otro de los modelos descartados, aunque de incuestionable valía, fue la evaluación iluminativa o método holístico por estar vinculada a un paradigma de investigación antropológica opuesto, la metodología cualitativa (descripción e interpretación, pero no medición). Frente a los intentos de valoración de los productos educativos, entre sus virtudes destaca el paso a un estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades. Mientras que la crítica principal que se hace al modelo fundamentado en objetivos es que valora sin explicar, por contra, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), la metodología iluminativa, contempla el programa como un todo, utilizando más la descripción que los números. En este caso, el evaluador no emite juicios de valor, sino que genera debates para ayudar a tomar decisiones. El método iluminativo de evaluación es “una investigación de un programa adaptable y ecléctica, en la que el investigador, habiéndose familiarizado con el marco, observa, investiga y

luego intenta explicar” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:329). Para este método, la innovación de un programa no consiste en una serie de efectos discretos, sino en un modelo de actos y consecuencias orgánicamente interrelacionados. De este modo, un solo acto puede estar ubicado funcionalmente en la totalidad de un contexto. No obstante, se tiene presente el amplio contexto en el que se desarrollan los programas educativos, por lo que su principal preocupación es la descripción y la interpretación, antes que la valoración y la predicción (uno de los motivos por los que no se consideró apropiado para el estudio). En cuanto a otros aspectos no convenientes que llevaron a descartar el modelo, se tuvo presente que, según Parlett y Hamilton, “la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos en la evaluación iluminativa, sigue permitiendo una gran parcialidad por parte del investigador” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:328).

El último de los modelos revisados y que resultó ser inadecuado para la actual investigación fue el método evaluativo de Scriven o “evaluación orientada hacia el consumidor”. En él se define la evaluación como “la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987:342), subrayando que los evaluadores deben ser capaces de alcanzar juicios de valor justificables antes que medir cosas o determinar si las metas han sido logradas. En este modelo, la actividad metodológica de la evaluación se basa en la recopilación y combinación de datos de investigación con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas y, a su vez, en la justificación de los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas. Este modelo, que en un principio pudo resultar atrayente por tratar de satisfacer las necesidades de los usuarios del programa, se consideró no adaptado a los objetivos del estudio actual.

Finalmente, tras descartar diversos modelos de evaluación de programas que no procedían por centrarse solo en los resultados y señalar la inadecuación de los restantes, se decidió que el modelo más apropiado para llevar a cabo la presente investigación era el modelo de evaluación de programas de la metodología observacional propuesto por Anguera (2008). Este modelo supera la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, no considera la evaluación como un proceso terminal, ni centra exclusivamente la atención en el rendimiento como último criterio y, a su vez, no presenta limitaciones de orden técnico. Por otra parte, es, precisamente, la única metodología que tiene un papel privilegiado de bisagra entre las opciones procedimentales cualitativa y cuantitativa (Anguera, 2003). De hecho, por una parte, puede captar toda la riqueza de información mediante un preciso registro, codificación y elaboración del instrumento *ad hoc*. Y, por otra parte, las técnicas analíticas permiten objetivar los resultados con el máximo rigor.

En el caso que nos ocupa, el diseño en evaluación de programas de baja intensidad es entendido como “una estrategia integral del proceso, y, en consecuencia, el curso de la acción o secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, organizar y analizar los datos”, siempre considerando los objetivos del programa y “teniendo en cuenta que, dadas las características de estos diseños, la metodología que da soporte a la recogida de datos, su optimización y análisis, es la metodología observacional” (Anguera, 2008:154). No obstante, una de las primeras preocupaciones que plantea la evaluación de programas de intervención es la elaboración de un preciso diseño que no implique una construcción estándar.

El programa didáctico se halla estructurado sobre la base de un sistema de factores interrelacionados que actúan de una forma u otra en función del tiempo. No interesa una evaluación del programa realizada puntualmente en un instante determinado, pero sí interesa conocer cómo

actúan los participantes de dicho programa a lo largo de una precisa continuidad temporal.

6.2 Participantes

El total de agentes implicados en la investigación han sido 30 estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Aragón de las especialidades instrumentales que cursan Piano Complementario por ser las más apropiadas para el estudio. Hay que tener presente que instrumentos como acordeón, arpa, clave... no se han tenido presentes ya que no poseen la asignatura de piano como segundo instrumento. Además, todos los participantes pertenecían a primero y segundo curso durante el año académico 2010-2011 y cursaban la asignatura de Piano Complementario I y II respectivamente. Se presenta en la Tabla 1 su distribución:

Tabla 1

Distribución de instrumentistas participantes en el programa didáctico

Participantes	Hombres	Mujeres
Primer curso: Piano Complementario I	12	4
Segundo curso: Piano Complementario II	6	8
TOTAL	30	

Hay que tener presente que se invitó a participar en el programa didáctico a dos instrumentistas de cada especialidad instrumental en función de la disponibilidad de estudiantes durante dicho curso académico. No obstante, para garantizar los criterios de representatividad e idoneidad

de la muestra, se buscó el equilibrio entre sujetos con mayor y menor nivel instrumental. La Tabla 2 hace referencia a la especialidad de los mismos:

Tabla 2

Instrumentistas participantes en el programa didáctico según especialidad

	Instrumento	Estudiantes
Cuerda-Arco	Violín	2
	Viola	2
	Violonchelo	2
	Contrabajo	2
Viento-Madera	Clarinete	1
	Fagot	2
	Flauta travesera	2
	Flautín	2
	Oboe	1
Viento-Metal	Bombardino	1
	Trombón	2
	Trompa	2
	Trompeta	2
	Tuba	2
Otras especialidades	Percusión	2
	Instrumentos de púa	1
	Saxofón	2

Nota. En total participaron en el programa didáctico 30 estudiantes.

Los estudiantes fueron personalmente invitados a participar en esta investigación y mostraron su conformidad por medio de la firma de un consentimiento informado en el que quedaba reflejado la justificación,

objetivos, beneficios, procedimientos, dificultades asociadas y todas las aclaraciones pertinentes acerca del estudio. Dicho consentimiento informado puede consultarse en el Anexo VII.

6.3 Fundamentación epistemológica y metodológica.

A lo largo del siglo pasado hasta la actualidad se ha desarrollado con tal intensidad y profusión la investigación en el campo de la enseñanza que hoy en día se dispone de un material prácticamente inabordable. De modo que, cada proyecto de investigación va a utilizar aquellas estrategias metodológicas que considere oportunas en función del modelo conceptual en el que, implícita o explícitamente, va a apoyarse (Pérez Gómez, 1983).

La investigación educativa se considera un proceso cuyo fin es elaborar un *corpus* de conocimientos en relación con el mundo educativo como objeto de estudio. En él confluyen diversos enfoques y perspectivas resultado de la propia inestabilidad de los conocimientos, de las diferentes ciencias y disciplinas involucradas, las metodologías empleadas y las concepciones paradigmáticas desde las que se asumen las investigaciones (Jiménez & Tejada, 2007). En este sentido, es fácil de comprender que “la evolución de los modelos y la sustitución de paradigmas se ha producido en un sentido de mayor profundidad y extensión”, según Pérez Gómez (1983:96), “para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito ‘natural’ del aula”.

Teniendo presente la idea de que “la ciencia es un conjunto de paradigmas, o constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación” (Popkewitz, 1988:62), en el ámbito de las Ciencias de la Educación se contemplan, según propuesta de este mismo autor que ha alcanzado un consenso general entre los epistemólogos e investigadores, tres paradigmas enunciados como

“ciencias”: “empírico-analítica”, “simbólica” y “crítica”. Estos tres paradigmas han recibido diferentes denominaciones, bien reflejadas en la ya citada obra de Jiménez y Tejada (2007), con la terminología que se maneja con mayor frecuencia en nuestro contexto académico: el paradigma positivista (perspectiva clásica, racionalista y cuantitativa), el paradigma interpretativo o hermenéutico (perspectiva naturalista, constructivista y cualitativa) y el paradigma crítico o sociocrítico.

Entre estos tres paradigmas se asume ya, sin cuestionamiento alguno en la comunidad científica, la necesaria complementariedad para poder abordar la enorme complejidad de los problemas de la investigación educativa -como sucede en el conjunto de las Ciencias Sociales-, dándose por superada la ruptura epistemológica que inicialmente defendiera Kuhn (1981) en su argumentación sobre las revoluciones científicas en el desarrollo de la ciencia. De modo que, al considerarse su integración y complementariedad, es posible beneficiarse de sus respectivas aportaciones y, en una óptica integradora, resulta preciso tenerlos en cuenta, pero no desde los planteamientos epistemológicos propios de cada paradigma, sino realizando una visión ontológica del tipo de objetos que analizan y los conocimientos que procuran (Jiménez & Tejada, 2007).

Por consiguiente, esta complementariedad epistemológica es del todo pertinente para fundamentar la presente investigación dado que, aunque ésta no requiera los postulados del paradigma sociocrítico, su problema y sus objetivos demandan a la investigadora la necesaria integración de presupuestos positivistas y naturalistas para dar cumplida respuesta a tales propósitos.

En primer lugar, esta investigación pretende analizar y explicar situaciones de enseñanza-aprendizaje, de interacción didáctica, habidas en el desarrollo de un programa didáctico que se desea evaluar, y la naturaleza del objeto de estudio -estrategias de práctica instrumental- implica

cuantificación; su evaluación exige datos de lógica entidad cuantitativa, resultantes de medidas de ejecuciones, conductas perceptibles, tiempos... Evidentemente, no con una finalidad experimental ni cuasiexperimental, sino fundamentalmente descriptiva.

En segundo lugar, la evaluación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental tiene que llevarse a cabo por medio de la observación, básicamente, pero ésta no puede realizarse de forma que altere, controle... la situación didáctica que se pretende observar. Por lo tanto, esta observación, siendo necesariamente sistemática, deberá ser de índole naturalista, con el apoyo que para ello brindan los recursos tecnológicos que permiten grabar en aulas con el mínimo impacto en su devenir natural, en esa interacción didáctica de profesora y estudiante, en este caso, dentro del escenario natural en el que acontece. Por otra parte, la aplicación de un programa didáctico también requiere, a efectos de su evaluación, la consideración de datos de tipo cualitativo que complementen a los cuantitativos de cara a la concreción de los resultados de la investigación.

La investigación didáctica necesita apoyarse en esta complementariedad epistemológica para su estudio de la vida en las aulas, y así lo demuestra el propio desarrollo de la Didáctica como disciplina científica, que ha enriquecido su conocimiento y comprensión del proceso didáctico desde los iniciales paradigmas presagio-producto y proceso-producto, de naturaleza positivista, hasta los mediacionales -el centrado en el profesor y el centrado en el alumno- y el ecológico o crítico, contruidos sobre postulados naturalistas. “Aunque es evidente que la aparición de estos paradigmas supone un movimiento evolutivo no es fácil siempre reconocer la sucesión estricta de los mismos ni identificar sus límites temporales y espaciales” (Pérez Gómez, 1983:97). Sin embargo, esto ha hecho posible que la investigación didáctica pudiera ir más allá de la identificación,

registro y cuantificación de conductas de docentes y estudiantes en las aulas y en los centros mediante una observación sistemática con indicadores predeterminados y diferentes grados de control de la realidad escolar, hasta desembocar en el estudio del componente cognitivo de esos actores -unos y otros como activos procesadores de información en su interacción didáctica-, de los profundos porqués de las conductas de estos que se registraban (Pérez Gómez, 1983), reto de comprensión del objeto de estudio que requería, en clave metodológica, otras vías para penetrar en el escenario escolar hasta alcanzar sus interioridades, y entre todas ellas figura también la observación, que en este caso pasará a ser de índole naturalista.

En otros términos, el desarrollo de la investigación didáctica da fe de la necesidad de complementar las metodologías cuantitativa y cualitativa si de verdad se aspira a comprender a fondo esa intrínseca complejidad que caracteriza al proceso didáctico, al igual que sucede con otros procesos o fenómenos sociales.

Todd, Nerlich, McKeown y Clarke (2004) analizan en detalle los problemas que se plantean al tratar de conciliar los métodos cualitativos y cuantitativos en ámbitos tan diversos como la salud, la educación, la psicología social, clínica y económica con objeto de cerrar la brecha entre los dos métodos y revelando cómo cada uno puede ser de utilidad al otro generando teorías y modelos más precisos del comportamiento humano.

El uso de diferentes métodos combinados es, según Todd y Nerlich, (2004) cada vez más común. Estos autores abogan por un enfoque pragmático, en el que se adopte el método o métodos de investigación más apropiados para la pregunta de investigación. De este modo, según Bergman (2010), las técnicas de análisis de tipo cualitativo y cuantitativo no requieren de una visión particular de la naturaleza de la realidad, del privilegio de un tema específico de investigación y la forma de investigar, o de determinar el valor de la verdad de los datos o de las relaciones entre los

investigadores y su tema de investigación. Por lo tanto, según este autor (Bergman, 2010), muchas preguntas de investigación pueden ser contestadas utilizando diferentes teorías, conjuntos de datos y estrategias analíticas.

Hay que considerar que los procesos educativos son desarrollos a largo plazo que no siempre se prestan a la manipulación y control estricto de las variables que imponen los diseños experimentales (Coll, 1996). Según Buxarrais (1999:70), “la mejor manera de estudiar dichos procesos es observando sus manifestaciones conductuales directa o indirectamente” y existen muchas áreas de investigación educativa que pueden aprovecharse de la observación sistemática. En el caso que nos ocupa, el objeto de estudio es el individuo (docente y estudiantes participantes) inserto en cualquiera de sus ámbitos de actuación habitual, del cual conviene captar la riqueza de su comportamiento (es decir, plasmar la espontaneidad de su conducta referida a cualquiera de los ámbitos en los que se produce la práctica instrumental), de forma que la docente y el estudiante implicado desempeñen sus diversas actividades (o, lo que es lo mismo a nivel procedimental, ejecuten conductas) en diversos contextos naturales, mediante un instrumento elaborado *ad hoc*, y llevándose a cabo su seguimiento diacrónico a lo largo de un tiempo relativamente prolongado de dos semanas del proceso educativo y de crecimiento musical del intérprete.

Entre las diversas opciones metodológicas existentes, se considera que la metodología observacional resulta ser la más apropiada para el estudio por su papel bisagra entre el ámbito cualitativo y cuantitativo. El proceso se ha caracterizado por la no intervención de la investigadora en el fenómeno de estudio y por la no restricción de las respuestas de los individuos, a través de las tareas o los instrumentos de evaluación, ya que el objetivo principal era la conducta generada espontáneamente preservando el

contexto natural o habitual de los participantes. Dicha metodología observacional, como procedimiento científico, ha puesto de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, posibilitando su registro organizado y su cuantificación mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, y permitiendo analizar las relaciones de diverso orden (secuencialidad, asociación...) existentes entre ellas. Estas conductas, por la espontaneidad o habitualidad con que han ocurrido, han puesto de manifiesto todos aquellos elementos que se requieren destacar en la presente investigación para proceder a su objetivación adecuada (Anguera, 2001).

6.4 Diseño metodológico para la evaluación del programa didáctico

Existe una larga tradición psicopedagógica que otorga especial atención al fenómeno de la interacción como elemento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje (principalmente la interacción docente-estudiante) (Coll, 1996). Por ello, parece obvio que la mejor manera de estudiar dicha interacción consista en observar directamente una clase en pleno proceso de enseñanza-aprendizaje implementando el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. No obstante, fue el objeto de estudio el que determinó la elección de la metodología observacional por medio de diversos criterios.

El primero de ellos por la observabilidad. En la presente investigación se ha considerado que el método observacional se ocupa principalmente de “observables, de datos directamente perceptibles, más o menos codificados por el propio lenguaje o, como máximo, de inobservables cuya definición operacional no plantee problemas de contrastación” (Riba, 1993:41).

En segundo lugar, se ha tenido presente que la conducta humana con significado sociocultural sufre alteraciones en el laboratorio o en un escenario artificial, lo cual genera graves repercusiones en campos como la Escuela, donde los problemas de validez no son solo formales. Tarde o temprano, la mayor parte de conductas sufre transformaciones en su estructura espaciotemporal, intensidad y/o en su patrón de covariación con el ambiente al ser suscitadas, reproducidas o intervenidas en situación experimental (Riba, 1993). Por ello, en la investigación se ha prestado especial interés en mantener el escenario natural de los agentes implicados y tratar de crear una situación real y generalizable (para garantizar la validez interna y externa). A su vez, no se consideró que existiera artificialidad al ponerse en juego las diversas estrategias de práctica instrumental ya que es el procedimiento de actuación utilizado por numerosos docentes de instrumento en los conservatorios y en el nivel educativo en el que se llevó a cabo.

Por último, el tercer criterio hace referencia a la presencia de conducta verbal y no verbal. Durante el estudio se ha tenido en cuenta que el comportamiento verbal, al igual que el no verbal, puede verse alterado por la situación de observación, por el contexto ambiental (Riba, 1993). No obstante, se considera que el método observacional se sirve principalmente de unidades descriptivas definibles en el plano no verbal, aunque también se recurre a la conducta verbal cuando los objetivos o las circunstancias del estudio lo hacen preciso. En el caso de la presente investigación existe un interés focalizado en el comportamiento verbal de los agentes implicados ya que se considera importante que el estudiante ofrezca su propia versión de los hechos o de sí mismo. De todos modos, se ha basado en tratamientos de material verbal centrados en la conducta verbal espontánea ya que, según Riba (1993), se adaptan mejor a una metodología observacional estricta.

Por otra parte, en cuanto al diseño observacional utilizado se plantearon los siguientes requisitos:

- Carácter nomotético del estudio, es decir, los sujetos no se han estudiado en su individualidad y el colectivo al completo se ha incluido en la evaluación.
- Posibilidad de cierto seguimiento temporal, que va más allá de una mera ocurrencia casual o esporádica de determinadas conductas. Para ello se fijaron unos límites temporales para estudiar diacrónicamente el aprendizaje y manejo de estrategias del programa didáctico (cinco sesiones por participante, de una hora de duración cada una, repartidas a lo largo de dos semanas).
- Ausencia de instrumento estándar. El carácter espontáneo de las conductas que se estudiaron, así como el carácter habitual del contexto, imposibilitó la existencia previa de unos instrumentos encorsetados y estándar que obligarían a limitar el carácter natural de las conductas producidas. Por dicho motivo, se construyeron *ad hoc* en cada caso.

Debido a la complejidad que supuso el estudio de la práctica instrumental bajo el programa didáctico con estrategias, se decidió establecer un diseño de baja intensidad que no implicara una construcción estándar. Puesto que dos son los criterios establecidos para delimitar los diseños evaluativos de baja intensidad (Anguera, 2008), se consideró su carácter nomotético (colectivos de instrumentistas) y la temporalidad del registro, un seguimiento en el tiempo que implicó la disposición de un determinado número de sesiones a lo largo del periodo de implementación del programa. A su vez, se trata de un diseño de baja intervención multidimensional al contemplarse simultáneamente diversos niveles de respuesta (verbal y no verbal; expresión facial, postural, gestual). Todo ello efectuado por medio de una observación no participante, ya que las labores

de observación se realizaron posteriormente al visionar las grabaciones (Anguera, 1993, 2008). Este diseño evaluativo de baja intensidad está situado en el cuadrante IV de la Figura 13.

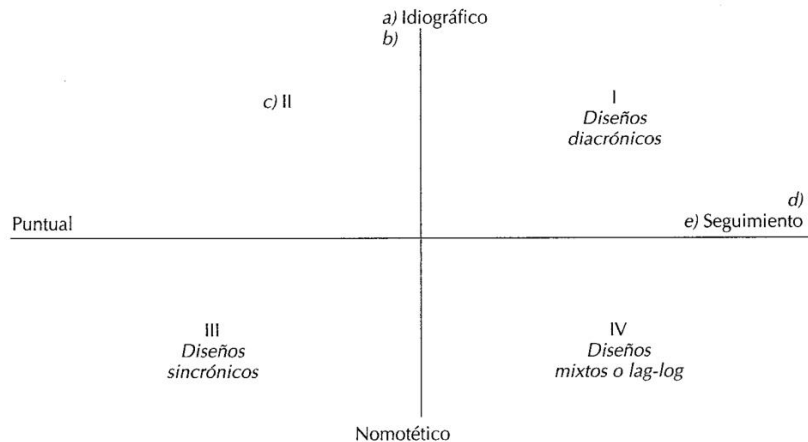


Figura 13. Diseños evaluativos de baja intensidad: tipos básicos (Anguera, 2008).

Por consiguiente, gracias a este procedimiento científico se ha obtenido información objetiva extraída de los comportamientos, episodios, actividades y situaciones que interesaban y, a lo largo de las diversas fases constitutivas, se ha organizado, depurado y analizado la información registrada. De modo que, el proceso de metodología observacional planteado se constituyó con las siguientes fases: planteamiento de objetivos, decisión de diseño observacional, muestreo, instrumentos, registro y codificación, obtención de parámetros, control de la calidad del dato, análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos. Sin olvidar que, en todo momento, se ha tenido presente la máxima de la metodología observacional que supone la especial combinación entre flexibilidad y rigor (Anguera, Blanco, Losada & Hernández Mendo, 2000).

Una de las mayores preocupaciones de la presente investigación ha sido alcanzar unos parámetros de veracidad que aseguraran el control de calidad de la misma, además de contribuir de manera significativa a comprender la realidad estudiada. En definitiva, se consideró que “cuanto menos complicado sea el camino metodológico desde los acontecimientos u objetos hasta las conclusiones, mayor será nuestra confianza en la validez de nuestras conclusiones, y más fácil será que apliquemos nuestras conclusiones al diseño de nuevos y mejores acontecimientos educativos” (Novak & Gowin, 1988:200).

6.5 Instrumentos

En este apartado se presentan los instrumentos de observación, de registro, técnicos y de análisis de datos que han formado parte del diseño metodológico que tiene por objeto evaluar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

6.5.1 Instrumento de observación. Formato de campo

El estudio del comportamiento humano “requiere un sistema de lenguaje que posibilite una descripción precisa de los eventos y conductas, así como la fijación de segmentos en el flujo de conducta [...] que sean en último término cuantificables y pertinentes respecto al problema de investigación” (Anguera, 1993:115). La extraordinaria diversidad de conductas del músico susceptibles de ser sistemáticamente observadas durante la práctica instrumental obligó a prescindir de instrumentos estándar y, por el contrario, invertir el tiempo preciso para su construcción *ad hoc*.

En el estudio se utilizó el formato de campo por su flexibilidad y mejor adaptación a la multidimensionalidad del problema de investigación y, a su vez, porque resulta especialmente apropiado en estudios de elevada

complejidad como el presentado (Anguera, 2001). En este sentido, se elaboraron dos instrumentos, uno para observar la interpretación de obras musicales al principio y final de cada sesión (y que también fue utilizado en la aplicación piloto detallada en el Anexo II) y otro para observar el desarrollo de la práctica instrumental bajo el programa didáctico con estrategias.

6.5.2 Instrumentos de registro

En el transcurso del proceso de indagación, se tuvo presente que “la multiplicidad de aspectos del comportamiento en situación natural no puede ser aprehendida más que efectuando la selección de lo que va a ser observado” (Quera, 1993:244), es decir, tan solo de aquello relevante para el problema de investigación. En este caso, las situaciones a observar fueron habitualmente complejas, con lo cual, resultó sumamente relevante efectuar un planteamiento adecuado del registro.

a. Instrumento para registrar datos observacionales

Durante el estudio, el acto de registrar ha implicado recoger datos de la realidad, en el contexto adecuado y habiendo especificado los aspectos de interés, para volcarlos a un soporte determinado (Anguera, 2003). Al disponer de la grabación audiovisual de las sesiones de observación, la operación metodológica de registro se disoció en las fases de grabación, varios visionados y registro a partir de dicha grabación. De modo que, primero se elaboró el instrumento de observación y después se sistematizó el registro.

En los últimos años, el avance tecnológico ha permitido el desarrollo de múltiples aplicaciones informáticas para registrar toda conducta perceptible. Entre las diferentes opciones, el THÈMECODER (utilizado en su versión 4), es un programa multimedia llevado a cabo por Jonsson (2003) que permite el registro a partir de grabaciones digitalizadas y resulta

especialmente útil para generar ficheros que pueden ser importados al programa THÈME, al que se hará referencia a continuación como programa de análisis de datos que posibilita la detección de patrones temporales.

b. Cuestionario para la recopilación de información adicional

Tras la participación de los 30 instrumentistas en el programa didáctico, se recopiló información adicional por medio de un cuestionario final. No obstante, se tuvo presente que aunque el cuestionario ha proporcionado datos muy valiosos, tan solo descubre cómo perciben los individuos lo que ocurre, y no lo que sucede en realidad. Por ello, en muchos casos, la observación de la implementación del programa didáctico pudo resultar más fiable y especialmente útil para descubrir si las personas hacen lo que dicen hacer, o si se comportan como manifiestan comportarse.

Mediante el sistema de jueces se validó la comprensibilidad del instrumento, la no directividad de las preguntas y el modelo de cuestionario.

6.5.3 Instrumentos técnicos

Los instrumentos técnicos requeridos para llevar a cabo la presente investigación han sido un equipo de medios audiovisuales con soporte para grabación de audio y vídeo, una cámara de vídeo digital y un equipo informático con el software pertinente.

Hay que tener presente que, para la grabación de las diversas sesiones de observación fue precisa la colocación adecuada de la cámara de vídeo para visualizar la expresión facial del instrumentista y el tablero de control con datos identificativos de la sesión, por ello se efectuaron varias pruebas piloto previas.

6.5.4 Instrumentos de análisis de datos

Una vez que los datos superaron el control de calidad, debían someterse, según Anguera, Magnusson y Jonsson (2007), a una adecuada técnica de análisis, teniendo presente que "el análisis de datos se encuentra en buena medida condicionado al diseño planteado en cada caso" (Anguera, 2004:17). En este sentido, se utilizó, por su adecuación al diseño, a los objetivos de investigación y por su especial relevancia, la detección de *T-Patterns* (Magnusson, 1996, 2000), "análisis que es posible aplicar siempre que interese conocer en qué medida existe alguna regularidad temporal relativa a la ocurrencia (o co-ocurrencia) de códigos, y se disponga de datos organizados de forma adecuada" (Anguera et al., 2007:74). Se trata de una técnica de análisis desarrollada por Magnusson (1996, 2000), que permitió representar el dendrograma correspondiente a acciones compuestas de códigos concurrentes (configuraciones) que ocurrían en el mismo orden, con distancias temporales entre sí en cuanto a las unidades de tiempo utilizadas, que permanecían relativamente invariables dentro del intervalo crítico fijado con anterioridad.

El *T-Pattern* emerge fruto de un proceso matemático que, en forma de algoritmo, está automatizado en dicho programa informático THÈME, desarrollado por Magnusson (1993, 1996, 2000, 2005) desde hace más de un cuarto de siglo y que realiza intensivos análisis estructurales que facilitan la difícil tarea de descubrir, describir y eventualmente explicar la compleja estructura intra e interindividual de la corriente de conducta (Magnusson, 1993). En la presente investigación se utilizó dicho programa en la versión 6, que salió a la luz en abril de 2013 y que dispone de una versión educativa libre para su uso dedicado a la investigación.

El tipo de patrones que THEME detecta son independientes de la escala temporal, de modo que el programa es capaz de analizar cualquier dato en el tiempo de unidades diversas (micro-segundos, horas, días, meses,

o años). A su vez, los datos no necesitan estar basados en un tiempo determinado; solamente necesitan estar concentrados alrededor de uno o más niveles de respuesta. En este caso, los criterios seguidos para la detección de *T-Patterns* fueron que como mínimo su frecuencia de aparición fuera de tres ocasiones y su margen de error del 95%.

Para que el análisis secuencial fuera posible era precisa la existencia de la dimensión de seguimiento en el diseño, que el parámetro del registro fuera el orden y que se contemplara la importante incidencia del factor tiempo, especialmente relevante en la práctica instrumental por la gran fugacidad de sus acciones. Los patrones obtenidos han permitido diferenciar diversos niveles de estructuras temporales complejas que se extienden a lo largo de los períodos de tiempo observados. De modo que, la consideración del orden, distancia temporal, posición y probabilidad media de ocurrencia de los eventos desvelaron las distintas estructuras ocultas subyacentes a la conducta interactiva de los participantes del programa didáctico.

6.6 Procedimiento para la evaluación del programa didáctico

Tras la elaboración e implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, se presenta el procedimiento del diseño observacional llevado a cabo para evaluar dicho programa. Dicho procedimiento fue desarrollado por medio de una serie de fases concatenadas de modo lógico (Anguera, 2003) y que han quedado reflejadas en la Figura 14:

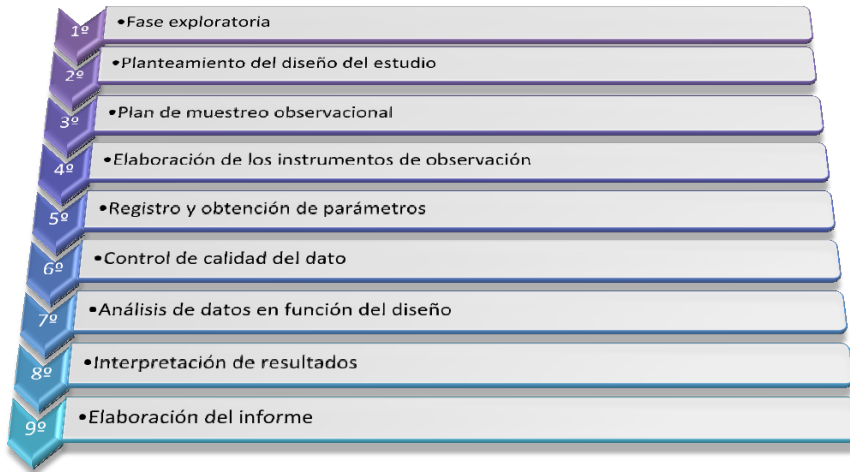


Figura 14. Procedimiento del diseño observacional llevado a cabo para evaluar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

6.6.1 Fase exploratoria

Antes de iniciar el estudio sistemático de observación, se dedicaron aproximadamente 15 horas de sesiones previas a este periodo de carácter asistemático o casual que resultaron ser de gran utilidad. Durante esta fase pre-científica, se logró un conocimiento detallado y una familiarización con la especial situación de observación.

De acuerdo con Anguera (2003), la finalidad de esta fase fue la de contribuir a acotar de forma precisa el objeto de estudio, disminuyendo o eliminando la reactividad del sujeto observado. A su vez, sirvió para incrementar el nivel de entrenamiento de la observadora y para recopilar un bagaje suficiente de información que permitió adoptar, con posterioridad y de forma motivada, las decisiones precisas sobre homogeneidad de

sesiones, plan de muestreo, construcción de los instrumentos de observación, tipo de registro....

6.6.2 Decisiones previas al muestreo observacional

Antes del plantear el registro, se materializaron unos requisitos encaminados a facilitar la buena marcha del procedimiento y que, según Anguera et al. (2000), actuaron como importante garantía para no cometer errores. Básicamente fueron los siguientes:

Mantenimiento de la constancia intersesional: con el fin de garantizar el máximo de homogeneidad entre las diferentes sesiones de observación fue imprescindible elaborar una relación de los requisitos mínimos que permitieran caracterizar el perfil de las sesiones de observación ajustadas a los objetivos propuestos. Cada estudiante participó en cinco sesiones del programa didáctico en días alternos laborables, a lo largo de dos semanas y en horas pactadas previamente en función de la disponibilidad de cada individuo. Cada sesión de observación tuvo una duración de una hora. Todas ellas se llevaron a cabo en el aula multiusos 3 del Conservatorio Superior de Música de Aragón, salvo las de aquellos instrumentistas de viento-metal que se efectuaron en el aula 304 por su mejor acústica e insonorización.

Mantenimiento de la constancia intrasesional: en ocasiones, la constancia a lo largo de la sesión de observación se vio interrumpida por un evento inesperado (p. ej., un estudiante que fue requerido para participar inmediatamente en un grupo de cámara) o por una circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación (p. ej., un estudiante se resintió de una lesión muscular y no pudo seguir tocando). Estos hechos ocasionaron a su vez una ruptura de la actividad. En estos casos, no se consideró oportuno aprovechar para su estudio el registro correspondiente a esta parte de sesión, ya que fue requisito indispensable

establecer una duración mínima de la sesión de 50 minutos, aunque la duración media de las sesiones fue de una hora. Este periodo de tiempo fue repartido en, aproximadamente, 35 minutos de práctica pianística y 25 minutos de práctica en el instrumento principal del estudiante en los que se implementó el programa didáctico.

Tratamiento de las interrupciones temporales: otras veces, un evento inesperado o una circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación ocasionó una interrupción de esta sin que se rompiera el curso de la acción. Por ejemplo, la inobservabilidad pasajera generada por hallarse momentáneamente el sujeto observado fuera del campo de observación (p. ej., el estudiante, durante una sesión, necesitó una partitura que fue a buscar a otra aula). También se dio el caso por causas técnicas (p. ej., la docente se situó durante un instante en un campo de observación inaccesible a la cámara). En estos casos, se consideró oportuno aprovechar para el estudio el registro correspondiente a la sesión por tratarse de incidencias puntuales y de breve duración.

Identificación de la sesión de observación. Aparte de los datos identificativos de fecha, hora y número de sesión, se incluyó información relativa a:

- Entorno físico: aula en la que se llevó a cabo la observación.
- Actividad realizada: estrategias de práctica instrumental del programa didáctico implementadas tanto en piano como en el instrumento propio del estudiante, en cada sesión.
- Datos del sujeto: especialidad instrumental, curso.

6.6.3 Muestreo observacional

En definitiva, el plan de muestreo permitió planificar cuándo había que observar para obtener el correspondiente registro. De modo que, en las sesiones de implementación del programa didáctico, el primer nivel de muestreo o muestreo intersesional se estableció al adoptar decisiones acerca de:

- Período de observación: dos semanas de práctica instrumental de una determinada obra musical. Hay que tener presente que a los participantes no se les permitió estudiar las obras musicales del programa didáctico fuera de las sesiones de observación.
- Periodicidad de las sesiones: cada estudiante participó en las sesiones de implementación del programa didáctico en días laborables alternos.
- Número mínimo de cinco sesiones por estudiante.
- Criterio de inicio de sesión: desde que la docente dio la señal para que el estudiante comenzara a interpretar la obra o fragmento completo en el piano por segunda vez. Hay que tener presente que para minimizar el sesgo de reactividad no se consideró la grabación de la primera interpretación de la obra musical.
- Criterio de fin de sesión: cuando la docente dio la señal de fin de sesión una vez que el estudiante había terminado de interpretar la obra o fragmento completo en su instrumento principal. Cada sesión de observación tuvo una duración mínima de 50 minutos, aunque la duración media de las sesiones fue de una hora.

El nivel de muestreo intrasesimal, o segundo nivel de muestreo, hizo referencia a la información registrada dentro de cada sesión de observación. En este caso, se realizó un registro continuo de toda la sesión en la que se salvaguardó toda la información relevante de la misma, según los objetivos

planteados en la investigación. Asimismo, según Anguera (2003), este registro continuo resulta ser la situación óptima ya que equivale a la totalidad de la realidad que se pretende estudiar.

6.6.4 Desarrollo de las sesiones de observación

Hay que tener presente que cada sesión de observación ha coincidido con cada una de las sesiones de implementación del programa didáctico, ya expuestas en el Apartado 5.2.5. El proceso se caracterizó por la no intervención de la investigadora en el fenómeno de estudio y por la no restricción de las respuestas de los sujetos a través de las tareas, ya que el objetivo fundamental era estudiar la conducta generada espontáneamente. No obstante, la espontaneidad del comportamiento de los individuos observados implicó la ausencia de consignas o de preparación de la situación. Las estrategias manejadas del programa didáctico surgieron de modo espontáneo conforme se desarrollaba el ensayo durante las cinco sesiones de práctica instrumental, de modo que una misma estrategia podía ser usada las veces que fueran necesarias, tan solo se marcó como premisa que las 21 estrategias del programa didáctico se pusieran en práctica, al menos, en una ocasión durante el transcurso de las cinco sesiones.

A su vez, como se ha mencionado anteriormente, para la grabación de las diversas sesiones de observación fue necesaria la colocación adecuada de la cámara de vídeo para visualizar la expresión facial del estudiante y el tablón de control con datos identificativos de la sesión, por ello se efectuaron varias pruebas piloto previas.

6.6.5 Construcción de los instrumentos de observación

Para la construcción de los instrumentos de observación, se tuvo presente todo el proceso de investigación previo. Tras haber identificado 21 estrategias de práctica instrumental y elaborado un programa didáctico con las mismas, se pasó a observar de forma asistemática sesiones de práctica

de diversos estudiantes en las cuales se les proponía manejar dichas estrategias. Con esta observación heurística exploratoria se pretendía simplemente el acopio de información inicial. En ese momento, no se pudo aplicar ninguna técnica de muestreo en particular, ni siquiera se sabía el tipo de datos obtener, por lo que no existió un plan de análisis de datos a priori, ni mucho menos, de dependencia entre este y el plan de trabajo, muy abierto (Riba, 1993). Se registró todo aquello que llamaba la atención y que resultaba relevante, aunque finalmente no fuera así. De modo que, según Quera (1993:257), esta “forma de registrar *ad libitum*” resultó útil en la fase de observación exploratoria y fue de gran ayuda para la construcción de los instrumentos.

Resulta obvio que lo primero que se tenía que saber con exactitud era qué se quería observar. La observación permite describir objetivamente la realidad para analizarla, por lo que la delimitación de los objetivos no tuvo otra función que acotar esa parcela de realidad que era la que realmente interesaba. Según la perspectiva desde la cual se abordó el estudio, interesaron elementos de orden diverso: de aprendizaje, de destrezas, de control del propio cuerpo, de carácter interactivo... Ha de quedar claro que únicamente se registraron aquellos sectores del comportamiento que se podían percibir y que permitieron objetivar (y posteriormente cuantificar) su estudio. Indudablemente su alcance se hallaba únicamente restringido por la perceptibilidad y, en consecuencia, por la posibilidad de captar la ocurrencia de conductas a través de los órganos sensoriales (visuales y auditivos) mediante la grabación y almacenamiento de la información.

Dos de los niveles clásicos de respuesta han sido fundamentales en el presente estudio. Siendo consciente de sus limitaciones, estos se basan en la clasificación de niveles de respuesta de Weick (1968; *apud* Anguera, 2003) y corresponden al contenido de la conducta a observar:

- *Conducta no verbal*: expresiones motoras que pueden originarse en distintas partes del cuerpo. Para lo cual se adoptó la modulación introducida por Anguera (2001) que consiste en contemplar, como modalidades de la conducta no verbal, las expresiones faciales, la conducta gestual y la conducta postural.
- *Conducta verbal o lingüística*: se refiere al contenido de los mensajes.

A su vez, debido a las características especiales del estudio musical, se tuvieron presentes otro tipo de conductas de interés:

- *Conductas de interpretación musical*: los intérpretes producen realizaciones físicas de ideas musicales. Dentro de ellas se distinguen:
 - *Conductas de fidelidad al texto*: realización de determinados parámetros de la obra musical objetivos y compartidos por todos los intérpretes. Durante la interpretación se requiere que el intérprete ejecute las notas, silencios, ritmos, dinámicas, signos de articulación... correctos de una idea musical, en el caso de que exista una referencia (escrita o conceptual) con respecto a la cual se pueda medir la fidelidad (conductas perceptibles por el oído y/o la vista).
 - *Indicadores de expresión musical*: además de la fidelidad textual, es deseable que los intérpretes den vida a la música, es decir, que vayan más allá de lo que indica explícitamente la partitura. Es lo que en términos musicales significa que “ser expresivo”. Estas conductas a pesar de ser perceptibles auditivamente no han sido incluidas en la observación por su elevado grado de subjetividad y por la falta de criterio unánime entre intérpretes de distintas escuelas. Entre estas

conductas se incluirían, por ejemplo, la calidad sonora, la proyección musical, el carácter, la comunicación, la convicción musical, criterios estilísticos... Hay que tener presente que, ante una misma obra, varios intérpretes pueden efectuar conductas de expresión musical muy diferentes y ser todas ellas consideradas obras maestras por la crítica.

Finalmente, los criterios delimitadores fueron:

- Conducta natural de la docente al implementar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.
- Conducta generada espontáneamente al introducir dichas estrategias en el contexto habitual de práctica instrumental del estudiante.
- Conducta de interpretación musical tras la intervención de una estrategia concreta en la práctica instrumental de un determinado fragmento, observando la existencia de errores o secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante que no puedan ser explicados por el azar.
- Conducta generada espontáneamente al transferir las diversas estrategias del programa didáctico, de la práctica pianística a la práctica del instrumento propio de cada estudiante.

Tras establecer qué era lo que se quería observar, se comenzaron a construir los instrumentos de observación. En esta investigación se adoptó el formato de campo (ya que permite obtener datos multidimensionales simultáneamente en el tiempo) elaborándose dos instrumentos: uno para observar la interpretación de obras musicales al principio y final de cada sesión de práctica instrumental (utilizado en la aplicación piloto y en las cinco sesiones de desarrollo del programa) y, otro para observar la implementación del programa didáctico. Ambos instrumentos se probaron

reiterativamente antes de considerarse definitivos y en su elaboración se llevaron a cabo los siguientes pasos (Anguera, 2003):

Establecimiento de criterios o ejes del instrumento, fijados en función del marco teórico y de los objetivos de la investigación (en Apartado 1.3). En el caso del instrumento elaborado para observar la interpretación de obras musicales, estos criterios se clasificaron en cuatro apartados:

- Antes de comenzar a tocar la obra musical, se establecieron los criterios de:
 - Postura corporal: posición de cabeza, tronco, espalda y extremidades del estudiante ante el instrumento (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Rosen, 2004; Vallribera, 1992).
 - Estado corporal: situación de tensión o distensión en la que se encuentran los diversos grupos musculares del estudiante al colocarse ante el instrumento (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus,

- 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Sauer, 1913; Vallribera, 1992; Willems, 1994).
- Actitud gestual: forma de actuar del estudiante, con respecto a la seguridad y convicción en sus gestos, antes de comenzar a interpretar la obra musical (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999).
 - Presencia escénica: este criterio hace referencia a la existencia o no de signos observables de miedo escénico en el estudiante antes de comenzar a interpretar la obra (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Coso, 1992; Dalia & Pozo, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Kendrick, Craig, Lawson & Davidson, 1982; Klees-Dacheneder & Campo, 2000a; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Wilson & Roland, 2002).
 - Expresión verbal: mensajes verbales que emite el instrumentista antes de comenzar a tocar la obra musical.

- Anacrusa previa a la interpretación: este criterio hace referencia al gesto respiratorio anacrúsico que puede tener lugar antes de emitir el primer sonido de la obra (Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Bachmann, 1998; Calvo-Manzano, 1987; Chenoll, 1990; Cheridjian & Dalcroze, 1928; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Leimer & Giesecking, 1951; Manresa, 2006; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Vallribera, 1992).

- Durante la interpretación de la obra se establecieron diversos criterios en función de la correspondencia con el texto musical:
 - Número de compás interpretado: este criterio hace referencia a la enumeración correlativa de compases de la partitura.

 - Precisión: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de la notación con respecto a la partitura (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Cheridjian & Dalcroze, 1928; Colomer, 1990; Cone, 1995; Coso, 1992; Drake & Palmer, 2000; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Michalak, 2006; Morrison & Fyk, 2002; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981).

 - Continuidad: este criterio hace referencia al desarrollo en el tiempo del texto musical que mantuvo el instrumentista (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997;

- Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Drake & Palmer, 2000; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Vallribera, 1992).
- Ritmo: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de los valores rítmicos indicados en la partitura (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Cone, 1995; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992).
 - Agógica: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de las indicaciones de tempo anotadas en la partitura (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Cone, 1995; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992).

- Dinámica: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de los matices de intensidad de sonido indicados en la partitura (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Cheridjian & Dalcroze, Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992).
- Articulación: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de las indicaciones de articulación anotadas en la partitura (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Cheridjian & Dalcroze, 1928; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992).
- Discurso musical: este criterio hace referencia a la conducción del fraseo musical a través de la partitura (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Cooper & Meyer, 2001; Dunsby, 2006; Ferguson, 2003; Foldes,

- 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Michels, 2003; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Parncutt, 2003; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Rosen, 2004; Vallribera, 1992).
- Ornamentación: este criterio hace referencia a la exactitud en la ejecución de las indicaciones de los ornamentos que aparecen en la partitura (Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Galamian, 1998; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Segui, 1985; Vallribera, 1992).
 - Durante la interpretación de la obra también se establecieron diversos criterios de la figura del intérprete:
 - Equilibrio corporal: situación de tensión o distensión en la que se encuentran los diversos grupos musculares del estudiante mientras ejecuta la obra musical (Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Leimer & Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003;

- Ramos, 1981; Riemann, 2005; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Sauer, 1913; Vallribera, 1992; Willems, 1994).
- Aspecto gestual: forma de actuar del estudiante conforme a la adecuación de sus gestos a la interpretación de la obra musical (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Manresa, 2006; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Narejos, 2000; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999).
 - Signos de control: forma de actuar del estudiante, con respecto a la seguridad y convicción en sus gestos, mientras interpreta la obra musical (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990).
 - Miedo escénico: este criterio hace referencia a la existencia de signos fisiológicos observables de *Trac escénico* en el estudiante durante la interpretación de la obra musical (Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Coso, 1992; Dalia & Pozo, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998;

Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Kendrick et al., 1982; Klees-Dacheneder & Campo, 2000b; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Wilson & Roland, 2002).

- Expresión verbal: mensajes verbales que emite el instrumentista durante la ejecución de la obra musical.

- Después de la interpretación de la obra musical se establecieron los criterios de:
 - Semblante: este criterio hace referencia a la existencia de signos observables de comunicación no verbal en el instrumentista, inmediatamente después de concluir la interpretación de la obra musical (Davis & Mourglie, 1998; Knapp, 1982; Poyatos, 1994).
 - Expresión verbal: mensajes verbales que emite el instrumentista inmediatamente después de concluir la interpretación de la obra musical.

En el caso del instrumento elaborado para observar la implementación del programa didáctico, los criterios se clasificaron en dos apartados:

- Criterios relativos a la observación de la docente:
 - Propuesta de estrategia de práctica instrumental: como puede constatarse en el Anexo I, testimonios de figuras de la docencia instrumental, grandes intérpretes y algunas investigaciones han sugerido diversas propuestas de aplicación de las distintas estrategias. Este criterio hace

referencia a la explicación de dichas propuestas por parte de la docente.

- Claridad de la propuesta: este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debía exponer la docente en su intervención inicial y que están reflejados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental expuesto en el Anexo I. Estos indicadores fueron de utilidad para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta en cada caso.
- Signos de motivación: este criterio hace referencia a la existencia de signos observables de motivación por parte de la docente durante sus respectivas intervenciones (Alonso, 1997; Alonso & López, 1999; Alonso & Montero, 1993; Astudillo & Pelizza, 1999; González et al., 1996; Hallam, 1998; Huertas, 1999; Moral, 2010; Pintrich & Schunk, 2006).
- Acción docente: este criterio hace referencia a las acciones didácticas que efectuó la docente durante el desarrollo de la sesión de práctica instrumental del programa didáctico con estrategias (Alfonso, 1944; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Neuhaus, 1987; Pascuali & Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004).

- Criterios relativos a la observación del estudiante durante el desarrollo de la práctica instrumental bajo el programa didáctico:
 - Experimentación de la propuesta de estrategia de práctica instrumental: este criterio hace referencia a la aplicación en el instrumento, por parte del estudiante, de una determinada propuesta estratégica. Todas ellas están recopiladas en el programa didáctico expuesto en el Anexo I.
 - Número de compases de aplicación: este criterio hace referencia a determinados compases de la partitura en los que se aplica la estrategia por parte del instrumentista.
 - Tipo de práctica efectuada: este criterio hace referencia al tipo de práctica (constructiva, interpretativa y/o escénica) efectuada por el instrumentista durante el manejo de la estrategia (Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Galamian, 1998; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Pascuali & Príncipe, 1982).
 - Signos de fatiga: este criterio hace referencia a la existencia de signos observables de cansancio en el instrumentista durante el desarrollo de la práctica instrumental del programa didáctico.
 - Resultado final obtenido: este criterio hace referencia a la existencia o no de defectos observables de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio, aspecto gestual y/o signos de control en la interpretación musical resultante dada por válida por el estudiante.

- Comunicación verbal del instrumentista al obtener el resultado: este criterio hace referencia a la existencia de mensajes verbales inmediatamente después de concluir la interpretación musical resultante dada por válida por el estudiante.
- Comunicación no verbal del instrumentista al obtener el resultado: este criterio hace referencia a la existencia de signos observables de comunicación no verbal, inmediatamente después de concluir la interpretación del resultado final dado por válido por el propio estudiante (Davis & Mourglia, 1998; Knapp, 1982; Poyatos, 1994).
- Conocimientos previos: este criterio refleja la existencia de mensajes verbales por parte del estudiante cuyo contenido hace referencia al conocimiento previo de una determinada estrategia.
- Actitud futura: este criterio refleja la existencia de mensajes verbales por parte del instrumentista cuyo contenido hace referencia a la incorporación en el futuro de una determinada estrategia a la práctica habitual del mismo.

Catálogo de conductas/situaciones correspondientes a cada uno de los criterios. Esta lista fue señalada a partir de la información que proporcionó la fase exploratoria del estudio con, aproximadamente, 15 horas de sesiones de observación previas. Por otra parte, y al tratarse de una lista no cerrada, durante la visualización posterior de las grabaciones, se fueron añadiendo al catálogo aquellas nuevas conductas que iban apareciendo. Por ejemplo, a partir del criterio *expresión verbal del intérprete*, el listado de conductas fue el siguiente: mensajes de auto-guía, mensajes de auto-motivación, duda, frustración... El listado de conductas

correspondientes a cada criterio, con su definición, puede observarse en el instrumento detallado en el Anexo VII.

Asignación de un sistema de codificación a cada una de las conductas/situaciones anotadas que se derivaron de cada uno de los criterios.

Por último, y tras este complejo proceso, se terminaron de elaborar dos instrumentos; uno para observar la interpretación de la obra musical al principio y final de cada sesión de práctica del programa didáctico y, otro para observar el desarrollo de la sesión de práctica instrumental conforme al programa didáctico. En la Figura 15 se presenta el instrumento elaborado para observar la interpretación de las diversas obras musicales y en el Anexo VII se detallan las correspondientes definiciones:

Antes de comenzar a tocar

Postura corporal	Estado corporal	Actitud gestual	Presencia escénica	Expresión verbal	Anacrusa previa
Equilibrada	Relajación	Seguridad	Miedo escénico	Confianza	Con anacrusa
Desequilibrada	Tensión	Inseguridad	...	Desconfianza	Sin anacrusa
...

Durante la interpretación: correspondencia con el texto musical

Compás	Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamento
C1	Error	Pausa	Figura larga mal medida	Disminución del <i>tempo</i>	Defecto dinámico	Defecto <i>legato</i>	Acento incorrecto	No realiza indicación
C2	Defecto de afinación	Ruptura de la línea	Silencio largo mal medido	Exceso de <i>tempo</i>	Reguladores no progresivos	Defecto <i>staccato</i>	Defecto fraseo	Defecto de ejecución
C3	...	Notas repetidas	Defecto rítmico	<i>Rubato</i> artificial	...	Defecto <i>staccatissimo</i>	No avanza hacia climax	Baja calidad del ornamento

C4		Repetición de fragmento	Defecto calderón	No realiza <i>ritard.</i>		Defecto acento	...	...
C5		...	...	No realiza <i>accel.</i>		Defecto <i>marcato</i>		
C6				...		Defecto <i>Tenuto</i>		
C7						Defecto <i>portato</i>		
...						...		

Durante la interpretación: observación del intérprete

Compás	Equilibrio corporal	Aspecto gestual	Signos de control	Signos de miedo escénico	Expresión verbal
C1	Tensión facial	Gesto de negación	Comienzo firme	Sudoración profusa	Mensajes de auto-guía
C2	Tensión en cintura escapular	Gesto de apoyo métrico	Comienzo titubeante	Temblor facial	Mensajes de auto-motivación
C3	Tensión en codos	Gesto concordante	Recuperación óptima	Temblor manos	Duda
C4	Tensión en muñecas	Gesto no concordante	Recuperación deficiente	...	Frustración
C5	Tensión en dedos	Respeto a los valores largos	Desplazamiento controlado		...
C6	...	No respeto a los valores largos	Desplazamiento sin control		
...			

Después de la interpretación

Semblante	Expresión verbal
Satisfacción	Mensaje satisfacción
Insatisfacción	Mensaje insatisfacción
Nerviosismo	Mensaje frustración
Fatiga	Mensaje dubitativo
Indiferencia	...
...	

Figura 15. Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales.

Por otra parte, en la Figura 16 se presenta el instrumento elaborado para observar la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental y en el Anexo VII se detallan las correspondientes definiciones:

Observación docente

Explicación de la propuesta de la EPI	Claridad de la propuesta inicial de la docente	Motivación al presentar la propuesta docente	Acción docente
Propuesta M.1.1 Concentración	Muy claro	Mensaje verbal: motivación al logro	Tocar el piano
Propuesta M.2.1 Plantear objetivo	Claro	Mensaje verbal: entusiasmo	Cantar
Propuesta M.2.2 Mensaje advertencia	Regularmente claro	Mensaje verbal: positividad ante el fracaso	Dirigir como director de orquesta
Propuesta M.2.3 Mensaje apoyo	Poco claro	Sonrisa de la docente	Ejemplo verbal
Propuesta M.2.4 Mensaje recuerdo	Muy poco claro	Gestos motivadores	Contraejemplo verbal
Propuesta M.2.5 Autoevaluación práctica	No comunica	...	Relata experiencia personal de la docente
Propuesta M.3.1 Confianza previa	...		...
Propuesta M.3.2 Miedo por valentía			
Propuesta M.3.3 Auto-diálogo positivo			
Propuesta M.4.1 Propiocepción			
Propuesta M.4.2 Movimiento objeto similar			
Propuesta M.4.3 Imagen cinestésica			
Propuesta M.4.4 Obtención casual			
Propuesta M.4.5			

Imagen sonora previa			
Propuesta M.4.6 Cantar para imagen			
Propuesta M.4.7 Escuchar otras versiones			
Propuesta M.4.8 Programa extra-musical			
Propuesta M.4.9 Imagen anticipada tempo			
Propuesta M.4.10 Imagen escénica externa			
Propuesta M.4.11 Imagen escénica interna			
Propuesta M.5.1 ¿Qué hacer ahora?			
Propuesta M.5.2 Abandono con libertad			
Propuesta M.6.1 Manejo positivo crítica			
Propuesta F.1.1 Seccionar la obra			
Propuesta F.1.2 Dominios parciales			
Propuesta F.2.1 Sonido resuena espacio			
Propuesta F.2.2 Juzgar con oído crítico			
Propuesta F.2.3 Grabación audiovisual			
Propuesta F.3.1 Sentir vibraciones			
Propuesta F.4.1			
Mejorar calidad sonora			
Propuesta F.4.2 Examen detallado frase			
Propuesta F.4.3 Practica esperar crítica			
Propuesta F.5.1 Hazlo bien la 1ª vez			
Propuesta F.5.2 Archivar el error			
Propuesta F.5.3 Aislar la dificultad			
Propuesta F.5.4 Analiza naturaleza error			
Propuesta F.5.5 Margen de aceptabilidad			
Propuesta F.6.1 Alterar el tempo			
Propuesta F.6.2 Ejercicios previos			
Propuesta F.6.3 Acrecentar la dificultad			
Propuesta F.7.1 Movimiento natural			
Propuesta F.7.2 Economía movimiento			
Propuesta F.7.3 Claudicación gravedad			
Propuesta F.7.4 Integrar la respiración			
Propuesta F.7.5 Experimentar 4 apoyos			
Propuesta F.8.1			

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Equilibrar prácticas			
Propuesta F.8.2			
Técnica-Arte			
Propuesta F.9.1			
Análisis formal			
Propuesta F.9.2			
Análisis armónico			
Propuesta F.9.3			
Bajo contexto armónico			
Propuesta F.10.1			
Análisis: Carácter			
Propuesta F.10.2			
An. estilístico: Agógica			
Propuesta F.10.3			
An. estilístico: Silencios			
Propuesta F.10.4			
An. estilístico: Dinámica			
Propuesta F.10.5			
An:Elementos melódicos			
Propuesta F.10.6			
Análisis: Timbre			
Propuesta F.10.7			
An. estilístico: Afinación			
Propuesta F.10.8			
An.: Elementos rítmicos			
Propuesta F.11.1			
Anacrusa previa			
Propuesta F.11.2			
Climax, impulso			
Propuesta F.11.3			
Dibujar línea melódica			
Propuesta F.11.4			
Frase coherente			
Propuesta F.11.5			
Acentuación correcta			
Propuesta F.11.6			
Cantar para impulso			
Propuesta F.12.1			
Transmitir, comunicar			
Propuesta F.13.1			
Comenzar con firmeza			
Propuesta F.13.2			
No detenerse			
Propuesta F.14.1			
No pretender más			
Propuesta F.15.1			
Atención presente			

Observación estudiante

Experimentación de propuesta de EPI	Compás	Tipo de práctica	Signos de fatiga	Resultado Final Obtenido	Comunicación no verbal al obtener resultado	Comunicación verbal al obtener resultado	Conocimientos previos	Actitud futura
M.1.1 Concentración	C1	Constructiva	Comunicación no verbal fatiga	Inicio resultado	Asombro	Asombro	Afirma utilizarla en su práctica	Se propone utilizarla
M.2.1 Plantear objetivo	C2	Interpretativa	Comunicación verbal de fatiga	Precisión	Interés	Interés	Afirma conocerla pero no la utiliza	Comprometido a probarla
M.2.2 Mens. advertencia	C3	Escénica	Sobre-práctica instrumental	Continuidad	Satisfacción	Competencia	Desconoce la estrategia	No desea probar
M.2.3 Mensaje apoyo	C4	Constructiva+Interpretativa	...	Ritmo	Insatisfacción	Satisfacción	...	...
M.2.4 Mensaje recuerdo	C5	Constructiva+Escénica		Agógica	Indiferencia	Poco convencido		
M.2.5 Autoevaluación	C6	Interpretativa+Escénica		Dinámica	...	Insatisfacción		
M.3.1 Confianza previa	...	Todas		Articulación		Frustración		
M.3.2 Miedo por valentía		...		Discurso		Incompleto		
M.3.3 Diálogo positivo				Ornamento		...		
M.4.1 Propiocepción				Equilibrio				
M.4.2 Mov. objeto similar				Gestual				
M.4.3 Imagen cinestésica				Control				
M.4.4 Obtención casual				Sin defectos				
M.4.5 Imagen sonora				No obtiene resultado				
M.4.6 Cantar para imagen				...				
M.4.7 Escuchar versiones								
M.4.8								
Programa musical								
M.4.9 Imagen tempo								
M.4.10 Imagen escénica ext								
M.4.11 Imagen escénica int.								
M.5.1 ¿Qué hacer ahora?								
M.5.2 Abandono libertad								
M.6.1 Manejo crítica								
F.1.1 Seccionar la obra								
F.1.2 Dominios parciales								
F.2.1 Sonido resuena								
F.2.2 Jugar oído crítico								
F.2.3 Grabación								
F.3.1 Sentir vibraciones								
F.4.1 Calidad sonora								
F.4.2 Examen frase								
F.4.3 Esperar crítica								
F.5.1 Hazlo bien la 1ª vez								
F.5.2 Archivar el error								
F.5.3 Aislar la dificultad								
F.5.4 Naturaleza error								

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

F.5.5	Aceptabilidad								
F.6.1	Alterar el tempo								
F.6.2	Ejercicios previos								
F.6.3	Acrecenta dificultad								
F.7.1	Movim. natural								
F.7.2	Economía movim.								
F.7.3	Gravedad								
F.7.4	Integrar respiración								
F.7.5	4 apoyos								
F.8.1	Equilibrar prácticas								
F.8.2	Técnica-Arte								
F.9.1	Análisis formal								
F.9.2	Análisis armónico								
F.9.3	Contexto armónico								
F.10.1	Análisis: Carácter								
F.10.2	Análisis: Agógica								
F.10.3	Análisis: Silencios								
F.10.4	Análisis: Dinámica								
F.10.5	Element. melódicos								
F.10.6									
	Análisis: Timbre								
F.10.7	Análisis: Afinación								
F.10.8	Elementos rítmicos								
F.11.1	Anacrusa previa								
F.11.2	Climax, impulso								
F.11.3	Dibujar línea								
F.11.4	Frase coherente								
F.11.5	Acentuar correcto								
F.11.6	Cantar para impulso								
F.12.1	Transmitir								
F.13.1	Comenzar firme								
F.13.2	No detenerse								
F.14.1	No pretender más								
F.15.1	Atención presente								
	...								

Figura 16. Instrumento de observación del desarrollo de la práctica instrumental conforme al programa didáctico.

Un instrumento de observación resulta fiable si tiene pocos errores de medida, si evidencia estabilidad, consistencia y dependencia en las puntuaciones individuales de las características evaluadas (Blanco, 1997). Sin embargo, hay que tener en cuenta que se ha producido una reconceptualización desde el uso indiscriminado del término fiabilidad, ya que, al no tener instrumentos estándar sino dos instrumentos generados *ad*

hoc, no se posee lo que sería una medida precisa (Anguera, 2001). En este caso, para verificar la fiabilidad inicial de los instrumentos de observación construidos, se llevó a cabo el control por medio de un segundo registro del mismo periodo observado al cabo de, aproximadamente, tres semanas y se compararon ambos registros para obtener evidencias de calidad en los datos (Tójar, 1993). Cabe resaltar que, en el caso del instrumento elaborado para observar la interpretación de obras musicales, este proceso se efectuó al inicio de la aplicación piloto, tal y como ha quedado reflejado en el Anexo II. Todos los datos se analizaron con el programa informático GSEQ 5.1. (Quera, Bakeman & Gnisci, 2007) y han quedado reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3

Control de la calidad del dato en la construcción del instrumento

Contexto	Fiabilidad	
Octubre 2011.	Kappa Instrumento Obras (fase 1ª)	
Violinista primero.	.99	Event alignment kappa
Sesión primera.	.99	Maximum value of kappa
	99%	Agreement
	Kappa Instrumento Obras (fase 2ª)	
	.99	Event alignment kappa
	.99	Maximum value of kappa
	99%	Agreement
	Kappa Instrumento Sesión de Práctica	
	.89	Event alignment kappa
	1.00	Maximum value of kappa
	90%	Agreement

Como puede observarse, resultó relevante registrar no solo la frecuencia de los eventos acaecidos sino también su orden de aparición y la duración de determinados parámetros, por ello se utilizó el coeficiente *kappa* de Cohen (1960) con resultados satisfactorios en el control de la calidad del dato de los instrumentos recientemente contruidos.

6.6.6 Reducción y eliminación de posibles sesgos

En todo estudio científico es preciso reducir y eliminar los posibles errores. En este caso, las situaciones de observación fueron complejas y aunque el registro se sometió a un posterior control de calidad del dato, previamente se efectuó un planteamiento tendente a reducir y, en la medida de lo posible, eliminar los sesgos de error. Durante las sesiones de observación se tomaron las siguientes medidas:

- Reactividad: en esta investigación, este sesgo que supone la alteración de la naturaleza espontánea de las conductas de los sujetos observados y que se ocasiona, según Anguera (2003), cuando estos se aperciben de que están siendo observados, apenas se consideró relevante al tratarse de estudiantes acostumbrados a los medios audiovisuales y a las grabaciones durante su formación. De todos modos, se tomaron las siguientes medidas:
 - Se efectuaron pruebas piloto antes de las cinco sesiones de observación definitivas. En ellas se llevaba a cabo un acostumbramiento más o menos prolongado a la presencia de la docente-observadora hasta que la integración de esta en el entorno percibido por el estudiante a observar ya no generara alteración en su comportamiento.
 - Se eliminó la primera grabación de la interpretación de la obra musical ya que, por ser la primera vez que se ejecutaba en presencia de la docente-observadora y de la cámara de

vídeo, era la más vulnerable a presentar alteraciones en la conducta del instrumentista.

- Sesgo de expectancia: para evitar este sesgo grave que surge en el sujeto observador en forma de previsiones y/o anticipaciones de conductas no contextualizadas y, en ocasiones, ni siquiera percibidas (Anguera, 2003), se efectuó un entrenamiento en observación durante las pruebas piloto anteriores a las cinco sesiones de implementación. Con ello se pretendió evitar que la observadora creyera tener un completo conocimiento de la situación, o bien estuviera fuertemente supeditada al marco teórico e inconscientemente tratara, mediante la expectancia, de obtener una evidencia empírica que apoyase su idea inicial al ser contrastada.
- Sesgos de carácter técnico: aunque, según Riba (1993), el empleo de tecnología de apoyo (filmación o grabación del material a observar) introduce con facilidad sesgos no deseados, ha sido usada en el presente estudio ya que supone una mejora apreciable en la fiabilidad. No obstante, para evitar dichos sesgos, se tomaron diversas medidas. Se efectuaron, previamente, diversas grabaciones de prueba hasta lograr el ángulo de observación adecuado. Este debía visualizar al menos el torso superior del instrumentista y del docente así como el tablón de control con los datos identificativos de la sesión. Todo ello debía permanecer visible en todo momento por lo que la correcta ubicación de la cámara resultó ser imprescindible. Durante la grabación, se utilizó una cámara de vídeo digital conectada a la red eléctrica para minimizar el riesgo de agotar la batería sin haber concluido la sesión y con suficiente espacio libre en el disco duro. Finalmente, para minimizar fallos de funcionamiento de los medios técnicos, una hora antes de cada sesión se comprobó el correcto funcionamiento de los mismos.

Por último, y para evitar sesgos de otra índole, se adoptaron las siguientes medidas:

- Se minimizaron aquellos factores estresantes que pudieran afectar al instrumentista: para ello las sesiones se llevaron a cabo cuando el estudiante consideraba no estar sujeto a elementos que le perturbaran a nivel personal (p. ej., cansancio, enfermedad, problemas familiares, discusiones...), ni a nivel académico (p. ej., proximidad de exámenes, audiciones, conciertos...).
- Se seleccionaron obras instrumentales de igual extensión: las obras a interpretar se limitaron a aproximadamente una página de extensión con el fin de mantener la demanda de práctica de los estudiantes en un nivel semejante.
- Se seleccionaron obras instrumentales en similar fase de aprendizaje: es decir, se interpretaron aquellas obras que el estudiante consideraba preparadas para una audición en clase ante la docente. Eso implicaba que, según su juicio, podían ser interpretadas de principio a fin con corrección, continuidad y precisión. Es evidente que cada instrumentista entendía esta premisa de diferente modo, según su anhelo de perfección, sus conocimientos previos, su nivel técnico-musical actual..., sin embargo, esto no significó un problema ya que lo importante era el aprovechamiento del tiempo de práctica efectuado bajo el programa didáctico con estrategias.
- Se eliminó toda práctica instrumental fuera del período de observación: se advirtió a los estudiantes observados que debían abstenerse de practicar las obras musicales elegidas por su cuenta y, por ello, las sesiones del programa didáctico se efectuaron en el menor tiempo posible (como máximo dos semanas).

- Se excluyó la influencia previa de la docente: es decir, se seleccionaron aquellos instrumentistas que no habían sido aleccionados en estrategias de práctica instrumental por la docente-investigadora.

6.6.7 Registro y codificación

En el presente estudio, la observación se ha interpretado como “un proceso intencional en el que fenómenos biológicos, físicos, sociales o psicológicos de personas, situaciones u otras entidades, son representados sobre un registro con un mayor o menor grado de sistematización” (Tójar, 1999:103). De este modo, se han dado diversas posibilidades de registro como “producto que el observador o codificador obtiene cuando aplica el instrumento, un sistema de códigos, a varias situaciones, o a una sola, concretas de observación” (Tójar, 1993:23). En todas ellas, se adoptó la decisión acerca de cómo materializar los datos netos que iban a extraerse y los parámetros primarios básicos que han sido tenidos en cuenta fueron frecuencia, orden y duración.

La frecuencia ha sido tratada como un mero recuento de acciones u ocurrencias de conducta y en este estudio ha quedado reflejada (p. ej., al contabilizar el número de signos de motivación docente registrados durante el desarrollo de una determinada estrategia), aunque, según Anguera (2003) resulta ser, indudablemente, el parámetro más débil.

El orden, o explicitación de la secuencia de las diversas ocurrencias de conducta (Anguera, 2003), ha resultado también de interés en esta investigación (p. ej., en el registro del orden de aparición de errores durante la interpretación de la obra musical). Además de contener la información correspondiente a la frecuencia ha permitido discriminar entre sesiones distintas que podrían aparecer como idénticas si solo se tuviera en consideración el parámetro de frecuencia. Por ejemplo, la interpretación de

la misma obra musical en diversas ocasiones podría tener el mismo recuento de errores, pero lo que realmente interesó fue su orden de aparición ya que se verían afectados compases distintos de la partitura. A su vez, la consideración del orden ha permitido el análisis de datos por medio de la detección de *T-Patterns* que, por su adecuación al diseño y a los objetivos del estudio, fue capaz de desvelar diversas estructuras ocultas subyacentes a la conducta interactiva de los participantes del programa didáctico.

Finalmente, según los objetivos de la investigación, la duración fue el parámetro del registro menos estudiado aunque resultó ser de gran valía, ya que contiene la información del parámetro orden y además la indicación del número de unidades convencionales de tiempo (segundos) correspondientes a cada ocurrencia de conducta (p. ej., la duración temporal de la explicación docente, el periodo de ejecución del resultado final...).

Para esta fase de registro y codificación, en el presente estudio se utilizó el programa ThemeCoder (Jonsson, 2003) en su versión cuarta. Debido a la extensión del instrumento elaborado para observar la interpretación de obras musicales, se decidió escindir el registro con el ThemeCoder4 en dos partes: en la primera parte, se registraron los datos referentes a la correspondencia de dicha interpretación con respecto al texto musical o partitura; y, en la segunda parte, se registraron más datos de la ejecución de las obras (aquellos referentes al intérprete). Esto supuso visionar la ejecución de la obra en numerosas ocasiones ya que no era posible controlar más de dos parámetros al mismo tiempo sin que ello implicara una pérdida de datos observados. En cambio, según puede observarse en la Tabla 4, cada sesión de práctica instrumental del programa didáctico, con una duración aproximada de media hora en cada instrumento, fue registrada y codificada en un menor número de visionados ya que,

según los objetivos de la investigación, interesaba observar menos parámetros por lo que el tiempo medio fue inferior.

Tabla 4

Tiempo estimado de registro y codificación

	Duración aproximada	Tiempo estimado de registro y codificación
Obra musical	5 min	3 horas
Sesión del programa didáctico	30 min	2 horas

Finalmente, la Tabla 5 refleja la fase de registro y codificación del total de obras musicales y sesiones de práctica instrumental del programa didáctico.

Tabla 5

Duración total de la fase de registro y codificación

	Cantidad	Tiempo estimado de registro y codificación
Obras musicales	120	3 horas/obra musical
Sesiones del programa didáctico	300	2 horas/sesión
TOTAL: 960 horas		

6.6.8 Control de la calidad del dato.

La observación es una metodología muy desarrollada en la investigación actual y su aplicación en el ámbito educativo “ha de venir potenciada por el objetivo de velar por la calidad del dato” (Tójar, 1993:4). De modo que, la fiabilidad del registro observacional ha estado presente durante todo el proceso.

En el presente estudio, se ha llevado un exhaustivo control de la calidad del dato mediante el más básico de los requisitos de control o lo que tradicionalmente se ha denominado fiabilidad del registro observacional (Anguera, 2003). De las dos formas cuantitativas básicas para hallar la fiabilidad de los datos observacionales, en este estudio se utilizaron los coeficientes de acuerdo resueltos mediante la correlación. Todos los datos se analizaron con el programa informático GSEQ 5.1. (Quera et al., 2007) y han quedado reflejados en la Tabla 6.

Tabla 6

Control periódico de la calidad del dato

Descripción	Fiabilidad
Diciembre 2011 Percusionista I. D. S1 ^a . Piano.	Kappa Instrumento Obra (fase 1^a) 97% Agreement
Diciembre 2011 Percusionista I. D. S1 ^a . Piano.	Kappa Instrumento Obra (fase 2^a) 90% Agreement
Febrero 2012 Percusionista S. S. S1 ^a . Piano.	Kappa Instrumento Obra (fase 1^a) 97% Agreement
Febrero 2012 Percusionista S. S. S1 ^a . Piano.	Kappa Instrumento Obra (fase 2^a) 91% Agreement

Marzo 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 1ª)
Violista S. M. S1ª. Piano.	92% Agreement
Marzo 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 2ª)
Violista S. M. S1ª. Piano.	97% Agreement
Abril 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 1ª)
Clarinetista O. C. S1ª. Piano.	98% Agreement
Abril 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 2ª)
Clarinetista O. C. S1ª. Piano.	97% Agreement
Mayo 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 1ª)
Fagotista Y. G. S1ª. Piano.	95% Agreement
Mayo 2012	Kappa Instrumento Obra (fase 2ª)
Fagotista Y. G. S1ª. Piano.	98% Agreement
Junio 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Bombardinista V. R. S1ª. Piano.	92% Agreement
Julio 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Contrabajista D. A. S1ª. Cont.	98% Agreement
Agosto 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Trompetista N. G. S1ª. Trompt.	99% Agreement
Septiembre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Flautista S. R. S3ª. Flautín.	98% Agreement
Septiembre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Contrabajista P. T. S2ª. Cont.	100% Agreement
Octubre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Flautista A. P. S3ª. Flauta.	97% Agreement
Octubre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Trombonista S. D. S5ª. Tromb.	100% Agreement

Noviembre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Oboista J. R. S4 ^a . Oboe.	95% Agreement
Diciembre 2012	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Percusionista I. D. S3 ^a . Vibraf.	98% Agreement
Enero 2013	Kappa Instrumento Sesión de práctica
Violista S. M. S5 ^a . Viola.	97% Agreement

Con los instrumentos resultó relevante registrar no solo la frecuencia de los eventos acaecidos sino también su orden de aparición y la duración de determinados parámetros, por ello se utilizó el coeficiente *kappa* de Cohen (1960). Una vez realizada la recogida de datos, debía tenerse la garantía necesaria sobre su calidad. Por ello, para verificar la fiabilidad de dichos datos observacionales, periódicamente se han ido efectuando segundos registros que han sido analizados mediante coeficientes de acuerdo resueltos mediante correlación con resultados satisfactorios como se puede evidenciar en la Tabla 6.

6.6.9 Cuestionario aplicado tras finalizar el programa didáctico

Tras finalizar las cinco sesiones del programa didáctico, a cada estudiante participante se le facilitó un documento cuyo propósito era recopilar información que no se evidenciara en las sesiones de observación y aportar datos acerca de cómo perciben los individuos lo que ocurre (aunque lo que sucede en realidad haya quedado reflejado en dicha observación). El cuestionario se fundamentó en los siguientes puntos:

- Conocimientos previos acerca de cada estrategia de práctica instrumental.

- La efectividad percibida por el estudiante al implementar cada una de las estrategias de práctica instrumental en piano y en su propio instrumento.
- La transferencia de cada una de las estrategias de la práctica pianística a la práctica del instrumento propio según la opinión del estudiante.
- La motivación que genera el manejo de una determinada estrategia según los resultados musicales obtenidos.
- Su compromiso futuro con cada estrategia de práctica instrumental.

Algunos de estos datos quedaban reflejados en las grabaciones de las sesiones de implementación del programa didáctico, pero en ocasiones por falta de tiempo u omisión se perdía información y por ello se consideró que este documento recopilatorio podría resultar de interés para los objetivos de la investigación contribuyendo a perfilar pequeños detalles.

a. Elaboración del cuestionario

A la hora de realizar el cuestionario se tuvieron presentes diversos aspectos:

- Objetivos: en primer lugar era preciso que el cuestionario respondiera a los objetivos planteados en el estudio y que fueron reflejados en el proyecto inicial.
- Mantener la atención del encuestado: para ello se intentó conseguir un discurso ordenado en el cuestionario de modo que al estudiante le resultara difícil perder la continuidad.

- Modo de codificación de las respuestas: fue elaborado en función de los diversos tipos de preguntas (p. ej., de elección múltiple, escala de grado y preguntas abiertas...).
- Lenguaje empleado: se utilizó un lenguaje que fuera fácilmente comprensible por los estudiantes participantes en el programa didáctico.
- Evitar sesgos: en la elaboración del cuestionario se trató de mostrar objetividad en el planteamiento de las preguntas de modo que no se fomentara la elección de una determinada respuesta.
- Extensión del cuestionario: se trató de hacer un cuestionario breve y conciso, con las preguntas precisas para lograr los objetivos previstos.

En un primer momento se elaboró un cuestionario provisional y mediante el sistema de jueces se validó su comprensibilidad, la no directividad de las preguntas, así como la univocidad y objetividad de sus preguntas.

b. Determinación de la población y de la muestra

Llegado el momento se determinó a quién se iba a implicar en la recopilación de datos posteriores al programa didáctico. Para ello, en primer lugar se cuantificó la población, es decir, los 30 estudiantes y, tras finalizar su participación en dicho programa, se les ofreció completar el cuestionario final. De los 30 implicados, 28 lo llevaron a cabo y dos rehusaron hacerlo (un instrumentista de trompa y otro de flautín), de modo que, como la población era muy reducida, la muestra resultó ser prácticamente la población. Lo ideal hubiera sido obtener datos de todos ellos, como señalan Jiménez y Tejada (2007), pero, ya que no fue posible, al menos se obtuvo una muestra con garantías de representatividad.

c. Validación del cuestionario

Durante todo el desarrollo del proceso, se ha pretendido alcanzar unos parámetros de veracidad en las técnicas de recogida de datos que aseguraran el control de calidad de la investigación, además de contribuir de manera significativa a comprender la realidad estudiada. Para ello el cuestionario propuesto fue validado mediante el sistema de jueces. Intervinieron los siguientes jueces:

- Juez 1. Doctora en Psicología y profesora titular de Universidad en el Departamento de Psicología y Sociología (área de Psicología Evolutiva y de la Educación).
- Juez 2. Doctor en Pedagogía y profesor titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar).

A cada juez se le envió una carta de presentación de la investigación junto con el cuestionario provisional y un protocolo de valoración conforme a los siguientes aspectos:

- Claridad, es decir, que el objetivo de cada pregunta estuviera correctamente redactado y fuera comprensible por el receptor del cuestionario.
- Univocidad, es decir, que la pregunta respondiera a un objetivo expresado claramente y sin solapamientos conceptuales que pudieran dar lugar a una vaguedad interpretativa.
- Objetividad, es decir, que la pregunta estuviera libre de sesgos personales y prejuicios que pudieran condicionar las respuestas.

d. Cuestionario definitivo

Finalmente, se presenta el cuestionario elaborado definitivamente y cumplimentado por los participantes teniendo en cuenta que, en el Anexo VI, pueden consultarse las respuestas obtenidas gracias a un exhaustivo análisis con respecto a cada familia de instrumentistas y acerca de cada una de las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico.

Estimado estudiante:

Tras tu participación en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental se pretende en este momento recopilar datos acerca de:

- *Conocimientos previos acerca de cada estrategia.*
- *Efectividad de cada estrategia percibida por el estudiante en piano y en su propio instrumento.*
- *Grado de transferencia de cada estrategia de la práctica pianística a la práctica del instrumento propio que percibe el estudiante.*
- *Grado de motivación según los resultados obtenidos.*
- *Compromiso futuro con cada estrategia*

Algunos de estos datos han quedado reflejados durante tu participación en el programa pero en ocasiones por falta de tiempo u omisión no han quedado registrados. Por ello, para poder realizar con éxito esta investigación, resulta imprescindible conocer tu opinión, desde tu vivencia académica y profesional, sobre diversas cuestiones.

Marca una cruz en la casilla correspondiente, rellena los cuadros con una puntuación y en algunas preguntas podrás añadir un breve comentario. En todo momento está garantizado el anonimato por lo que se ruega la máxima sinceridad en tus respuestas.

Gracias por tu colaboración.

Datos personales:

Sexo:

Curso:

Especialidad instrumental:

- ¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio? Elige la casilla que responda mejor a la pregunta.

a	Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.
b	Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.
c	No la conocía.

- ¿Consideras que utilizando esta estrategia durante tu práctica individual obtienes mejores resultados o logras los mismos resultados más rápidamente?

Puntúa del 1 al 10 la eficacia de esta estrategia en el piano.

Puntúa del 1 al 10 la eficacia en tu instrumento.

- ¿Consideras que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serás capaz de transferirla a la práctica de tu propio instrumento?

Puntúa del 1 al 10 el grado de transferencia de la estrategia.

- En este punto debes valorar si la estrategia te entusiasma y hace que estudies con mayor ilusión o no. Puntúa del 1 al 10 el grado de motivación que te produce según los resultados obtenidos.

- Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...? Elige la casilla que responda mejor a la pregunta.

a	Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.
b	Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.
c	No deseo probar la estrategia.

- Finalmente, ¿deseas añadir algo más acerca de esta estrategia?

Estrategia	Cto. previo	Efectiva en piano	Efectiva instrumt	Transferencia	Motiva	Futuro
Práctica con máxima concentración						
Mensajes constructivos de auto-orientación						
Mensajes constructivos de auto-motivación						
Visualización creativa						
Práctica espontánea						
Manejo positivo de la crítica externa						
Práctica fragmentada						
Escucha autocrítica						
Apreciación vibratoria						
Práctica del detalle						
Lectura precisa						
Práctica indirecta						
Adecuación ergonómica						
Práctica técnica						

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal						
Análisis, comprensión e interiorización de elementos expresivos						
Apoyo al discurso musical						
Transmisión del contenido musical						
Práctica de riesgo						
Adaptación al límite técnico-interpretativo actual						
Práctica consciente						

Finalmente, ¿posees alguna estrategia de práctica instrumental personal que desees compartir con el resto de intérpretes profesionales y que no haya sido mencionada durante el estudio?

Estrategia	¿Deseas añadir algo más acerca de la estrategia?
Práctica con máxima concentración	
Mensajes constructivos de auto-orientación	
Mensajes constructivos de auto-motivación	
Visualización creativa	
Práctica espontánea	
Manejo positivo de la crítica externa	
Práctica fragmentada	
Escucha autocrítica	
Apreciación vibratoria	
Práctica del detalle	
Lectura precisa	
Práctica indirecta	
Adecuación ergonómica	
Práctica técnica	
Análisis, comprensión armónico-formal	
Análisis, comprensión elementos expresivos	
Apoyo al discurso musical	
Transmisión del contenido musical	
Práctica de riesgo	
Adaptación al límite actual	
Práctica consciente	

Muchas gracias por tu colaboración.

6.6.10 Análisis de datos

El diseño observacional planteado previamente permitió organizar empíricamente el estudio desde el planteamiento inicial de los objetivos hasta su desarrollo analítico. Una vez se dispuso del registro codificado y resultó satisfactorio el control de la calidad del dato, se procedió a su pertinente análisis.

La presente investigación no se ha limitado exclusivamente al registro de la frecuencia de los eventos (que permitiría únicamente llevar a cabo un análisis de tipo descriptivo), sino que conlleva un paso más al introducir el análisis secuencial y hacer posible la detección de patrones de conducta durante la implementación del programa didáctico. Para que el análisis secuencial fuera viable era necesario la existencia de la dimensión de seguimiento en el diseño planteado, que el parámetro del registro fuera el orden y que se tuviera en cuenta la incidencia del factor tiempo, especialmente relevante en la práctica instrumental por la gran fugacidad de sus acciones. De modo que el análisis secuencial ha permitido la detección de estructuras estables en cuanto a las acciones desarrolladas o las interacciones establecidas entre los participantes en el programa didáctico.

En definitiva, "se presenta la detección de *T-Patterns* como una rica posibilidad analítica que permite conocer si existen regularidades temporales en el comportamiento observado y cuál es la estructura de los dendogramas obtenidos" (Anguera, Magnusson & Jonsson, 2007:63). Para ello se ha contemplado un seguimiento de los participantes a lo largo de las cinco sesiones y los patrones temporales que se muestran a continuación corresponden a la implementación del programa didáctico de cada una de las estrategias de práctica instrumental, es decir, pretenden ser intra-estratégicos. Los resultados obtenidos a partir de este planteamiento permiten una ejemplificación concreta de los patrones de implementación de cada una de las estrategias, evidenciando las consecuentes posibilidades

de intervención del programa didáctico en la conducta técnica e interpretativa de los instrumentistas.

En las sucesivas tablas y figuras se presentan los patrones temporales obtenidos más significativos y que representan las configuraciones (conurrencias) de códigos correspondientes a los sucesivos eventos diacrónicamente registrados. Por otra parte, también se reflejan los principales estadísticos extraídos de los diferentes patrones. Aunque, hay que tener presente, que los patrones temporales obtenidos mediante el programa informático THÈME no han implicado una mera obtención de resultados, sino que estos patrones han aportado la información necesaria para la formulación de estructuras, las cuales han sido encajadas y consolidadas a partir de los patrones temporales obtenidos (Anguera et al., 2007).

Con respecto al objetivo primero de investigación, se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos observacionales y de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final relativos a la situación de partida de los participantes con respecto al contenido del programa didáctico.

Con respecto al objetivo segundo de investigación, se ha efectuado un análisis secuencial de los datos relativos a la interpretación musical resultante (constatación de parámetros alterados de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control). Asimismo se ha efectuado un análisis descriptivo de dichos datos observacionales y de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final y relativos a la eficacia percibida por los participantes en la interpretación resultante tras practicar bajo las directrices del programa didáctico.

Con respecto al objetivo tercero de investigación, se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos observacionales y de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final y relativos a la transferencia percibida por los participantes en relación al programa didáctico.

Con respecto al objetivo cuarto de investigación, se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos observacionales teniendo presente los recursos implicados en la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria: propuestas estratégicas empleadas, claridad en la intervención docente, tiempo docente invertido, acciones docentes implicadas, número de compases trabajados y, por último, el tiempo invertido por el instrumentista en la práctica instrumental bajo las premisas del programa didáctico.

Con respecto al objetivo quinto de investigación, se ha efectuado un análisis secuencial y un análisis descriptivo de los datos observacionales, así como de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final con objeto de constatar diversos efectos beneficiosos del programa didáctico no previstos en la elaboración del mismo.

Con respecto al objetivo sexto de investigación (satisfacción de los participantes del programa didáctico), se ha efectuado un análisis secuencial de la conducta de los instrumentistas y un análisis descriptivo de los datos observacionales por medio de diversos indicadores que han sido tenidos en cuenta como los signos de comunicación no verbal observados y los mensajes verbales emitidos durante la implementación de dicho programa.

Con respecto al objetivo séptimo de investigación (trascendencia del programa didáctico), se ha efectuado un análisis descriptivo de los datos observacionales y de aquellos obtenidos mediante el cuestionario final relativos al desarrollo del programa didáctico en las 18 especialidades instrumentales estudiadas, a aspectos motivacionales de los participantes y

al posible uso futuro de las diversas estrategias de práctica desarrolladas en el mismo.

7 Resultados

La evaluación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental se ha abordado desde diversos aspectos a tener en cuenta: situación de partida de los participantes con respecto al contenido del mismo, grado de logro de los dos objetivos planteados inicialmente con dicho programa, recursos implicados en la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria, efectos beneficiosos no previstos, muestras de satisfacción de los participantes y su trascendencia en las 18 especialidades instrumentales estudiadas, aspectos motivacionales y posible uso futuro. De modo que, se presentan los resultados de los análisis descriptivos y los análisis secuenciales obtenidos conforme a los objetivos planteados al inicio del presente estudio para proceder a su adecuada interpretación.

7.1 Situación de partida de los participantes con respecto al contenido del programa didáctico

En este apartado, se estudió la situación de partida de los participantes con respecto al contenido del programa didáctico, ya que, en principio cabría pensar que un estudiante de instrumento que ingresa en el Grado Superior de Música, tras aproximadamente 10 años de estudios musicales, debería tener una práctica efectiva y, por lo tanto, un manejo adecuado de la mayor parte de las estrategias de práctica de acreditada eficacia. Los resultados obtenidos en la aplicación piloto, comentada en el Capítulo 4 y reflejada con detalle en el Anexo II, ya alertaron acerca de la necesidad de formar a los estudiantes de grado superior en la práctica estratégica con objeto de optimizar su estudio individual.

Sin embargo, para su plena constatación, en el presente estudio se recopilaron datos de los conocimientos previos que poseían los participantes antes de comenzar el programa didáctico por medio del cuestionario final y, en ocasiones espontáneamente, gracias a revelaciones del participante observadas durante el desarrollo de la práctica. A este respecto, se evidencia que, de media, tan solo el 38.89% de los estudiantes conocían y manejaban las propuestas del programa didáctico antes de su participación con lo que queda probada la suficiencia del mismo.

No obstante, en un análisis pormenorizado en la Figura 17, se muestran las diversas estrategias del programa didáctico ordenadas según el porcentaje de instrumentistas que las conocían y utilizaban previamente en su práctica habitual:



Figura 17. Porcentaje de estudiantes que conocían y manejaban una determinada estrategia antes de participar en el programa didáctico.

Según la Figura 17, la estrategia de práctica fragmentada y práctica del detalle fueron las más conocidas y utilizadas en la práctica habitual de los instrumentistas antes de participar en el programa didáctico. No obstante, en el Anexo VI pueden consultarse las estrategias de práctica instrumental conocidas y utilizadas previamente según cada familia de instrumentistas. A este respecto, destacan los participantes de contrabajo, fagot y percusión (vibráfono) por ser los que menos necesitarían participar

en el programa didáctico por conocer previamente y en mayor grado los contenidos del mismo.

Por otra parte, en la Figura 18 se reflejan el porcentaje de participantes que desconocían previamente una determinada estrategia de práctica instrumental del programa didáctico:

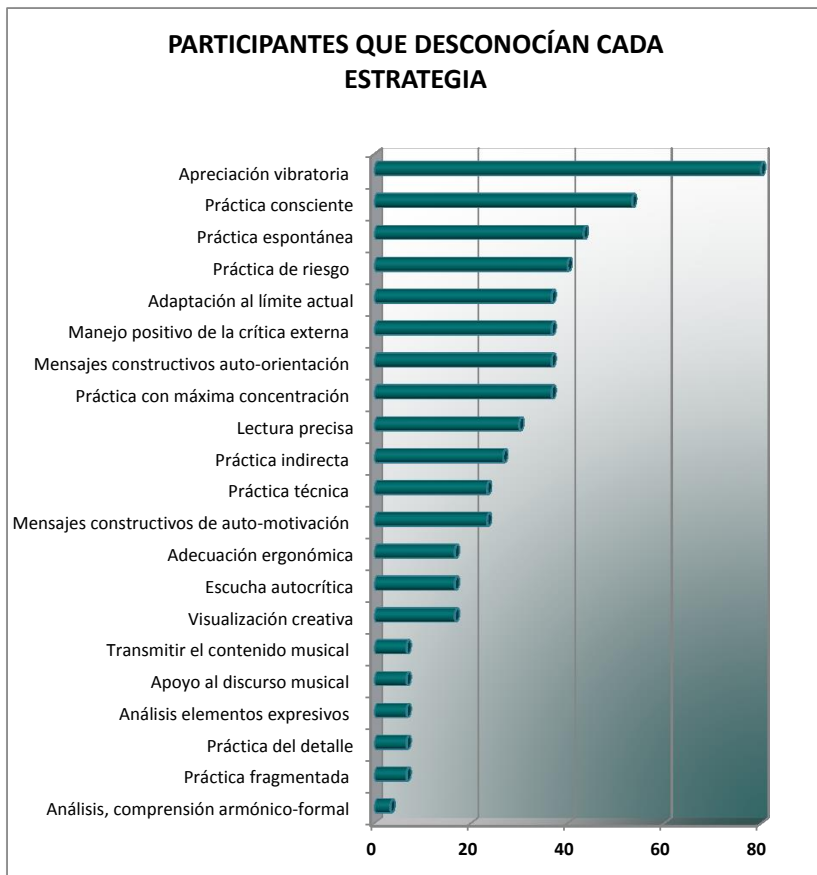


Figura 18. Porcentaje de estudiantes que desconocía cada una de las estrategias antes de participar en el programa didáctico.

Según la Figura 18, la estrategia de apreciación vibratoria y práctica consciente eran las más desconocidas por los estudiantes antes de participar en el programa didáctico. De todos modos, en el Anexo VI puede consultarse el desconocimiento de las diversas estrategias de práctica instrumental en cada familia de instrumentistas y, cabe destacar que los instrumentistas de violín y violonchelo son los que más precisarían participar en el programa didáctico por desconocer sus contenidos.

7.2 Grado de logro del primer objetivo del programa didáctico

En este apartado se analizará, de modo general y según la estrategia implementada, el grado de logro del primer objetivo del programa didáctico.

7.2.1 General

El primer objetivo que se pretende alcanzar con el programa didáctico es obtener una interpretación musical resultante, tras la práctica bajo las directrices de dicho programa, que sea satisfactoria para el instrumentista y, en la medida de lo posible, libre de parámetros alterados de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control. De modo que aunque la evaluación pretende incidir primordialmente en el proceso de implementación del programa durante los ensayos del instrumentista, finalmente, también resulta importante valorar los resultados interpretativos obtenidos, considerando la idea de que la interpretación musical resultante es la punta de un *iceberg* formado por la práctica y ensayo del instrumentista, en este caso bajo las directrices de dicho programa didáctico.

En primer lugar, hay que tener presente que, de media, en el 13.28% de ocasiones en las que se ha efectuado una práctica bajo las premisas del

programa didáctico, no se ha observado defecto en el resultado interpretativo alcanzado por el estudiante en ninguno de los parámetros musicales estudiados. Asimismo, en la Figura 19, se muestra el porcentaje de ocasiones en las que no se ha observado defecto en el resultado interpretativo obtenido, en función de la estrategia implementada.

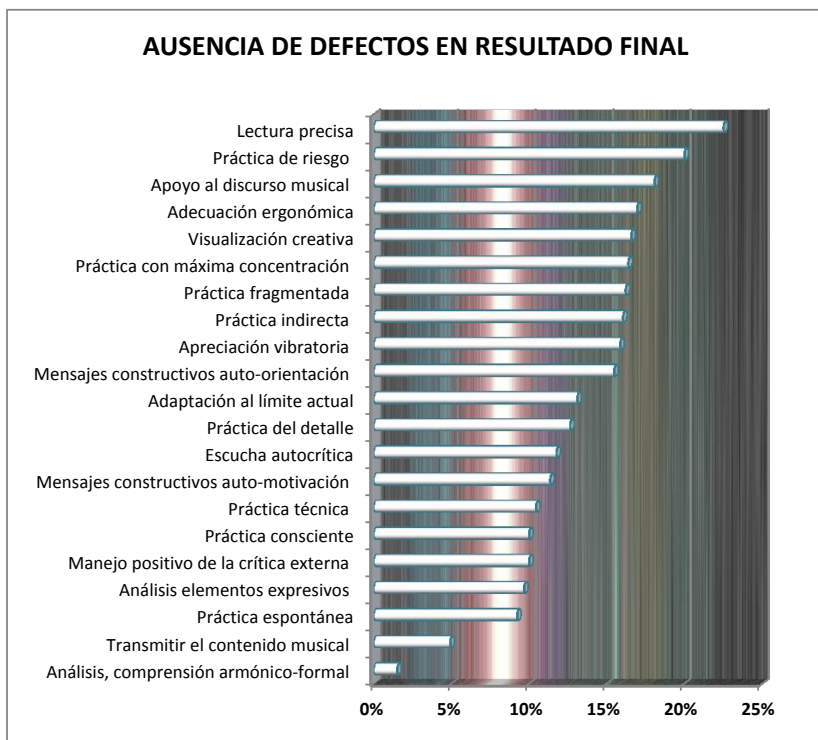


Figura 19. Porcentaje de ocasiones en los que al aplicar cada una de las estrategias no se ha observado defecto en el resultado final alcanzado por el estudiante en ninguno de los parámetros musicales estudiados.

Según los resultados, al aplicar la estrategia de lectura precisa, se ha obtenido en un mayor porcentaje de ocasiones un resultado final sin alteración en ninguno de los parámetros musicales estudiados, es la estrategia que ha obtenido un mayor logro con respecto al primer objetivo.

Sin embargo, incluso en el caso de obtener un resultado interpretativo con defectos tras poner en práctica una propuesta cualquiera del programa, tan solo se han observado de media 1.83 parámetros musicales alterados. No obstante, en un análisis pormenorizado en la Figura 20, se analiza el resultado final obtenido por el estudiante en cuanto al número de parámetros alterados y en función de la estrategia desarrollada previamente.

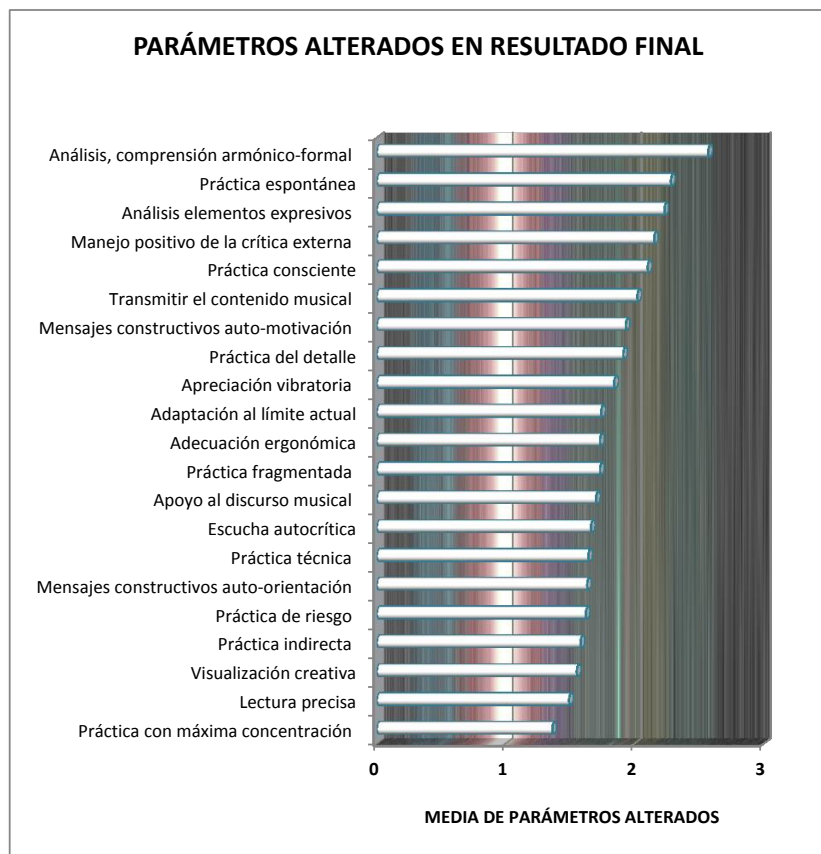


Figura 20. Parámetros alterados de media en el resultado final según la estrategia practicada.

Como puede observarse, al aplicar la estrategia de práctica con máxima concentración, se ha obtenido un menor número de parámetros alterados de media en el resultado final dado por válido por el estudiante (1.36).

Del mismo modo, para valorar detalladamente el grado de logro del primer objetivo del programa, se efectúa un análisis de cada tipo de parámetro que se ha visto alterado en el resultado final interpretado por el instrumentista tras desarrollar las propuestas del programa didáctico. En primer lugar, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de precisión en la interpretación musical resultante en un 62.68% de las ocasiones. Este parámetro de precisión alterada implica la existencia de al menos un error (p. ej., tocar una nota o acorde que no se corresponde con el texto), o un defecto de afinación, o una omisión (p. ej., dejar de tocar una nota o un acorde) con respecto a la partitura de referencia. No obstante, en la Figura 21, se detalla en qué porcentaje se haya afectado el parámetro de precisión tras implementar una determinada estrategia.

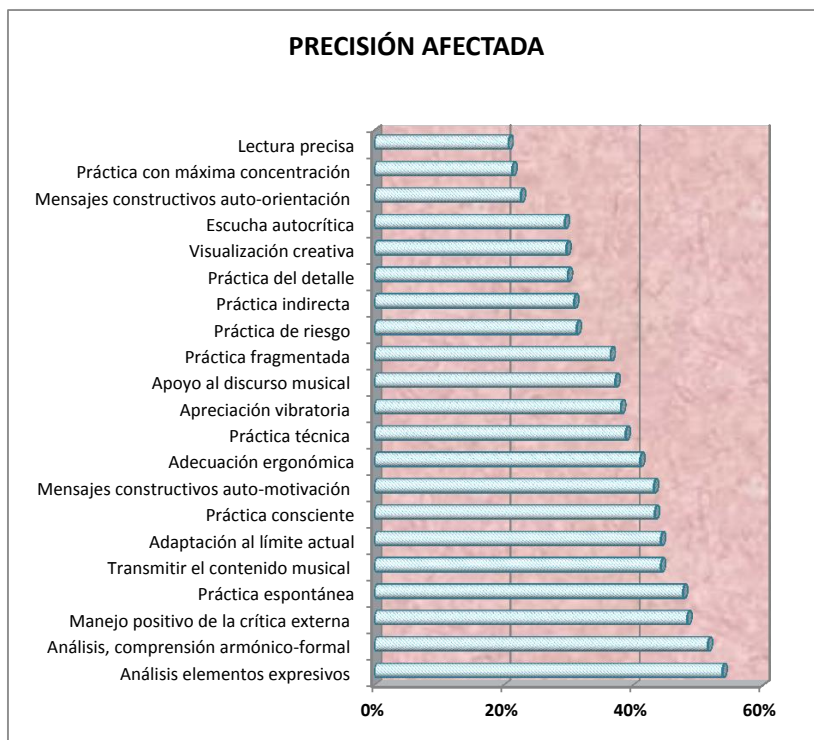


Figura 21. Porcentaje de afectación del parámetro precisión en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se observa que, después de poner en práctica la lectura precisa, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de precisión afectado (20.72%) en el resultado final dado por válido por el estudiante, de modo que resulta ser la estrategia más responde al primer objetivo del programa didáctico en lo relativo a defectos de precisión.

Por otra parte, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de continuidad en la interpretación resultante en un 93.19% de las ocasiones. El parámetro de continuidad afectado implica la existencia de al menos uno de estos defectos; pausa, ruptura de línea, notas repetidas y/o repetición de fragmento musical, que no aparecen reflejados en la partitura.

A su vez, en la Figura 22, se detalla en qué porcentaje se haya afectado el parámetro de continuidad tras implementar una determinada estrategia.

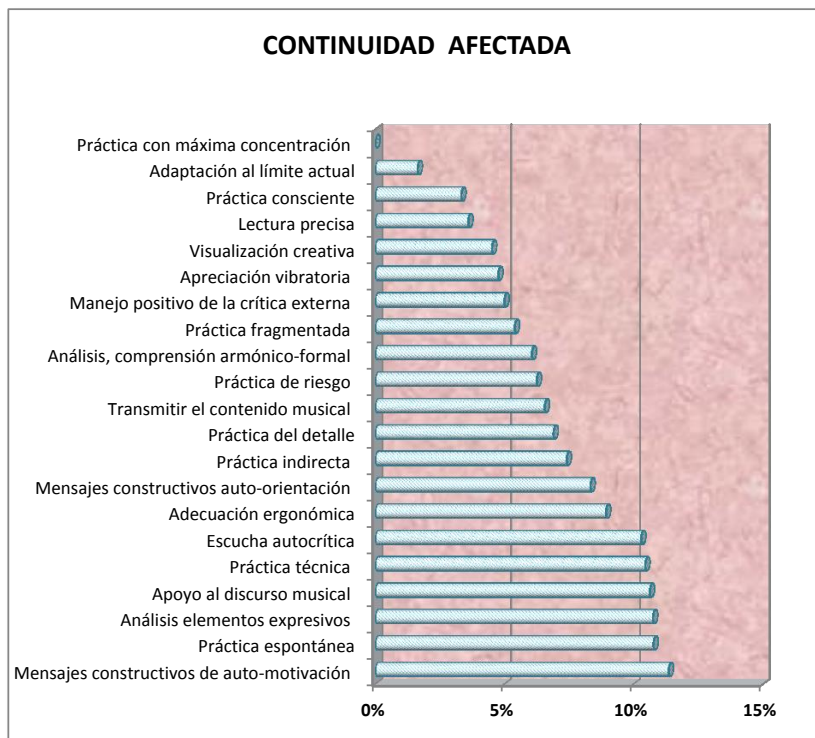


Figura 22. Porcentaje de afectación del parámetro continuidad en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se observa que, tras llevar a cabo la propuesta de práctica con máxima concentración, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de continuidad afectado (0%) en el resultado final dado por válido por el estudiante, por tanto es la estrategia que mejor se comporta con respecto al primer objetivo del programa didáctico en lo referente a defectos de continuidad.

Asimismo, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de ritmo en la interpretación resultante en un 81.85% de las ocasiones. El parámetro de ritmo afectado implica la existencia de al menos uno de estos defectos; figura o silencio largo mal medido, ritmo incorrecto con respecto al texto y/o ejecución incorrecta de un calderón. Sin embargo, en la Figura 23, se detalla en qué porcentaje se haya afectado el parámetro de ritmo tras implementar una determinada estrategia.

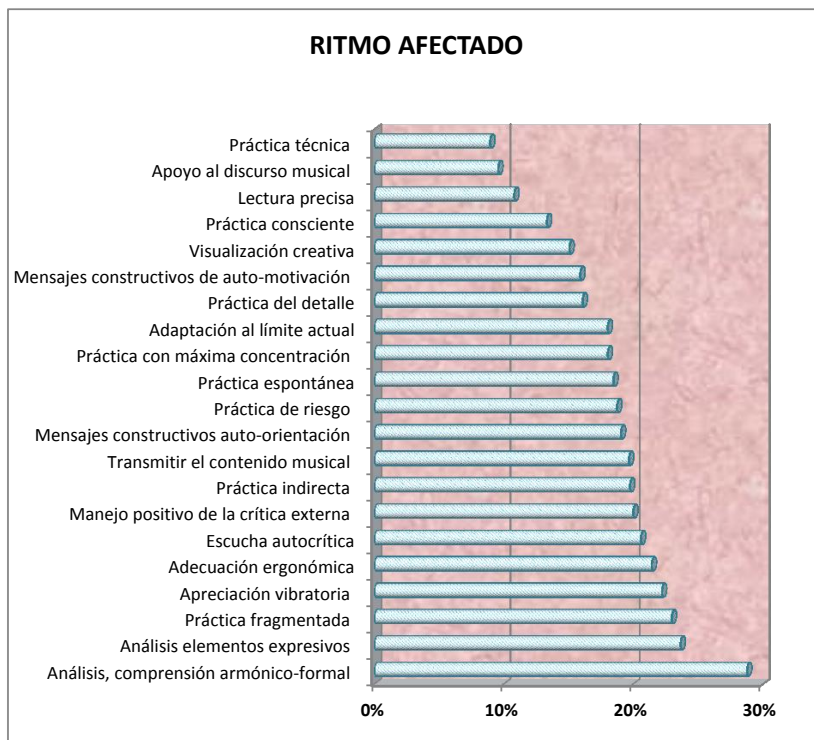


Figura 23. Porcentaje de afectación del parámetro ritmo en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Puede observarse que, tras aplicar la práctica técnica, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de ritmo afectado (8.95%) en el

resultado final dado por válido por el estudiante, por consiguiente resulta ser la estrategia que mejor se comporta en el aspecto rítmico con respecto al primer objetivo del programa didáctico.

A su vez, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de agógica en la interpretación resultante en un 91.47% de las ocasiones. El parámetro de agógica afectada implica la existencia de al menos uno de estos defectos; disminución o exceso de tempo que no aparece reflejado en la partitura, *rubato* artificial y/o no realización del *ritardando* o *acelerando* escrito. Además, en la Figura 24, se detalla en qué porcentaje se haya afectada la agógica tras implementar cada estrategia.

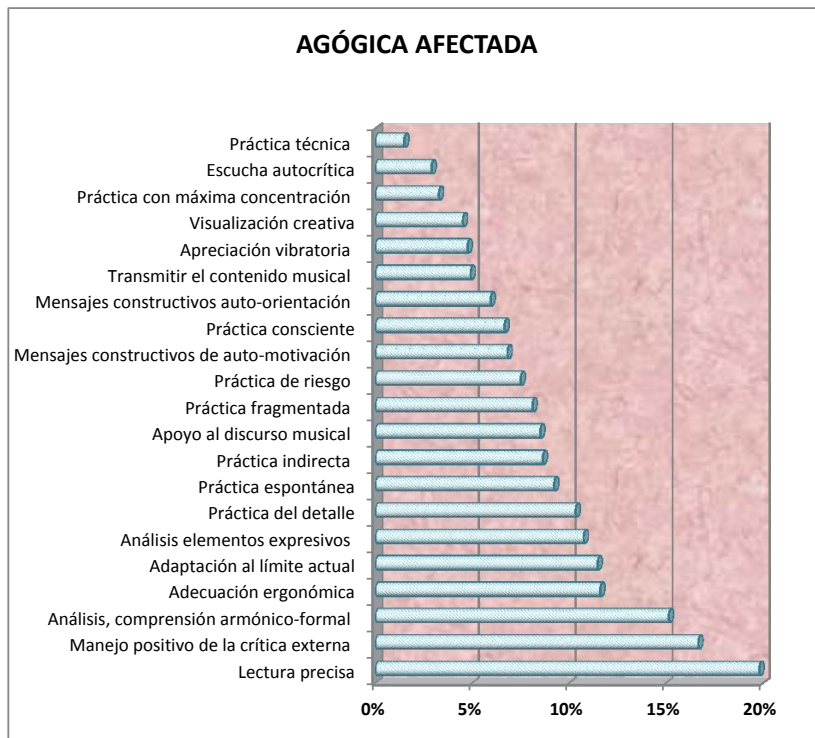


Figura 24. Porcentaje de afectación del parámetro agógica en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se evidencia que, tras utilizar la práctica técnica, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de agógica alterada (1.49%) en el resultado final dado por válido por el estudiante. Por tanto, se trata de la estrategia que más responde en el aspecto agógico con respecto al primer objetivo del programa didáctico.

Del mismo modo, tras implementar el programa, no se detectaron defectos dinámicos en la interpretación resultante en un 83.64% de las ocasiones. El parámetro de dinámica afectada implica la existencia de al menos uno de estos defectos; no realización del matiz correspondiente al texto y/o ejecución de un regulador no progresivo con respecto a la partitura de referencia. No obstante, en la Figura 25, se detalla en qué porcentaje se haya afectado el parámetro de dinámica tras implementar una determinada estrategia.

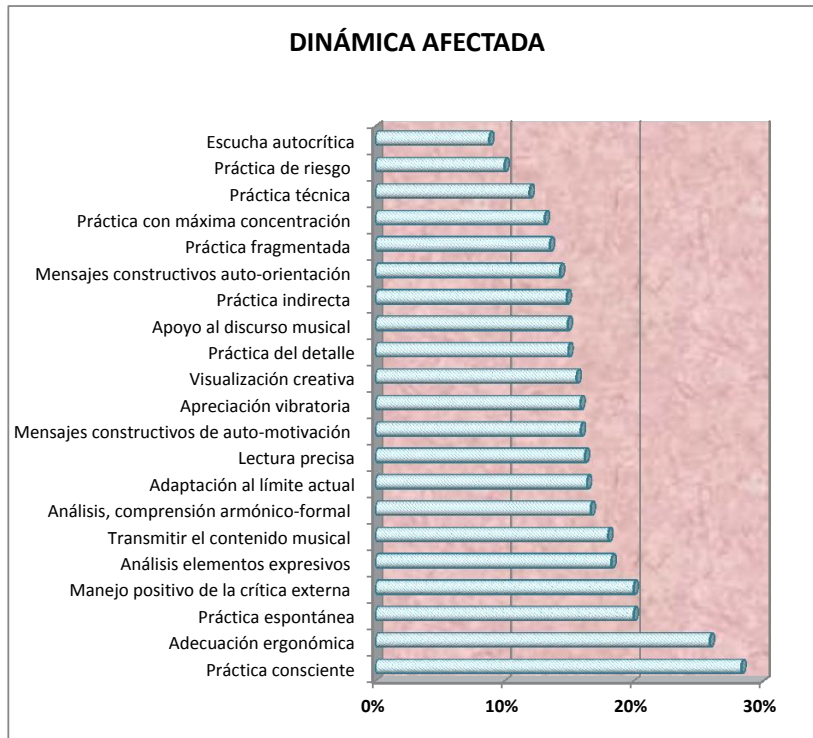


Figura 25. Porcentaje de afectación del parámetro dinámica en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Como puede observarse, tras aplicar la escucha autocrítica, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de dinámica alterada (8.82%) en el resultado final dado por válido por el estudiante. Se trata por tanto, de la estrategia que mejor se comporta en el ámbito dinámico con respecto al primer objetivo del programa didáctico.

Por otra parte, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de articulación en la interpretación resultante en un 91.66% de las ocasiones. El parámetro de articulación afectada implica la existencia de al menos uno de estos defectos; no realización del *legato*, *staccato*, *staccatissimo*, acento, *marcato*, *tenuto* y/o *portato* con respecto al texto.

Asimismo, en la Figura 26, se detalla en qué porcentaje se haya afectado dicho parámetro tras implementar una determinada estrategia.

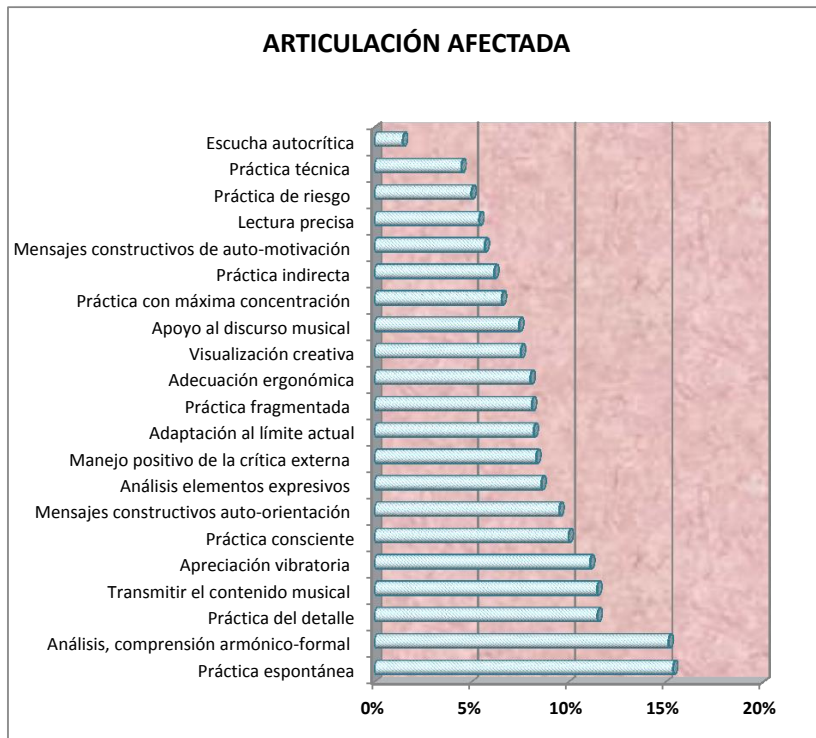


Figura 26. Porcentaje de afectación del parámetro articulación en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Cabe destacar que, después de llevar a cabo la escucha autocrítica, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de articulación alterada (1.47%) en el resultado final dado por válido por el estudiante. Se trata, por tanto, de la estrategia que mejor se comporta en lo referente a la articulación y con respecto al primer objetivo del programa.

Asimismo, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de discurso musical en la interpretación resultante en un 81.69% de las

ocasiones. El parámetro de discurso afectado implica la existencia de al menos uno de estos defectos; acento incorrecto con respecto al texto, defecto de fraseo y/o no avanzar hacia el clímax. A su vez, en la Figura 27, se detalla el porcentaje de afectación de dicho parámetro tras implementar cada estrategia.

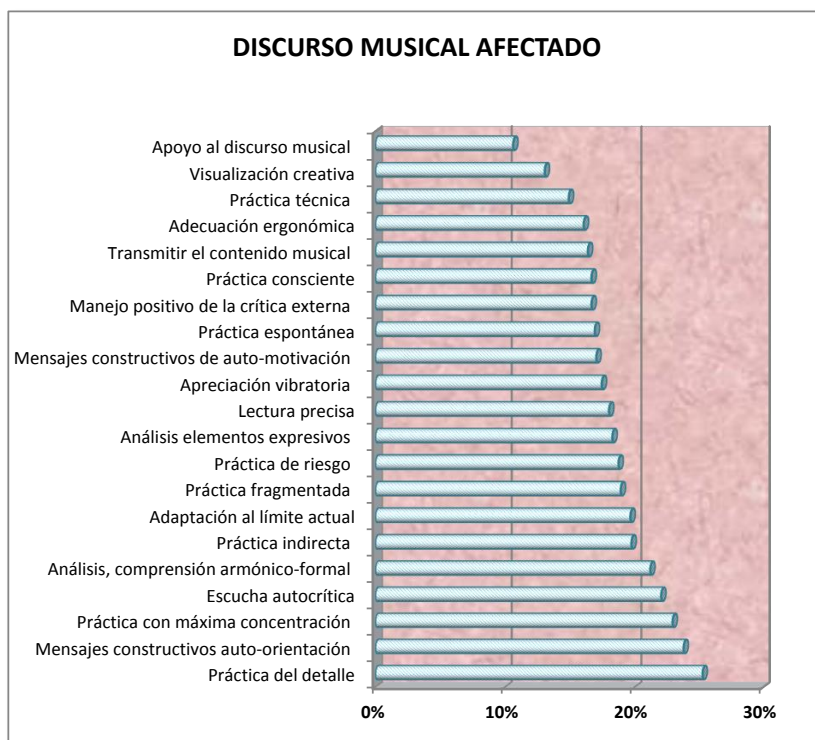


Figura 27. Porcentaje de afectación del parámetro discurso en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

De modo que, después de haber utilizado la propuesta de apoyo al discurso musical, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de discurso alterado (10.63%) en el resultado final validado por el estudiante. Por tanto se trata de la estrategia que mejor se comporta con respecto al discurso musical del primer objetivo del programa didáctico.

Por otra parte, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de ornamentación en la interpretación resultante en un 97.2% de las ocasiones. El parámetro de ornamentación afectada implica la existencia de al menos uno de estos defectos; no efectuar la indicación de ornamento escrita en la partitura, realizar incorrectamente el adorno en función de la época y el contexto estilístico de la obra y/o transcribirlo correctamente pero ejecutarlo de forma defectuosa. No obstante, en la Figura 28, se detalla en qué porcentaje se haya afectado dicho parámetro tras implementar una determinada estrategia.

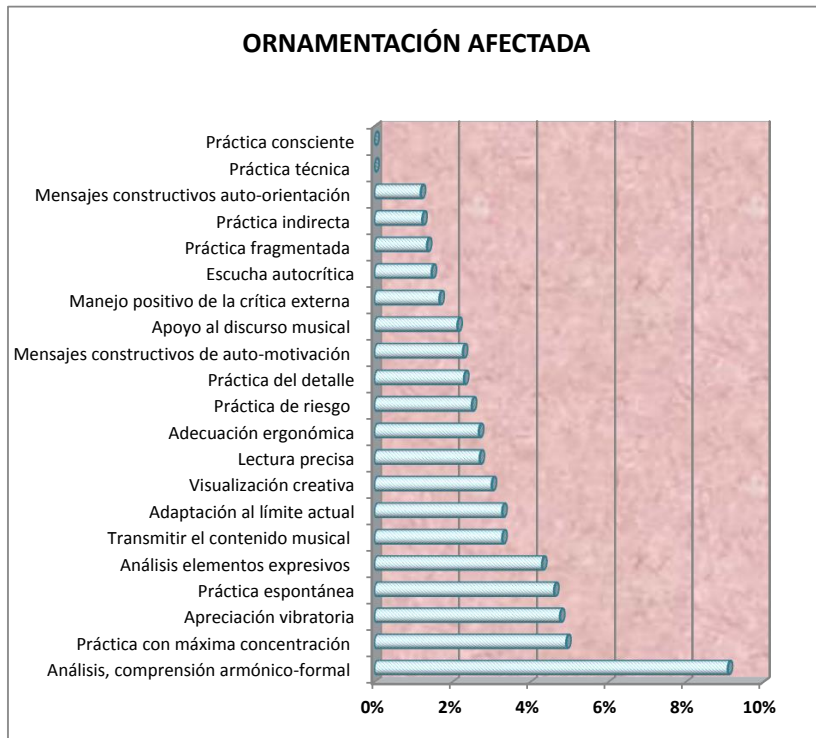


Figura 28. Porcentaje de afectación del parámetro ornamentación en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se observa que, tras desarrollar la práctica consciente y la práctica técnica, se obtienen los porcentajes más bajos del parámetro de ornamentación afectada (0%) en el resultado final dado por válido por el estudiante. Se trata de las estrategias que mejor se comportan con respecto a la prevención de defectos de ornamentación, dentro del primer objetivo del programa didáctico.

De modo similar, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de equilibrio corporal del instrumentista en la interpretación resultante en un 51.11% de las ocasiones. El parámetro de equilibrio corporal afectado implica que se observa en el instrumentista al menos uno de estos defectos; tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas y/o dedos. Por otra parte, en la Figura 29, se detalla en qué porcentaje se haya afectado dicho parámetro tras implementar una determinada estrategia.

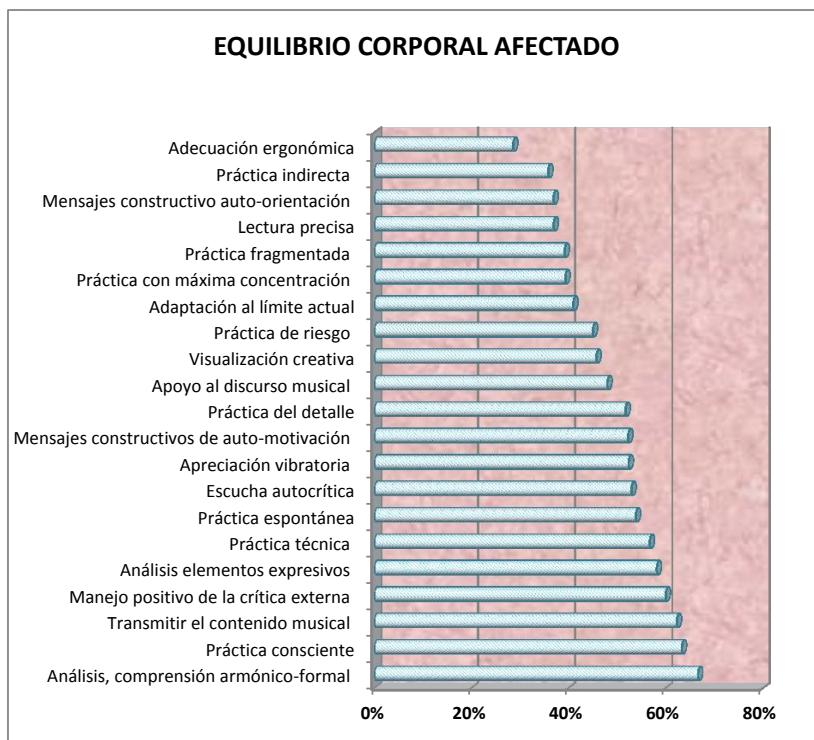


Figura 29. Porcentaje de afectación del parámetro equilibrio corporal en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

De modo que, tras desarrollar la estrategia de adecuación ergonómica se obtiene, en el resultado final aceptado por el estudiante, el porcentaje más bajo del parámetro de equilibrio corporal afectado (28.57%). Se trata, por tanto, de la estrategia que mejor se comporta en lo referente al equilibrio corporal y con respecto al primer objetivo del programa.

Por el contrario, tras implementar el programa, no se detectaron defectos referentes al aspecto gestual del instrumentista en la interpretación resultante en un 93.41% de las ocasiones. El parámetro de aspecto gestual afectado implica la existencia de al menos uno de estos defectos; gesto de apoyo métrico, gesto no concordante con los elementos expresivos de la obra y/o inexistencia de respeto gestual en valores largos. No obstante, en la

Figura 30, se detalla el porcentaje de afectación del parámetro tras implementar una determinada estrategia.

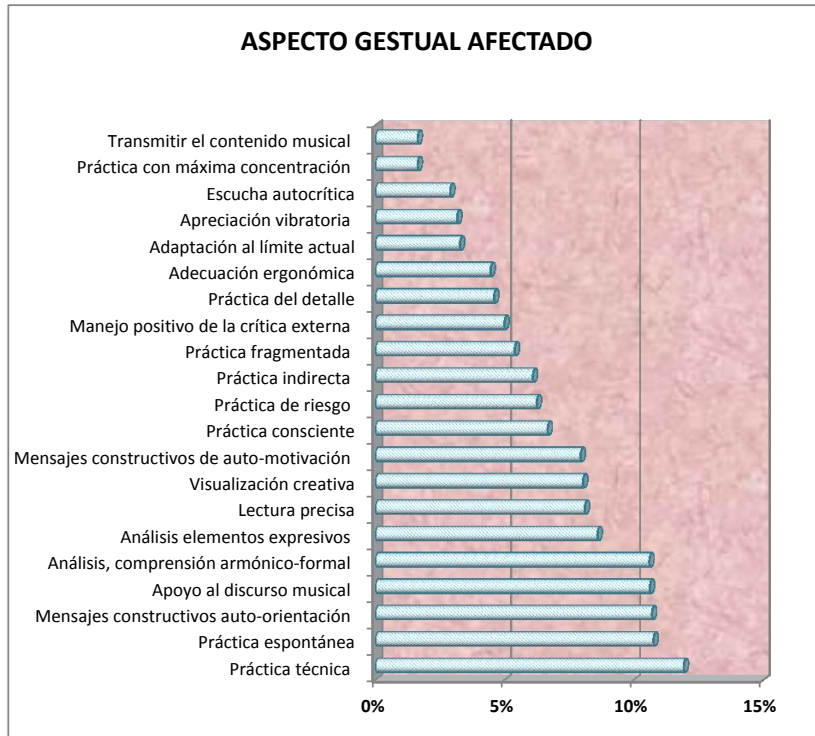


Figura 30. Porcentaje de afectación del parámetro aspecto gestual en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se observa que, tras el desarrollo de la estrategia de transmisión del contenido musical y la práctica con máxima concentración, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de aspecto gestual afectado (1.64%) en el resultado final dado por válido por el estudiante. Por tanto, se trata de las estrategias que mejor se comportan en el aspecto gestual con respecto al primer objetivo del programa didáctico.

Por último, tras implementar el programa, no se detectaron defectos de control en la interpretación resultante en un 88.35% de las ocasiones. El parámetro de control afectado implica la existencia de al menos uno de estos defectos; ejecución insegura al inicio del mismo, recuperación deficiente ante accidente y/o desplazamiento sin control en salto o cambio de posición. Del mismo modo, en la Figura 31, se detalla en qué porcentaje se haya afectado dicho parámetro tras implementar una determinada estrategia.

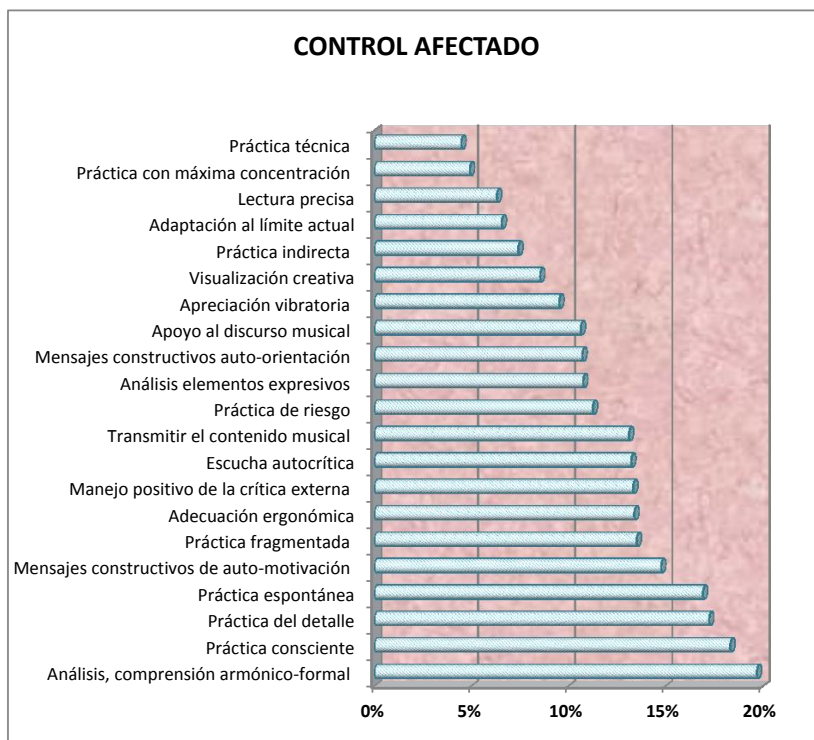


Figura 31. Porcentaje de afectación del parámetro control en el resultado final obtenido por el estudiante tras implementar cada una de las estrategias.

Se observa que, tras la práctica técnica, se obtiene el porcentaje más bajo del parámetro de control afectado (4.48%) en el resultado final aceptado por el estudiante. Por consiguiente, se trata de la estrategia que mejor se comporta en aspectos de control con respecto al primer objetivo del programa didáctico.

Resumiendo, en un 13.28% de las ocasiones se ha obtenido una interpretación musical resultante, tras la práctica bajo las directrices del programa, satisfactoria para el instrumentista y libre de parámetros alterados. No obstante, en otras ocasiones se ha observado:

- La ornamentación alterada en un 2.80%.
- El aspecto gestual alterado en un 6.59%
- La continuidad alterada en un 6.81%.
- La articulación alterada en un 8.34%.
- La agógica alterada un 8.53%.
- El control alterado en un 11,65%.
- La dinámica alterada en un 16.36%.
- El ritmo alterado en un 18.15%.
- El discurso musical alterado en un 18,31%.
- La precisión alterada en un 37.32%.
- El equilibrio corporal alterado en un 48.89%.

De modo que, tras implementar el programa didáctico, se observan menos defectos de ornamentación y aspecto gestual en la interpretación musical resultante y más alteraciones de equilibrio corporal y precisión. De hecho, el análisis secuencial de detección de *T-Patterns* presentado en el

Anexo III constata que las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación musical resultante de la implementación del programa y que se dieron con mayor frecuencia fueron:

- *Inicio de interpretación-Equilibrio alterado-Discurso alterado*: este *T-Pattern* fue detectado en 25 ocasiones en el transcurso del programa didáctico.
- *Inicio de interpretación-Equilibrio alterado-Control alterado*: este *T-Pattern* fue detectado en 22 ocasiones en el transcurso del programa didáctico.
- *Inicio de interpretación-Equilibrio alterado-Dinámica alterada*: este *T-Pattern* fue detectado en 22 ocasiones en el transcurso del programa didáctico.

Lo que evidencia que, tras implementar el programa didáctico, se observan más alteraciones de equilibrio corporal del instrumentista durante la interpretación musical resultante.

Por otra parte, en cuanto a la efectividad percibida por los usuarios del programa didáctico, se recopilaron nuevos datos por medio del cuestionario final. A los instrumentistas se les preguntó si consideraban que utilizando una determinada estrategia del programa didáctico durante la práctica individual obtenían mejores resultados en la interpretación musical o lograban los mismos resultados más rápidamente. Las respuestas obtenidas revelaron que la efectividad percibida por los usuarios del programa didáctico fue, en su conjunto, de 8.27 sobre 10. No obstante, en la Figura 32, se presentan las diversas estrategias de práctica instrumental ordenadas según su puntuación media de efectividad.

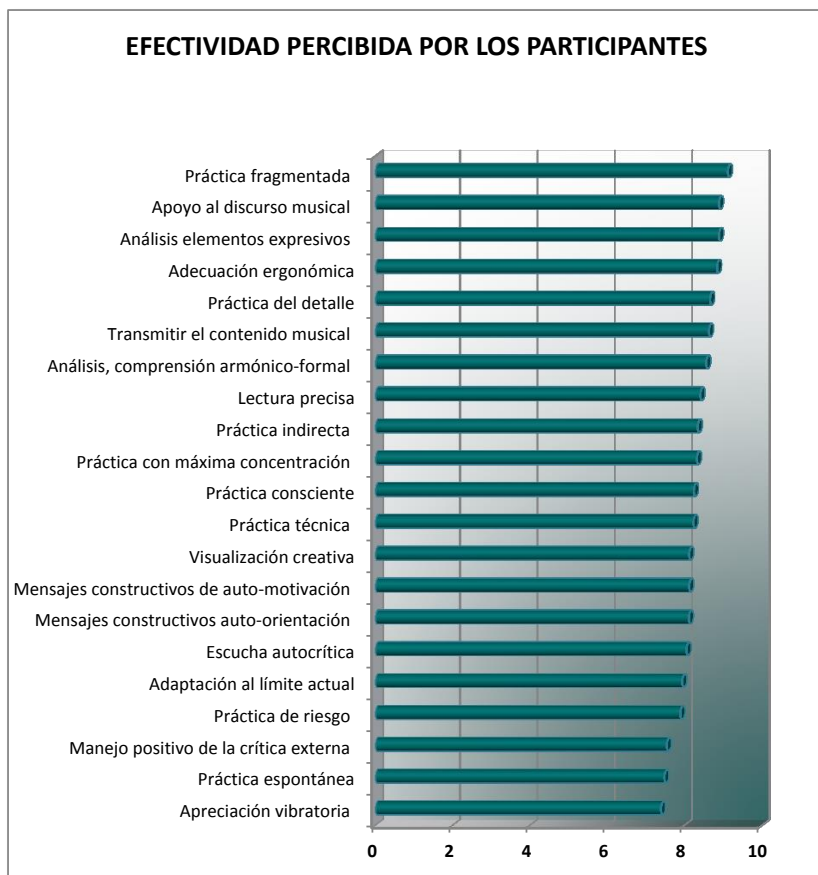


Figura 32. Efectividad de cada estrategia percibida por los participantes del programa didáctico en una escala sobre 10.

Según puede observarse, los instrumentistas consideraron que las estrategias de mayor eficacia eran la de práctica fragmentada (9.12) y la de apoyo al discurso musical (8.89). Por el contrario, las estrategias de apreciación vibratoria (7.39) y práctica espontánea (7.48) fueron consideradas las menos eficaces. Asimismo, en el Anexo VI pueden consultarse las estrategias de práctica instrumental clasificadas según la efectividad percibida por cada familia de instrumentistas. Cabe destacar que los instrumentistas de púa (9.33) y de percusión (9.21) fueron los que

valoraron el programa didáctico como más eficaz y los instrumentistas de flautín (7.33) y bombardino (7.38) los que menos eficacia le otorgaron con respecto a su primer objetivo.

7.2.2 Por estrategias

En este apartado se tratará el grado de logro del primer objetivo del programa didáctico en función de la estrategia de práctica instrumental desarrollada. De modo que se procede a abordar el comportamiento de cada una de las estrategias implementadas con respecto a los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación instrumental, en este caso, en la interpretación que finalmente obtiene el instrumentista como resultado. Para ello se efectúa el análisis de detección de *T-Patterns* y se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final. Hay que tener presente que el instrumentista, tras poner en práctica una determinada estrategia, ha logrado una interpretación final del fragmento satisfactoria y, en ocasiones, la ha dado por válida a pesar de la existencia de parámetros alterados. Estas secuencias de errores o patrones de conducta del estudiante que no pueden ser explicados por el azar son muy relevantes para analizar las posibilidades de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical. De modo que, puesto que el diseño y desarrollo del programa didáctico se ha efectuado conforme a cada una de las estrategias, se presentan en diferentes apartados para su mejor comprensión (en el Anexo III y V se puede consultar con más detalle).

Práctica fragmentada.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 16.22% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha ocasionado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado, el estudiante ha logrado obtener una interpretación resultante que fuera de su agrado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.73 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 33, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 33. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la práctica fragmentada.

En la Tabla 7 se reflejan los *T-Patterns* más representativos acerca de la interpretación musical resultante tras poner en práctica la actual estrategia.

Tabla 7

T-Patterns representativos de implementación de la práctica fragmentada

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,discum est,e,equin))	7	3	112.53 s
((est,b,inicrfn est,e,contrn)(est,e,equin est,e,satisf))	5	4	129.12 s
(est,b,inicrfn (est,e,contrn est,e,ritmon))	5	3	82.19 s
(est,b,inicrfn est,e,equin)(est,e,ritmon est,e,satisf))	4	4	94.23 s
(est,b,inicrfn ((est,e,contrn est,e,equin)(est,e,tocaf11,con est,e,satisf)))	3	5	75.91 s
(((est,b,inicrfn est,e,contrn)(est,e,equin est,e,ritmon)) est,e,satisf)	3	5	69.81 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en siete ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical (p.ej., acento incorrecto, error de fraseo, falta de dirección hacia el clímax) seguido de un defecto de equilibrio corporal (p.ej., tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos) del instrumentista.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de falta de control (p.ej., comienzo titubeante, desplazamiento no controlado) y, seguidamente, se observa una alteración del equilibrio corporal del instrumentista que culmina la interpretación del fragmento musical mostrando signo de satisfacción.

En tercer lugar, destaca el patrón de conducta del estudiante en el que, en cinco ocasiones, se observa la secuencia de inicio de interpretación del resultado final, aparición del primer signo de falta de control por parte del instrumentista y posterior aparición de un defecto rítmico (p.ej., una figura larga mal medida, un ritmo incorrecto, un defecto de calderón).

En cuarto lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cuatro ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de equilibrio y ritmo y culmina dicha interpretación con muestra de satisfacción.

De nuevo en otro *T-pattern* de implementación de la práctica fragmentada, se evidencia la misma secuencia de errores de control y equilibrio corporal en el contexto de una práctica constructiva o ensayo a pequeña escala, es decir, se observa como el estudiante trata de desglosar cada compás en sus componentes elementales y posteriormente trabaja minuciosamente dichos elementos hasta su consecución satisfactoria.

En último lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de signo de falta de control, posterior defecto de equilibrio corporal y, en tercer lugar, un defecto rítmico. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con signo de satisfacción.

Práctica con máxima concentración.

En cuanto al grado de logro, se evidencia que en un 16.39% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.36 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 34, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 0.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 0.81 a 1.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.61 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.21 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 34. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la práctica con máxima concentración.

A su vez, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 8 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras poner en práctica la actual estrategia.

Tabla 8

T-Patterns representativos de la implementación de la estrategia de práctica con máxima concentración

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfn (est,e,discurn est,e,equin))(est,e,tocam11,esce est,e,satisf))	3	5	87.90 s
(est,b,inicrfn ((est,e,equin est,e,articun))(est,e,tocam11,esce est,e,vsatisf)))	3	5	34.35 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de un primer defecto de conducción del discurso musical que conlleva a una alteración de su equilibrio corporal en el contexto de una práctica escénica, es decir, de un ensayo que tiene por objeto minimizar el miedo escénico ante una actuación pública. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical, en el que ha puesto en práctica la estrategia, con signo de satisfacción.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de alteración de su equilibrio corporal seguido de un defecto de articulación (p.ej., no realización del *legato*, *staccato*, *staccatissimo*, acento, *marcato*, *tenuto* o *portato*) también en el contexto de una práctica escénica. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha llevado a cabo la estrategia de práctica con máxima concentración emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Adecuación ergonómica.

Con respecto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico, se puede afirmar que en un 16.96% de las ocasiones en las que se ha implementado la estrategia no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.73 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 35, que el instrumentista ha obtenido un resultado final muy positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.81 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 5.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 5.41 a 7.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 7.21 a 9.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 35. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la adecuación ergonómica.

No obstante, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 9 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras haber implementado la estrategia de adecuación ergonómica.

Tabla 9

T-Patterns representativos tras implementar la adecuación ergonómica

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,continn))	3	4	100.88 s
(est,b,inicrfin ((est,e,equin est,e,precisn) est,e,discurn))	3	4	93.75 s
((est,b,inicrfin est,e,contrn)(est,e,precisn est,e,ritmon))	3	4	82.07 s
((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,contrn))	3	4	58.70 s
((est,b,inicrfin (est,e,contrn est,e,agogin)) est,e,precisn)	3	4	51.09 s
((est,b,inicrfin (est,e,contrn est,e,continn)) est,e,precisn)	3	4	27.63 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del estudiante en el que se observa la secuencia de inicio de interpretación del resultado final, aparición del primer defecto de equilibrio corporal, posterior defecto de control y, por último, se detecta un defecto de continuidad (p.ej., pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto musical. Tal y como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-control se constata en seis ocasiones al igual que la secuencia de control-continuidad.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que se observa al estudiante comenzar a interpretar el resultado final y, a continuación, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal del instrumentista, posterior defecto de precisión (p.ej., error, omisión de notas...) seguido de

un defecto de conducción del discurso musical. A su vez, y como queda reflejado en el Anexo III, la secuencia equilibrio-precisión puede observarse hasta en cuatro ocasiones.

En tercer lugar, cabe señalar el patrón de conducta en el que se inicia la interpretación del resultado final, se observa un primer signo de falta de control por parte del instrumentista, seguidamente un defecto de precisión y, por último, un defecto rítmico con respecto al texto musical. No obstante, y como queda reflejado en el Anexo III, la secuencia control-ritmo puede observarse hasta en cuatro ocasiones.

En cuarto lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de primer defecto de conducción del discurso musical, posterior alteración de su equilibrio corporal y, en tercer lugar, signo de falta de control por parte del instrumentista. Tal y como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de discurso-equilibrio se detecta en seis ocasiones; la secuencia equilibrio-control se constata en seis ocasiones y la secuencia discurso-control en otras cinco.

En quinto lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de primer signo de falta de control, seguida de un defecto de agógica (p.ej., disminución o exceso de *tempo*, *rubato* artificial, no realización de *ritardando* o *accelerando*) y un posterior defecto de precisión. No obstante, como puede observarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de control-precisión se ha evidenciado hasta en ocho ocasiones.

Por último, se constata el patrón de conducta llevado a cabo por el instrumentista en el que, tras el inicio de la interpretación del resultado final, se observa un primer signo de falta de control, un defecto de continuidad y, seguidamente, un defecto de precisión con respecto a la partitura.

Mensajes constructivos de auto-orientación.

En cuanto al grado de logro, se constata que en un 15.48% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados y el estudiante siempre ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.63 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 36, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 36. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar los mensajes constructivos de auto-orientación.

Asimismo, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 10 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras implementar los mensajes constructivos de auto-orientación.

Tabla 10

T-Patterns representativos al implementar la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfin (est,e,discurn est,e,equin))	5	3	56.10 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,vsatisf))	4	4	111.71 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,ritmon))	4	3	22.78 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en cinco ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de equilibrio corporal del instrumentista.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cuatro ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de equilibrio corporal y dinámica (p.ej., no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) y culmina dicha interpretación con un mensaje verbal de satisfacción.

Por último, destaca el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, altera su equilibrio corporal y comete un defecto rítmico con respecto a la partitura de referencia.

Escucha autocrítica.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 11.76% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. En el extremo contrario, se

observa que tan solo en una de las ocasiones, en las que se ha utilizado la escucha autocrítica, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.66 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 37, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 37. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la escucha autocrítica.

Por otra parte, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 11 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras haber puesto en práctica la escucha autocrítica.

Tabla 11

T-Patterns representativos tras implementar la escucha autocrítica

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,discurn))	6	3	79.38 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,ritmon))	5	3	109.12 s
((est,b,inicrfn est,e,equin) est,e,continn)	5	3	57.22 s

En primer lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en seis ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, se observa una primera alteración de su equilibrio corporal y, seguidamente, un defecto de conducción del discurso musical. Tal y como puede observarse en el Anexo III, en cuatro ocasiones este patrón de conducta culmina con la emisión de un mensaje verbal de satisfacción por parte del estudiante y, en otras cuatro ocasiones, se detecta el patrón de conducta inverso, es decir, primero se altera la conducción del discurso musical y, posteriormente, el equilibrio corporal.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, se observa una primera alteración de su equilibrio corporal y, seguidamente, un defecto rítmico.

Por último, destaca el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, se observa una primera alteración de su equilibrio corporal y, seguidamente, un defecto de continuidad con respecto al texto musical.

Lectura precisa.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar la estrategia de lectura precisa, se puede afirmar que en un 22.52% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que tan solo en una de las ocasiones (0.90%) en las que se ha utilizado, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras implementar la lectura precisa se ha registrado una media de 1.49 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 38, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 38. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la lectura precisa.

De modo que, en la Tabla 12, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras implementar la lectura precisa.

Tabla 12

T-Patterns representativos tras implementar la lectura precisa

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(((est,b,inicrfn est,e,agogin) (est,e,discur est,e,satisf)) est,e,vsatisf)	4	5	98.54 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,contrn))	4	3	48.05 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, tras el inicio de la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de agógica y, seguidamente, se observa un defecto de conducción del discurso musical por parte del instrumentista que culmina la interpretación del fragmento musical dando muestra de su satisfacción y emitiendo un mensaje verbal de la misma.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de alteración de su equilibrio corporal y detección de un signo de falta de control por parte del instrumentista.

Práctica indirecta.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 16.05% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se constata que en tan solo una de las ocasiones (1.23%) en las que se ha utilizado la práctica indirecta el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras llevar a cabo la práctica indirecta se ha registrado una media de 1.58 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 39, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 39. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la práctica indirecta.

Igualmente, en la Tabla 13 se muestran los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras haber llevado a cabo la práctica indirecta.

Tabla 13

T-Patterns representativos tras implementar la práctica indirecta

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,discurn))	6	3	49.49 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,vsatisf))	5	4	87.39 s
(est,b,inicrfin (est,e,discurn est,e,continn))	3	3	46.68 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en seis ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de conducción del discurso musical. No obstante, como puede observarse en la Tabla 13, esta secuencia culmina, en cinco ocasiones, con la emisión de un mensaje verbal de satisfacción por parte del estudiante.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de continuidad con respecto a la partitura de referencia.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 13.11% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras desarrollar la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual se ha registrado una media de 1.74 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 40, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 40. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual.

Tras el análisis de detección de *T-Patterns*, en la Tabla 14 se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras poner en práctica la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual.

Tabla 14

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,tocaf141,coninte))	4	4	81.36 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,tocaf141,coninte)) est,e,vsatisf)	3	5	49.66 s
((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,precisn est,e,tocaf141,coninte))	3	4	59.59 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de equilibrio corporal del instrumentista dentro del contexto de una práctica constructivo-interpretativa. No obstante, en el Anexo III, puede observarse que esta secuencia culmina, hasta en tres ocasiones, con un mensaje verbal de satisfacción por parte del instrumentista y, en otras tres ocasiones, se constata la secuencia a la inversa, es decir, primero aparece alterado el equilibrio corporal y luego la conducción del discurso musical.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de equilibrio corporal y precisión, también en el contexto de una práctica constructivo-interpretativa, y culminando dicha interpretación con un mensaje verbal de satisfacción.

Por último, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de precisión, de nuevo dentro del contexto de una práctica constructivo-interpretativa.

Práctica del detalle.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 12.64% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementar la práctica del detalle se ha registrado una media de 1.91 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 41, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 41. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la práctica del detalle.

Por otra parte, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 15 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras llevar a cabo la práctica del detalle.

Tabla 15

T-Patterns representativos tras implementar la práctica del detalle

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,ritmon))	5	3	92.45 s
((est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,contrn))(est,e,discurn est,e,vsatisf))	3	5	86.04 s

En primer lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, se constata una primera alteración de su equilibrio corporal y un posterior defecto de ritmo.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal, posterior signo de falta de control y, en tercer lugar, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento en el que ha puesto en práctica la estrategia con un mensaje verbal de satisfacción.

Tal y como puede observarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-discurso se constata en 10 ocasiones (la mitad de ellas dentro del contexto de una práctica constructiva), la secuencia equilibrio-control en seis, la secuencia discurso-control en otras seis y la secuencia discurso-equilibrio en otras cuatro.

Práctica técnica.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar la estrategia de práctica técnica, se puede afirmar que en un 10.45% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. No obstante, se observa que siempre que se ha utilizado, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.64 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 42, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 42. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la práctica técnica.

Asimismo, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 16 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la práctica técnica.

Tabla 16

T-Patterns representativos tras implementar la práctica técnica

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin) est,e,continn)	4	3	25.90 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,vsatisf))	3	4	60.79 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,discurn))	3	3	19.35 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal del instrumentista seguido de un defecto de continuidad.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante que inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de equilibrio corporal y, seguidamente, un defecto de precisión culminando la interpretación del fragmento con un mensaje verbal de satisfacción.

Por último, cabe señalar el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal del instrumentista seguido de un defecto de conducción del discurso musical. A su vez, en el Anexo III, se puede observar la secuencia a la inversa; primero, el defecto

de conducción del discurso musical y, después, el defecto de equilibrio corporal.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 1.51% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final obtenido tras implementar el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal se ha registrado una media de 2.57 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 43, que el instrumentista ha obtenido un resultado final normal.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 43. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

En la Tabla 17, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final tras llevar a cabo la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

Tabla 17

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,vsatisf))	7	4	250.74 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,satisf))	6	4	180.26 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en siete ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal, seguido de un defecto de precisión. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con un mensaje verbal de satisfacción. Tal y como puede consultarse en el Anexo III, hasta en seis ocasiones esta secuencia se da en el contexto de una práctica interpretativa, es decir, de un ensayo expresivo a gran escala en el que se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en seis ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal, seguido de un signo de falta de control. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con muestra de satisfacción. No obstante, puede consultarse en el Anexo III otro patrón, en el que, en cuatro ocasiones, esta secuencia se da en el contexto de una práctica interpretativa y el instrumentista señala su satisfacción con un mensaje verbal.

Hasta el momento se han mostrado los patrones de conducta más relevantes durante la implementación de la actual estrategia aunque, en menor incidencia, se constatan también las secuencias de defectos de discurso-precisión, equilibrio-ritmo, equilibrio-discurso y control-precisión que aparecen recopiladas en el Anexo III.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos, se puede afirmar que en un 9.68% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 2.23 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 44, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.41 a 2.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.81 a 4.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.21 a 5.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 5.61 a 7.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 44. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos.

Del mismo modo, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 18 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final,

tras llevar a cabo la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos.

Tabla 18

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,discurn))	6	3	83.41 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,dinamn))	5	3	126.04 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,precisn))	4	4	65.41 s
((est,b,inicrfin (est,e,gestuan est,e,equin)(est,e,precisn est,e,vsatisf))	3	5	137.40 s
((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,contrn est,e,precisn))	3	4	53.84 s

En primer lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en seis ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de equilibrio corporal y, seguidamente, se observa un defecto de conducción del discurso musical.

En segundo lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cinco ocasiones, y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de equilibrio corporal y dinámica.

En tercer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de primer defecto de equilibrio corporal, posterior signo de falta de control y, en tercer lugar, un defecto de precisión. A su vez, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-control se constata en siete ocasiones, la de equilibrio-precisión se observa en diez y la de control-precisión en cinco.

En cuarto lugar, se presenta el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de un defecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos), posterior defecto de equilibrio corporal y, en tercer lugar, un defecto de precisión. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con un mensaje verbal de satisfacción. Además, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-precisión se observa en 10 ocasiones.

Por último, destaca el patrón de conducta en el que se evidencia que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical, seguido de un signo de falta de control por parte del instrumentista y un defecto de precisión. Por otra parte, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de discurso-control se observa en cuatro ocasiones, la secuencia de discurso-precisión en cinco y la de control-precisión en otras cinco.

Apoyo al discurso musical.

En cuanto al grado de logro, se puede afirmar que en un 18.08% de las ocasiones en las que se ha implementado el apoyo al discurso musical no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que en tan solo dos de las ocasiones (2.13%) en las que se ha utilizado, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras implementar la estrategia de apoyo al discurso musical se ha registrado una media de 1.70 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 45, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 45. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de apoyo al discurso musical.

Asimismo, se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 19 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la estrategia de apoyo al discurso musical.

Tabla 19

T-Patterns representativos tras implementar: apoyo al discurso musical

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,contrn))	7	3	82.54 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,precisn))	7	3	75.09 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,continn))	4	3	58.84 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,articun))	4	3	33.61 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en siete ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un primer signo de falta de control por parte del instrumentista.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en siete ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de precisión.

En tercer lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de continuidad.

Por último, resulta de interés el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de articulación.

Visualización creativa.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 16.58% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que en dos ocasiones (1.01%) en las que se ha utilizado la visualización creativa, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.55 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 46, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 46. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de visualización creativa.

En la Tabla 20, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras haber desarrollado la visualización creativa.

Tabla 20

T-Patterns representativos tras implementar la visualización creativa

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,satisf))	7	4	132.51 s
(est,b,inicrfin (est,e,contrn est,e,equin))	7	3	46.51 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,gestuan est,e,satisf))	5	4	106.24 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,precisn))	5	4	62.61 s
((est,b,inicrfin est,e,continn)(est,e,discurn est,e,equin))	3	4	36.72 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en siete ocasiones, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con signo de satisfacción.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en siete ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de falta de control y, seguidamente, se observa una alteración de su equilibrio corporal.

En tercer lugar, se presenta el patrón de conducta del instrumentista que, en cinco ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de alteración de equilibrio corporal y posterior defecto gestual, culminando dicha interpretación con muestra de satisfacción.

En cuarto lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal, posterior defecto de dinámica y, en tercer lugar, un defecto de precisión. Además, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-dinámica se constata en ocho ocasiones, la secuencia equilibrio-precisión en siete y la secuencia dinámica-precisión en seis.

Por último, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de continuidad, defecto de conducción del discurso musical y, por último, un defecto de equilibrio corporal del instrumentista. No obstante, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de discurso-equilibrio se constata en diez ocasiones y la secuencia de continuidad-equilibrio en otras cuatro.

Práctica espontánea.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras llevar a cabo la práctica espontánea, se puede afirmar que en un 9.23% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que en tan

solo una ocasión (1.54%) en la que se ha utilizado la práctica espontánea, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a manejar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 2.28 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 47, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 47. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de práctica espontánea.

En la Tabla 21, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras su implementación.

Tabla 21

T-Patterns representativos tras implementar la práctica espontánea

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,precisn est,e,equin))	6	3	154.46 s
((est,b,inicrfn est,e,precisn)(est,e,equin est,e,tocam52,inteesce))	5	4	214.32 s
(est,b,inicrfn (est,e,contrn est,e,equin))	5	3	104.44 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en seis ocasiones, se observa la secuencia de defecto de precisión y posterior defecto de su equilibrio corporal.

De nuevo en el siguiente *T-pattern* de implementación de la estrategia se evidencia la misma secuencia de errores de precisión y equilibrio corporal en el contexto de una práctica interpretativa–escénica, es decir, se observa un ensayo expresivo a gran escala que tiene por objeto lograr la coherencia global de la obra y minimizar el miedo escénico ante una actuación pública.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de falta de control y, seguidamente, se observa una alteración del equilibrio corporal del instrumentista.

Por último, en el Anexo III pueden consultarse con detalle las secuencias de defectos de equilibrio-continuidad, equilibrio-dinámica y equilibrio-discurso.

Apreciación vibratoria.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 15.87% de las ocasiones en las que se ha implementado la apreciación vibratoria, no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.84 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 48, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 48. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de apreciación vibratoria.

Se efectuó el análisis de detección de *T-Patterns* y, en la Tabla 22, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la apreciación vibratoria.

Tabla 22

T-Patterns representativos tras implementar la apreciación vibratoria

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,ritmon est,e,satisf) doc,e,sonri)	4	5	221.30 s
(est,b,inicrfin ((est,e,equin est,e,precisn)(est,e,ritmon (est,e,satisf doc,e,sonri))))	3	6	149.30 s
(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,dinamn)(est,e,satisf est,e,vsatisf)	3	6	82.62 s
(((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,articun est,e,equin)	3	4	171.81 s

En primer lugar, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cuatro ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de discurso y ritmo culminando dicha interpretación con muestra de satisfacción y con una sonrisa por parte de la docente.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de alteración del equilibrio corporal, posterior defecto de precisión y, en tercer lugar, un defecto rítmico. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con signo de satisfacción y se constata una sonrisa por parte de la docente. Además, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-precisión se constata en nueve ocasiones y la de equilibrio-ritmo en seis.

En tercer lugar, se presenta el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa la secuencia de alteración del equilibrio corporal, defecto de conducción del discurso musical y, posteriormente, un defecto de dinámica. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento en el que ha puesto en práctica la estrategia evidenciando su satisfacción. Por otra parte, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de equilibrio-discurso se constata en cuatro ocasiones, la de equilibrio-dinámica en cinco y la de discurso-dinámica en cuatro ocasiones.

Por último, destaca el patrón de conducta en el que se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical, le sigue un defecto de articulación y, finalmente una alteración del equilibrio corporal del instrumentista. A su vez, como puede consultarse en el Anexo III, la secuencia de defectos de discurso-articulación se constata en cuatro

ocasiones, la de articulación-equilibrio en otras cuatro y, por último, la de discurso-equilibrio en otras cinco ocasiones.

Transmisión del contenido musical.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar la estrategia de transmisión del contenido musical, se puede afirmar que en un 4.92% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que en tan solo dos de las ocasiones (3.28%) en las que se ha utilizado, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a aplicar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 2.02 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 49, que el instrumentista ha obtenido un resultado final normal.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00	De 1.01 a 2.00	De 2.01 a 3.00	De 3.01 a 4.00	De 4.01 a 5.00
parámetros	parámetros	parámetros	parámetros	parámetros
alterados de	alterados de	alterados de	alterados de	alterados de
media en el	media en el	media en el	media en el	media en el
resultado final.	resultado final.	resultado final.	resultado final.	resultado final.

Figura 49. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de transmisión del contenido musical.

En la Tabla 23, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la estrategia de transmisión del contenido musical (pueden consultarse con mayor detalle en el Anexo III).

Tabla 23

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de transmisión del contenido musical

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,tocaf121,inteesce))(est,e,satisf est,e,vsatisf))	4	6	133.36 s
(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,satisf))	4	4	104.86 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,discurn))	4	3	26.16 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que se observa, en cuatro ocasiones, la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior defecto de dinámica, en el contexto de una práctica interpretativo-escénica, es decir, de un ensayo expresivo a gran escala que tiene por objeto lograr la coherencia global de la obra y minimizar el miedo escénico ante una actuación pública. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha desarrollado la estrategia con muestras de satisfacción.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de precisión. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha practicado la estrategia mostrando su satisfacción. Tal y como puede observarse en el Anexo III, esta secuencia de defectos de equilibrio-precisión se presenta también en el contexto de una práctica interpretativo-escénica.

Por último, cabe señalar el patrón de conducta en el que, en cuatro ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguido de un defecto de conducción del discurso musical.

Además, como puede observarse en el anexo en el Anexo III, esta secuencia de defectos de equilibrio-discurso se presenta también en el contexto de una práctica interpretativo-escénica y, en otras tres ocasiones, se constata la secuencia inversa.

Práctica de riesgo.

En cuanto al grado de logro, se puede afirmar que en un 20% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se evidencia que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.62 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 50, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.41 a 2.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.81 a 4.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.21 a 5.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 5.61 a 7.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 50. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de práctica de riesgo.

Se efectuó el análisis de detección de *T-Patterns* y se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 24 referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la práctica de riesgo.

Tabla 24

T-Patterns representativos tras implementar la práctica de riesgo

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,ritmon))	5	3	66.29 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,contrn))	5	3	64.15 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en cinco ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y, en segundo lugar, un defecto de ritmo.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón de conducta del instrumentista en el que, en cinco ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior aparición de un signo de falta de control al interpretar el resultado final.

Por último, en el Anexo III, pueden consultarse la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguida de una alteración del equilibrio corporal que se presenta en cuatro ocasiones y la secuencia de defecto de control seguida de un defecto de continuidad que se evidencia en otras cuatro ocasiones.

Práctica consciente.

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar la estrategia de práctica consciente, se puede afirmar que en un 10% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. Además, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 2.1 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 51, que el instrumentista ha obtenido un resultado final normal.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 51. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de práctica consciente.

En la Tabla 25, se presentan los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo la práctica consciente.

Tabla 25

T-Patterns representativos tras implementar la práctica consciente

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,tocaf151,esce))	6	4	160.55 s
(est,b,inicrfin (est,e,discurn est,e,equin))	6	3	66.22 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,dinamn))	5	3	113.73 s
(est,b,inicrfin (est,e,contrn est,e,dinamn))	4	3	59.62 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en seis ocasiones, se observa la

secuencia de defecto de equilibrio corporal y, posteriormente, un signo de falta de control en el contexto de una práctica escénica, es decir, de aquel ensayo que tiene por objeto minimizar el miedo escénico ante una actuación pública. Por otra parte, en el Anexo III, puede consultarse la secuencia inversa de defectos de control-equilibrio que se constata en cuatro ocasiones.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón de conducta en el que, en seis ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de equilibrio corporal del instrumentista. A su vez, en el anexo en el Anexo III, puede consultarse la secuencia inversa de defectos de equilibrio-discurso que se constata en tres ocasiones.

En tercer lugar, se presenta el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en cinco ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y, posteriormente, un defecto de dinámica. En el anexo en el Anexo III, puede consultarse como la secuencia inversa de defectos de dinámica-equilibrio se constata en otras tres ocasiones.

Por último, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cuatro ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de control y dinámica.

Mensajes constructivos de auto-motivación.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo, se puede afirmar que en un 11.36% de las ocasiones en las que se ha implementado esta estrategia no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que tan solo en una de las ocasiones (1.14%) en las que se ha utilizado el mensaje constructivo de auto-

motivación, el estudiante no ha obtenido resultado y ha pasado a utilizar otra estrategia.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 1.93 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 52, que el instrumentista ha obtenido un resultado final positivo.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.20 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.21 a 2.40 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.41 a 3.60 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.61 a 4.80 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.81 a 6.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 52. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación.

Asimismo se efectuó el análisis de detección de *T-Patterns* y se presentan los patrones temporales más representativos en la Tabla 26, referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final.

Tabla 26

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,precisn))	8	3	94.67 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,contrn))	6	3	60.00 s
(est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,dinamn))	6	3	50.70 s
((est,b,inicrfn est,e,ritmon)(est,e,equin est,e,vsatisf))	5	4	144.44 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en ocho ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior defecto de precisión.

En segundo lugar, cabe señalar el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en seis ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguida de un signo de falta de control.

En tercer lugar, se presenta el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en seis ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal seguida de un defecto de dinámica.

En cuarto lugar, cabe señalar el patrón de conducta llevado a cabo por el estudiante en el que, en cinco ocasiones, inicia la interpretación del resultado final, comete un primer defecto de ritmo y prosigue con una alteración de su equilibrio corporal. Finalmente, culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Por último, en el Anexo III, puede constatarse la secuencia de defectos de discurso-control en cuatro ocasiones y la de equilibrio-continuidad en otras cuatro.

Manejo positivo de la crítica externa.

En cuanto al grado de logro del primer objetivo del programa didáctico tras aplicar esta estrategia, se puede afirmar que en un 10% de las ocasiones en las que se ha implementado no se ha observado defecto en ningún parámetro musical de los estudiados. A su vez, se observa que siempre que se ha utilizado esta estrategia, el estudiante ha logrado obtener un resultado final tocando el fragmento musical seleccionado.

En general, en el resultado final alcanzado tras su implementación se ha registrado una media de 2.15 parámetros alterados, lo que supone, según la escala de valoración de la Figura 53, que el instrumentista ha obtenido un resultado final normal.

Muy positivo	Positivo	Normal	Negativo	Muy negativo
De 0.00 a 1.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 1.01 a 2.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 2.01 a 3.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 3.01 a 4.00 parámetros alterados de media en el resultado final.	De 4.01 a 5.00 parámetros alterados de media en el resultado final.

Figura 53. Escala de valoración del resultado final obtenido por el estudiante tras utilizar la estrategia de manejo positivo de la crítica externa.

Del mismo modo, en la Tabla 27, se presentan los *T-patterns* referentes a las secuencias de aparición de defectos cometidos por el estudiante en la interpretación del resultado final, tras llevar a cabo el manejo positivo de la crítica externa.

Tabla 27

T-Patterns representativos tras implementar la estrategia de manejo positivo de la crítica externa

T-PATTERN	FRECUENCIA	LONGITUD	DURACIÓN
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,ritmon est,e,satisf))	6	4	125.87 s
((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,satisf))	5	4	102.53 s
(est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,precisn))	5	3	102.05 s
((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,satisf))	4	4	123.37 s

En primer lugar, destaca el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en seis ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior defecto rítmico. Finalmente, el instrumentista concluye la ejecución del fragmento musical en el que ha puesto en práctica la estrategia con signo de satisfacción.

En segundo lugar, destaca el patrón de conducta en el que, en cinco ocasiones, se observa que el estudiante comienza a interpretar el resultado final y, posteriormente, aparece la secuencia de defecto de conducción del discurso musical seguido de un defecto de equilibrio corporal del instrumentista. Finalmente, el instrumentista concluye la interpretación del fragmento musical en el que ha practicado la estrategia mostrando su satisfacción. Además, en el Anexo III, puede constatar la secuencia inversa de defectos de equilibrio-discurso en tres ocasiones más y en el contexto de una práctica interpretativa.

En tercer lugar, cabe resaltar el patrón de conducta del instrumentista interpretando el resultado final en el que, en cinco ocasiones, se observa la secuencia de defecto de equilibrio corporal y posterior defecto de precisión. En el Anexo III, también puede constatar la secuencia inversa de defectos de precisión-equilibrio en cuatro ocasiones más.

Por último, se muestra el patrón de conducta del instrumentista que, en cuatro ocasiones y tras comenzar a interpretar el resultado final, lleva a cabo la secuencia de errores de equilibrio y control y culmina dicha interpretación con muestra de satisfacción. También, en el Anexo III puede constatar la secuencia inversa de defectos de control-equilibrio en tres ocasiones más.

7.3 Grado de logro del segundo objetivo del programa didáctico

En este apartado se analizará el grado de logro del segundo objetivo del programa didáctico de modo general y según la estrategia implementada.

7.3.1 General

Como segundo objetivo del programa didáctico, se ha tenido especial interés en lograr una transferencia de aprendizaje positiva, es decir, que tras aprender a manejar las diversas estrategias en el piano, el instrumentista sea capaz de transferirlas a la práctica de su instrumento principal y pueda obtener una interpretación musical resultante satisfactoria con menor tiempo de ensayo.

De modo que se ha podido constatar que de las 21 estrategias que presenta el programa, 18 han presentado una transferencia de aprendizaje positiva, es decir, tras su puesta en práctica y a igualdad de compases, el estudiante ha conseguido la interpretación musical resultante satisfactoria en menor tiempo con el segundo instrumento utilizado. Lo que implica que el grado de logro del segundo objetivo propuesto es muy elevado.

En el Anexo V se presenta un exhaustivo análisis de los datos relativos al comportamiento del instrumentista a este respecto durante la implementación de cada una de las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico y se constata que en los casos en los que se ha observado la existencia de conocimientos previos con respecto a una determinada estrategia, los estudiantes han transferido con mayor facilidad la propuesta de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. En resumen, se ha observado que, tras desarrollar las estrategias reflejadas en la Figura 54, la transferencia ha sido mayoritariamente positiva de un instrumento a otro.

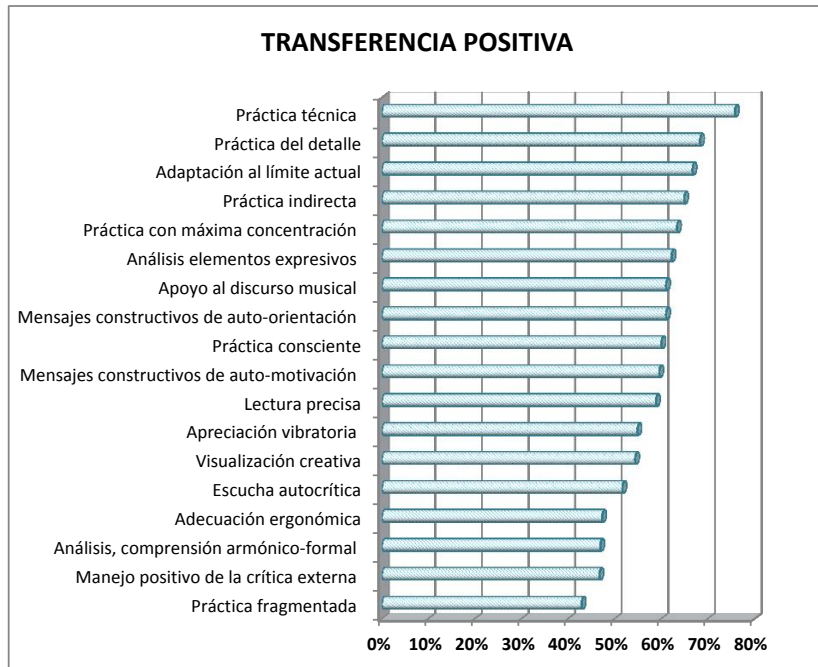


Figura 54. Porcentaje de ocasiones en las que la transferencia del aprendizaje de una determinada estrategia de un instrumento a otro ha sido positiva, es decir, a igualdad de compases, ha conseguido el resultado final con el segundo instrumento en menor tiempo que con el primero.

Por contra, en las estrategias reflejadas en la Figura 55, la transferencia ha sido negativa, es decir, a igualdad de compases, el estudiante ha conseguido el resultado final con el segundo instrumento en mayor tiempo que con el primero. Por lo tanto, son las estrategias menos responden al segundo objetivo del programa didáctico.

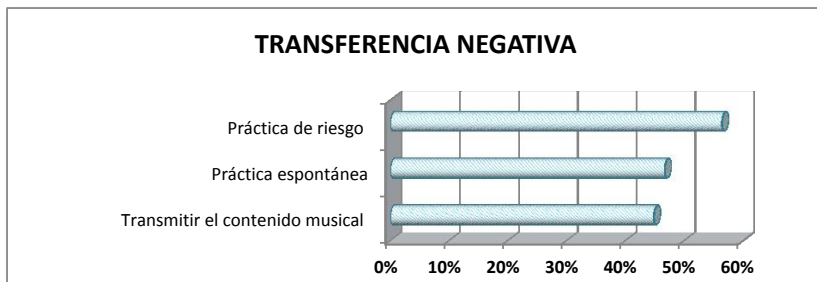


Figura 55. Porcentaje de ocasiones en las que la transferencia del aprendizaje de una determinada estrategia de un instrumento a otro ha sido negativa, es decir, a igualdad de compases, el estudiante ha conseguido el resultado final con el segundo instrumento en mayor tiempo que con el primero.

Por otra parte y a modo de conclusión, se analizó el criterio que poseían los participantes acerca de la posibilidad de transferencia de las diversas estrategias del programa didáctico. Para ello, se obtuvieron datos por medio del cuestionario final, cuyas respuestas han sido analizadas en el Anexo VI. En definitiva, los estudiantes consideraron que aprendiendo a manejar el conjunto de estrategias del programa didáctico en el piano serían capaces de transferirlas a la práctica de su propio instrumento con una puntuación de 8.17 sobre 10. Del mismo modo, en la Figura 56, se refleja la puntuación media a este respecto de cada una de las estrategias.



Figura 56. Transferencia de cada estrategia percibida por los participantes del programa didáctico cuantificada en una escala sobre 10.

Según la Figura 56, los instrumentistas consideraron que las estrategias que con mayor facilidad se podrían transferir de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal eran las de analizar, comprender e interiorizar los elementos expresivos (9.11) y la de apoyo al discurso musical (8.85). Por el contrario, las estrategias de visualización creativa (7.32) y la de apreciación vibratoria (7.32) fueron consideradas las menos transferibles. No obstante, en el Anexo VI pueden consultarse las estrategias de práctica instrumental clasificadas según el grado de

transferencia estimado por cada familia de instrumentistas. Cabe destacar que los instrumentistas de flautín (9.52) consideraron al programa didáctico más eficaz en relación al segundo objetivo, mientras que los de tuba (6.24) lo consideraron menos eficaz a este respecto.

7.3.2 Por estrategias

Por otra parte, se analiza también el grado de logro del segundo objetivo del programa, la transferencia de la práctica pianística a la práctica del instrumento principal, en función de la estrategia del programa didáctico desarrollada.

En primer lugar, en la Figura 57 se resumen los datos más relevantes de la práctica fragmentada según instrumentos aunque, en su conjunto, la transferencia de esta primera estrategia ha sido, por poco margen, positiva (42.86%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Clarinete • Oboe • Bombardino • Trompeta • Tuba • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Contrabajo • Fagot • Flauta travesera • Vibráfono

Figura 57. Transferencia de la práctica fragmentada del piano al instrumento del estudiante.

En la Figura 58 se presentan los datos más relevantes de la práctica con máxima concentración y se concluye que la transferencia ha sido positiva (63.33%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Clarinete • Flautín • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompeta • Tuba • Inst. de púa • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Fagot • Trompa

Figura 58. Transferencia de la estrategia de práctica con máxima concentración del piano al instrumento del estudiante.

En la Figura 59 se detallan los datos más relevantes con respecto a la estrategia de adecuación ergonómica en los diversos instrumentos y se evidencia que la transferencia de esta estrategia ha sido positiva (47.27%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Oboe • Trombón • Trompa • Trompeta • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Flautín 	<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Fagot • Bombardino • Vibráfono • Inst. de púa

Figura 59. Transferencia de la estrategia de adecuación ergonómica del piano al instrumento del estudiante.

Con respecto a los mensajes constructivos de auto-orientación, en la Figura 60 se resumen los datos más relevantes de cada instrumento y se evidencia que la transferencia ha sido, en su conjunto, positiva (60.98%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Flautín • Oboe • Bombardino • Trompa • Trompeta • Vibráfono 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Tuba • Inst. de púa

Figura 60. Transferencia de la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación del piano al instrumento del estudiante.

A su vez, en la Figura 61 se constata que la transferencia de la estrategia de escucha autocrítica ha sido positiva (51.61%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Clarinete • Fagot • Flauta travesera • Oboe • Bombardino • Tuba • Vibráfono • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Violonchelo • Flautín • Trombón • Trompa

Figura 61. Transferencia de la estrategia de escucha autocrítica del piano al instrumento del estudiante.

Con respecto a la estrategia de lectura precisa, en la Figura 62 se muestra que la transferencia ha resultado ser, en general, positiva (58.82%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompa • Tuba • Vibráfono • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Fagot • Flauta travesera

Figura 62. Transferencia de la estrategia de lectura precisa del piano al instrumento del estudiante.

Asimismo, en la Figura 63 se resumen los datos más relevantes con respecto a la séptima estrategia y se constata que la transferencia de la práctica indirecta ha sido positiva (64.86%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Clarinete • Fagot • Flautín • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompeta • Tuba • Inst. de púa • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrabajo

Figura 63. Transferencia de la estrategia de práctica indirecta del piano al instrumento del estudiante.

En la Figura 64 se presentan los datos más relevantes acerca de la transferencia de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual y se evidencia que ha sido positiva (66.67%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Contrabajo • Clarinete • Fagot • Flautín • Oboe • Trompeta • Tuba • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Bombardino • Trompa • Vibráfono

Figura 64. Transferencia de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual del piano al instrumento del estudiante.

Por otra parte, en la Figura 65 se presentan los datos referentes a la estrategia de práctica del detalle con transferencia, mayoritariamente, positiva en la mayor parte de instrumentos.

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Violonchelo • Contrabajo • Clarinete • Fagot • Flauta travesera • Oboe • Bombardino • Trombón 	<ul style="list-style-type: none"> • Vibráfono

-
- Trompa
 - Trompeta
 - Tuba
 - Inst. de púa
 - Saxofón
-

Figura 65. Transferencia de la estrategia de práctica del detalle del piano al instrumento del estudiante.

Con respecto a la práctica técnica, se muestra en la Figura 66 que la transferencia de esta estrategia ha sido positiva (75.76%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Violonchelo • Contrabajo • Clarinete • Fagot • Flautín • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompa • Tuba • Inst. de púa • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Trompeta

Figura 66. Transferencia de la estrategia de práctica técnica del piano al instrumento del estudiante.

En la Figura 67 se resume la transferencia de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal de la práctica efectuada en el instrumento primero a la práctica realizada en el instrumento usado en segundo lugar con resultado positivo (46.87%) en la mayor parte de instrumentos.

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Flautín • Bombardino • Trompa • Trompeta • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Oboe • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Fagot • Trombón

Figura 67. Transferencia de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal del piano al instrumento del estudiante.

En cuanto a la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos, en la Figura 68 se muestra que la transferencia ha sido positiva (62.16%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Flautín • Oboe • Bombardino • Trompa • Trompeta • Tuba • Inst. de púa • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Violonchelo • Trombón

Figura 68. Transferencia de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos del piano al instrumento del estudiante.

A su vez, en la Figura 69 se establece una escala de valoración de la transferencia del apoyo al discurso musical según cada especialidad instrumental con resultado, mayoritariamente, positivo (60.98%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Flautín • Oboe • Bombardino • Trombón • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Vibráfono • Inst. de púa

Figura 69. Transferencia de la estrategia de apoyo al discurso musical del piano al instrumento del estudiante.

Asimismo, se puede concluir, según la Figura 70, que la transferencia de la estrategia de visualización creativa ha sido positiva (54.35%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Violonchelo • Contrabajo • Clarinete • Flautín • Oboe • Bombardino • Trompeta • Tuba • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Flauta travesera • Trompa • Vibráfono

Figura 70. Transferencia de la estrategia de visualización creativa del piano al instrumento del estudiante.

En la Figura 71, se muestra que la transferencia de la estrategia de práctica espontánea ha sido, por muy poco margen, negativa (46.67%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Clarinete • Fagot • Oboe • Bombardino • Trompeta • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Contrabajo • Flauta travesera • Trombón • Trompa • Tuba • Vibráfono

Figura 71. Transferencia de la estrategia de práctica espontánea del piano al instrumento del estudiante.

Según evidencia la Figura 72, la transferencia de la estrategia de apreciación vibratoria ha sido positiva (54.84%) en la mayor parte de instrumentos.

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Contrabajo • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompa • Trompeta 	<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Clarinete • Vibráfono • Inst. de púa

Figura 72. Transferencia de la estrategia de apreciación vibratoria del piano al instrumento del estudiante.

La Figura 73 resume lo más relevante de la transmisión del contenido musical y cabe destacar que la transferencia ha sido, por muy poco margen, negativa (44.83%), mientras que ha resultado positiva en un 41.38%.

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Fagot • Oboe • Trompeta • Vibráfono • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Contrabajo • Clarinete • Flauta travesera • Bombardino • Trombón • Tuba

Figura 73. Transferencia de la estrategia de transmisión del contenido musical del piano al instrumento del estudiante.

Igualmente, en la Figura 74 se establece que la transferencia de la práctica de riesgo del piano a la práctica realizada en el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal) ha sido negativa (56.41%).

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Clarinete • Trompeta 	<ul style="list-style-type: none"> • Viola • Violonchelo • Contrabajo • Fagot • Flauta travesera • Oboe • Bombardino • Tuba • Vibráfono • Saxofón

Figura 74. Transferencia de la estrategia de práctica de riesgo del piano al instrumento del estudiante.

En cuanto a la práctica consciente, en la Figura 75 se evidencia que la transferencia ha sido positiva (60%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Contrabajo • Clarinete • Oboe • Bombardino • Trombón • Trompeta • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Inst. de púa 	<ul style="list-style-type: none"> • Fagot • Vibráfono

Figura 75. Transferencia de la práctica consciente del piano al instrumento del estudiante.

La Figura 76 resume los datos más relevantes con respecto a la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación y señala que su transferencia ha sido positiva (59.52%) en la mayor parte de instrumentos.

Transferencia positiva	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Clarinete • Fagot • Flauta travesera • Flautín • Oboe • Bombardino • Trompeta • Tuba • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Trompa • Vibráfono • Inst. de púa

Figura 76. Transferencia de la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación del piano al instrumento del estudiante.

La última estrategia se analiza en la Figura 77 y se puede constatar que la transferencia del manejo positivo de la crítica externa de la práctica efectuada en el instrumento primero a la práctica realizada en el instrumento usado en segundo lugar ha sido positiva (46.67%).

Transferencia positiva	Transferencia indiferente	Transferencia negativa
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Violín • Viola • Fagot • Flautín • Oboe • Trompeta • Vibrafono • Saxofón 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarinete • Bombardino 	<ul style="list-style-type: none"> • Violonchelo • Flauta travesera • Trombón • Tuba • Inst. de púa

Figura 77. Transferencia de la estrategia de manejo positivo de la crítica externa del piano al instrumento del estudiante.

7.4 Recursos implicados en la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria

En este apartado se analizarán las propuestas estratégicas empleadas, la claridad en la intervención docente, el tiempo docente invertido, las acciones docentes implicadas, el número de compases trabajados y, por último, el tiempo invertido por el instrumentista en la práctica instrumental bajo las premisas del programa didáctico hasta la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria.

a. Propuestas estratégicas que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria

En este apartado se analizarán las propuestas estratégicas que, tras ser implementadas, lograron un resultado interpretativo satisfactorio. En

algunos casos, tan solo se ha constatado un modo de llevar a cabo la estrategia, pero en otros, las grandes figuras de la docencia instrumental han sugerido diversas propuestas de implementación de una misma estrategia que han quedado reflejadas en las pautas didácticas del programa en el Anexo I. No obstante, en el Anexo IV puede consultarse la propuesta de cada estrategia que mayoritariamente ha obtenido una interpretación resultante satisfactoria, según cada instrumento.

En primer lugar, cabe señalar que con la estrategia de práctica fragmentada se han llevado a cabo dos propuestas de aplicación durante la implementación del programa didáctico: practicar por secciones (procesamiento del material musical segmentado) y obtener dominios parciales progresando de lo sencillo a lo complejo (procesamiento del material musical aditivo). Los resultados evidencian que la propuesta que mayoritariamente ha obtenido una interpretación musical resultante satisfactoria ha sido practicar por secciones gracias a un procesamiento del material musical segmentado (en 52 de las 74 ocasiones en las que ha sido implementada la estrategia, es decir, en el 70.27%).

En cambio, durante el desarrollo del programa didáctico se han sugerido cinco propuestas de aplicación de la estrategia de adecuación ergonómica: adoptar el movimiento natural, manejar la máxima economía motriz, experimentar la influencia de la gravedad, integrar la respiración y buscar el apoyo para obtener seguridad. Como puede observarse en la Tabla 28, de todas ellas la propuesta de experimentar la influencia de la gravedad ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Tabla 28

Propuestas de aplicación de la adecuación ergonómica en el programa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Movimiento natural	23	20.54%
Economía motriz	14	12.50%
Claudicación gravitatoria	32	28.57%
Integración de la respiración	15	13.39%
Apoyo físico para obtener seguridad	28	25.00%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Por otra parte, en el transcurso del programa se han sugerido diversos tipos de mensajes constructivos de auto-orientación (la cuarta estrategia), bien sean, objetivos, mensajes de advertencia, de apoyo, de recuerdo o aquellos relativos a una autoevaluación. De modo que en la Tabla 29, se evidencia que plantear objetivos durante la práctica ha sido la propuesta que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Tabla 29

Propuestas de aplicación de mensajes constructivos de auto-orientación

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Mensaje de objetivo	47	55.95%
Mensaje de advertencia	9	10.71%

Mensaje de apoyo	12	14.29%
Mensaje de recuerdo	8	9.52%
Mensaje de autoevaluación	8	9.52%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 84 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Con respecto a la escucha autocrítica, se han observado tres propuestas de aplicación: percepción auditiva atenta y objetiva de la proyección de cada sonido en el espacio exterior, de las cualidades del sonido en vivo o a través de una grabación audiovisual. De todas ellas, la propuesta de escucha autocrítica de las cualidades del sonido en vivo ha sido la que mejor ha respondido, como puede observarse en la Tabla 30.

Tabla 30

Propuestas de aplicación de la escucha autocrítica en el programa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
De la proyección en el espacio exterior	8	11.76%
De las cualidades del sonido en vivo	42	61.76%
De las cualidades del sonido grabado	18	26.47%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 68 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Asimismo, se han sugerido cinco propuestas de aplicación de la estrategia de lectura precisa: corrección desde el inicio de la misma, evitar arreglar defectos con soluciones provisionales, aislar la dificultad, analizar su naturaleza y asumir un margen de aceptabilidad. De todas ellas, la

propuesta de corrección desde el inicio de la lectura ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, como puede observarse en la Tabla 31.

Tabla 31

Propuestas de aplicación de la lectura precisa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Corrección desde el inicio	39	35.13%
Evitar soluciones provisionales	14	12.61%
Aislar la dificultad	19	17.11%
Analizar la naturaleza de la dificultad	12	10.81%
Asumir un margen de aceptabilidad	27	24.32%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 111 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Por otra parte, durante el desarrollo del programa didáctico se han sugerido tres propuestas de aplicación de la estrategia de práctica indirecta: alterar el tempo de la interpretación, generar nuevos problemas por resolver y, por último, acrecentar la dificultad. De todas ellas la propuesta de alterar el tempo de la interpretación ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, según la Tabla 32.

Tabla 32

Propuestas de aplicación de la práctica indirecta en el programa didáctico

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Alterar el tempo de la interpretación	47	58.02%
Generar nuevos problemas por resolver	19	23.46%
Acrecentar la dificultad	15	18.52%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 81 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Igualmente, se observan tres propuestas de aplicación de la estrategia de práctica del detalle: practicar en profundidad la calidad del sonido puntual, prestar máxima atención a los detalles de una frase musical y trabajar minuciosamente el conjunto de la obra o sección completa esperando la crítica. De todas ellas, la propuesta a pequeña escala, es decir, practicar en profundidad la calidad del sonido puntual ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, según se observa en la Tabla 33.

Tabla 33

Propuestas de aplicación de la práctica del detalle en el programa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Sonido puntual	39	44.83%
Frase musical	23	26.44%
Conjunto sonoro	25	28.74%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 87 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

No obstante, en cuanto a la estrategia de práctica técnica tan solo se han observado dos propuestas de aplicación: buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa y usar la técnica al servicio de la música. De ellas, la propuesta de buscar el equilibrio entre prácticas ha sido la que mejor se ha comportado, en 36 de las 67 ocasiones que se ha implementado la estrategia (53.73%) obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

A su vez, durante el desarrollo del programa didáctico se han sugerido tres propuestas de aplicación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal: enfoque formal, enfoque armónico y enfoque melódico. Según la Tabla 34, de todas ellas, la propuesta del enfoque formal ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Tabla 34

Propuestas de aplicación del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Enfoque formal	40	60.61%
Enfoque armónico	12	18.18%
Enfoque melódico	14	21.21%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 66 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

En cambio, con respecto a la estrategia relativa a los elementos expresivos se han sugerido ocho propuestas de aplicación, es decir, analizar, comprender e interiorizar el carácter, la agógica, los silencios, la

dinámica, los elementos melódicos, el timbre, la afinación o los elementos rítmicos. De todas ellas, la propuesta de analizar, comprender e interiorizar la dinámica ha sido la que mejor se ha comportado durante el desarrollo del programa didáctico, según se evidencia en la Tabla 35.

Tabla 35

Propuestas de aplicación del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Carácter	10	10.75%
Agógica	12	12.90%
Silencios	12	12.90%
Dinámica	18	19.35%
Elementos melódicos	11	11.83%
Timbre	6	6.45%
Afinación	13	13.98%
Elementos rítmicos	11	11.83%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 93 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

En el transcurso del programa didáctico se han observado seis propuestas de aplicación de la estrategia de apoyo al discurso musical. Se propone utilizar el poder del gesto anacrúsico previo, localizar el impulso y la dirección musical, crear líneas musicales, efectuar un fraseo coherente y completo, acentuar correctamente y usar el canto para favorecer dicho discurso musical. De todas ellas, la propuesta de localizar el impulso y la

dirección musical ha resultado ser la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, según la Tabla 36.

Tabla 36

Propuestas de aplicación del apoyo al discurso musical en el programa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Gesto respiratorio anacrúsico previo	10	10.64%
Impulso y dirección musical	26	27.66%
Creación de líneas musicales	18	19.15%
Fraseo coherente y completo	15	15.96%
Acentuación correcta	13	13.83%
Uso del canto para favorecer el discurso	12	12.77%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 94 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Con respecto a la catorceava estrategia del programa didáctico se han observado 11 propuestas. La visualización creativa puede adoptar un modelo corporal experimentado desde el interior (propiocepción), puede generar una imagen cinestésica previa en un objeto similar, puede controlar mentalmente el movimiento e interrelacionar un resultado positivo obtenido casualmente con sensaciones internas (receptividad sensorial). A su vez, la visualización creativa también puede generar una imagen sonora antes de afrontarla en el instrumento, se puede cantar para favorecer dicha imagen o bien recrear una imagen sonora reflejo de otros grandes intérpretes.

Por último, las propuestas de visualización creativa se sirven de símbolos e imágenes evocadoras para crear un programa extra-musical, generan una imagen anticipada del tempo de la obra y también sugieren practicar mentalmente para lograr una imagen escénica previa, bien sea interna o externa. De modo que, se observa en la Tabla 37 que las propuestas que mejor se han comportado a la hora de obtener una interpretación resultante satisfactoria han sido estas últimas, las que implican practicar mentalmente para lograr una imagen escénica previa tanto interna como externa.

Tabla 37

Propuestas de aplicación de visualización creativa en el programa

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Modelo corporal experimentado desde el interior: propiocepción	14	7.03%
Práctica en objeto similar al instrumento	11	5.53%
Imagen cinestésica previa	24	12.06%
Interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas	15	7.54%
Imagen sonora previa	25	12.56%
Uso del canto para favorecer la imagen	11	5.53%
Uso de versiones de grandes intérpretes	9	4.52%
Símbolos e imágenes evocadoras	6	3.01%
Imagen previa de tempo	18	9.04%
Imagen escénica externa	33	16.58%
Imagen escénica interna	33	16.58%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 199 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

Con la estrategia de práctica espontánea se han llevado a cabo dos propuestas. En la primera de ellas el intérprete debía preguntarse qué hacer en el instante presente de práctica escuchando su voz interior y, en la segunda, el intérprete debía abandonarse con libertad improvisadora a la inspiración del momento. Tras el análisis de datos, se evidencia que esta última ha sido la propuesta que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, en 37 ocasiones de las 65 que se ha desarrollado la estrategia (56.93%).

También durante la implementación del programa didáctico se han sugerido dos propuestas de aplicación de la estrategia de práctica de riesgo: comenzar con firmeza y no detenerse durante el periodo de ejecución. De todas ellas, la propuesta de no detenerse durante el periodo de ejecución ha sido la que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, en 43 de las 80 ocasiones (53.75%) en las que se ha llevado a cabo la estrategia.

Finalmente, se ha constatado que con la veintava estrategia se proponen diversos tipos de mensajes constructivos de auto-motivación. Estos mensajes pueden hacer referencia a confiar en el trabajo realizado hasta el momento, a transformar el miedo en valentía y a confiar en la propia capacidad artística y personal del instrumentista. De todas ellas, en la Tabla 38, se constata que la primera es la propuesta que mejor se ha comportado a la hora de obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Tabla 38

Propuestas de aplicación: mensajes constructivos de auto-motivación

Propuestas	Frecuencia	Probabilidad
Confianza en el trabajo personal realizado	48	54.54%
Transformación del miedo en valentía	23	26.14%
Confianza en la propia capacidad artística y personal	17	19.32%

Nota. Durante la implementación la estrategia ha sido utilizada en 88 ocasiones obteniendo una interpretación musical resultante satisfactoria.

En definitiva, gracias a este análisis, se ha podido evidenciar las propuestas de cada una de las estrategias que en mayor medida han obtenido un resultado interpretativo final satisfactorio.

b. Intervenciones docentes que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria

En este apartado se analizan las intervenciones que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria observando los indicadores que previamente expuso la docente para explicar la estrategia a implementar (todos ellos reflejados en la pauta didáctica del Anexo I).

En la Figura 78 se presentan los resultados más relevantes con respecto a aquellas intervenciones de la docente que dieron como fruto una interpretación resultante satisfactoria en función de su mayor o menor claridad observada. No obstante, en el Anexo IV puede consultarse el exhaustivo análisis efectuado al respecto con datos relativos al comportamiento docente durante la implementación del programa.

EXPOSICIÓN		EPI
Muy claro	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los indicadores de la propuesta de EPI.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica fragmentada • Adecuación ergonómica • Mensajes constructivos de auto-orientación • Escucha autocrítica • Lectura precisa • Práctica indirecta • Adaptación al límite técnico-interpretativo actual • Práctica del detalle • Práctica técnica • Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal • Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos • Apoyo al discurso musical • Práctica espontánea • Apreciación vibratoria • Transmisión del contenido musical • Mensajes constructivos de auto-motivación • Manejo positivo crítica externa
Claro	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los indicadores de la propuesta de EPI.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica con máxima concentración • Visualización creativa • Práctica de riesgo
Regularmente claro	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los indicadores de la propuesta de EPI.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica consciente

Figura 78. Claridad de la exposición inicial docente de cada estrategia según la escala de valoración.

Según estos resultados, se puede afirmar que la mayor parte de las estrategias del programa didáctico fueron expuestas por la docente, en el transcurso de su implementación, con gran claridad; al tiempo que se obtuvo una interpretación musical resultante satisfactoria por parte del instrumentista. De modo que, se evidencia que el desarrollo del programa didáctico se favorece con el grado de calidad expositiva de la intervención

docente y, en su conjunto, el nivel de formación de la misma con respecto a los contenidos a abordar fue elevado con excepción de las intervenciones relativas a la estrategia de práctica consciente comunicadas de forma regularmente clara.

c. Tiempo docente invertido para obtener una interpretación resultante satisfactoria

Se ha observado que el mayor periodo de tiempo de intervención docente se corresponde con la exposición inicial de la estrategia. El momento en el que se introducen los objetivos de la propuesta del programa didáctico a implementar, se describe la estrategia detallando la secuencia de acciones a efectuar, así como las condiciones de aplicación de la misma. Este periodo de tiempo comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano.

A este respecto, se ha constatado que, de media, la docente ha de invertir 81.95 segundos en cada exposición inicial para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. No obstante, en la Figura 79 pueden observarse las diversas estrategias de práctica instrumental ordenadas según el tiempo medio de exposición inicial docente.



Figura 79. Tiempo medio de exposición inicial docente en segundos.

Como puede observarse, en la estrategia de manejar positivamente la crítica externa es en la que mayor tiempo ha invertido de media la docente en su exposición inicial (171.3 s). En cambio, la estrategia en la que menos tiempo ha invertido ha sido en la de práctica indirecta (41.15 s). Finalmente, en el Anexo IV se presenta un exhaustivo análisis de los datos relativos al comportamiento docente a este respecto.

d. Acciones docentes implicadas en el proceso de enseñanza–aprendizaje que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria

En este apartado se presentan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental y que obtuvieron como fruto una interpretación resultante satisfactoria. Las acciones observadas y analizadas exhaustivamente en el Anexo IV han sido: tocar el piano, cantar, dirigir como un director de orquesta, exponer ejemplos, contraejemplos verbales y relatos de experiencias personales de la docente.

Sin embargo, como se evidencia y se resume en la Figura 80, las acciones mayoritarias observadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas propuestas del programa didáctico y que obtuvieron un resultado interpretativo fueron: exponer ejemplos y efectuar relatos de experiencias personales de la docente.

	Ejemplo	Experiencia	Cantar	Tocar
Práctica fragmentada			■	
Práctica concentrada	■			
Adecuación ergonómica	■			
Mensajes auto-orientación	■			
Escucha autocrítica	■			
Lectura precisa	■			
Práctica indirecta	■			■
Adaptación al límite actual	■			
Práctica del detalle	■			■
Práctica técnica	■		■	
Análisis armónico-formal	■			■
Análisis elementos expresivos	■		■	
Apoyo al discurso musical	■		■	
Visualización creativa	■			
Práctica espontánea	■	■		

Apreciación vibratoria				
Transmisión contenido música				
Práctica de riesgo				
Práctica consciente				
Mensajes auto-motivación				
Manejo crítica externa				

Figura 80. Acciones docentes observadas durante la implementación de cada estrategia y que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria, en negro la primera de mayor frecuencia, en gris la segunda. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de observación del Anexo VII.

De modo que, se evidencia que la obtención de una interpretación resultante satisfactoria, se favorece con la exposición de ejemplos y relatos de experiencias personales del docente durante el desarrollo del programa didáctico.

e. Extensión del fragmento musical trabajado para obtener una interpretación resultante satisfactoria

Durante el desarrollo del programa didáctico, cada estrategia de práctica instrumental ha sido aplicada en un fragmento musical con un determinado número de compases. Por consiguiente, se ha constatado que, de media, el estudiante debe de poner en práctica las estrategias del mismo en un fragmento musical de 6.76 compases para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. No obstante, en la Figura 81 puede observarse la media de compases según la estrategia propuesta.

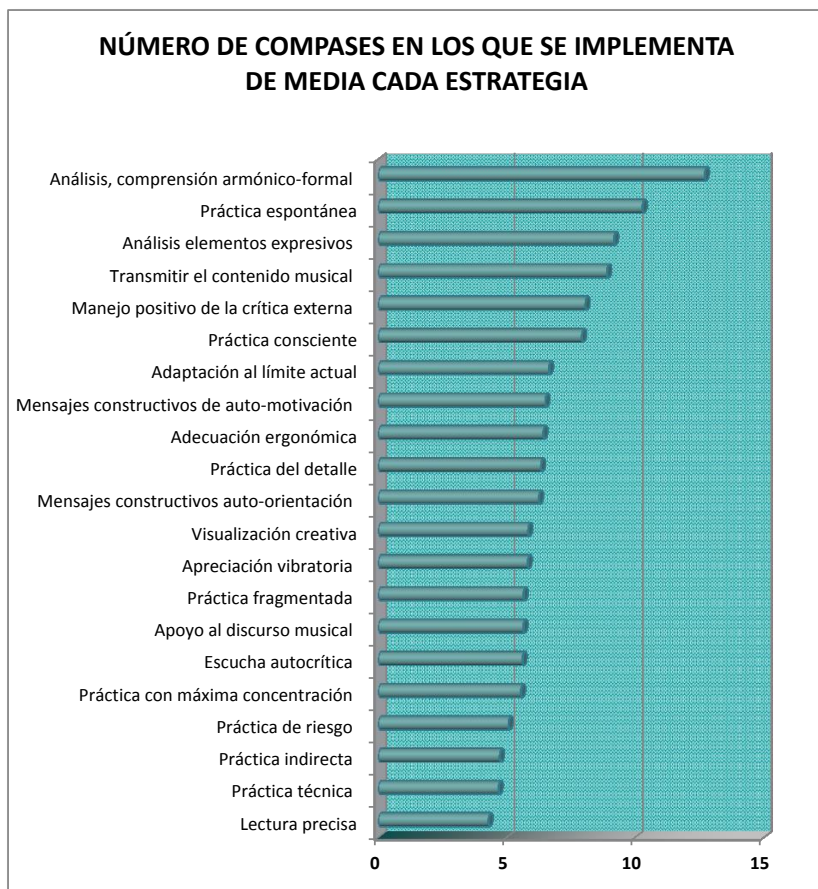


Figura 81. Número de compases en los que se implementa de media cada estrategia obteniendo una interpretación resultante satisfactoria.

Tal y como se constata en la Figura 81, la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal se aplica de media en un fragmento musical de mayor número de compases (12.7), mientras que la estrategia de lectura precisa se aplica de media en un fragmento con menor número de compases (4.29).

A su vez, si se analiza cada estrategia en función del mayor o menor número de compases en los que se aplica para obtener un resultado satisfactorio, se observan los siguientes resultados. En primer lugar, el

conjunto de estrategias de la Figura 82 presentan de media menos parámetros alterados en el resultado final interpretado tras su puesta en práctica, si se aplican en pocos compases (como máximo seis):

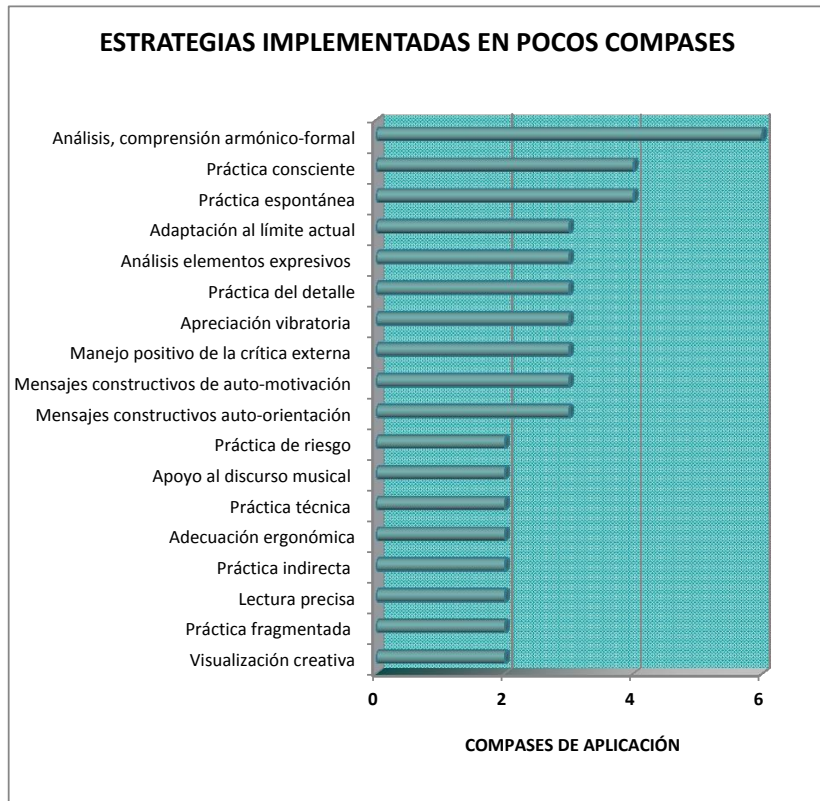


Figura 82. Estrategias implementadas en pocos compases y obteniendo una interpretación resultante satisfactoria.

En cambio, las estrategias de la Figura 83 presentan de media menos parámetros alterados en el resultado final obtenido tras su puesta en práctica si se aplican en fragmentos musicales de muchos compases. Se observa que a partir de ocho compases estas estrategias del programa didáctico se comportan mejor.

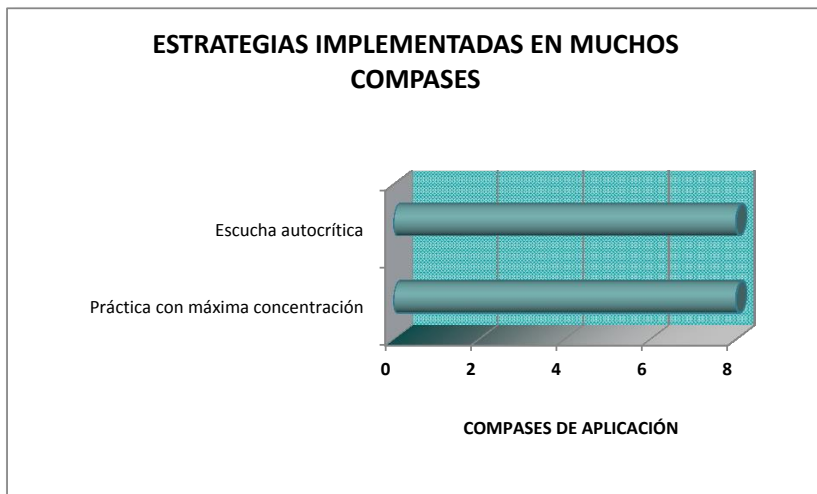


Figura 83. Estrategias implementadas en muchos compases y obteniendo una interpretación resultante satisfactoria.

f. Tiempo invertido por el estudiante para obtener una interpretación resultante satisfactoria

El tiempo invertido por cada compás revela los segundos que invierte el estudiante desde que comienza a practicar con una determinada estrategia del programa hasta que toca la última nota de la interpretación resultante que decide dar por válida; todo ello en función del número de compases del fragmento musical seleccionado. Se ha constatado que, de media, el estudiante ha de invertir 31.58 segundos por cada compás de música a trabajar para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. No obstante, en la Figura 84 aparecen ordenadas las diversas estrategias del programa en función del tiempo medio invertido en su aplicación, en segundos por cada compás.

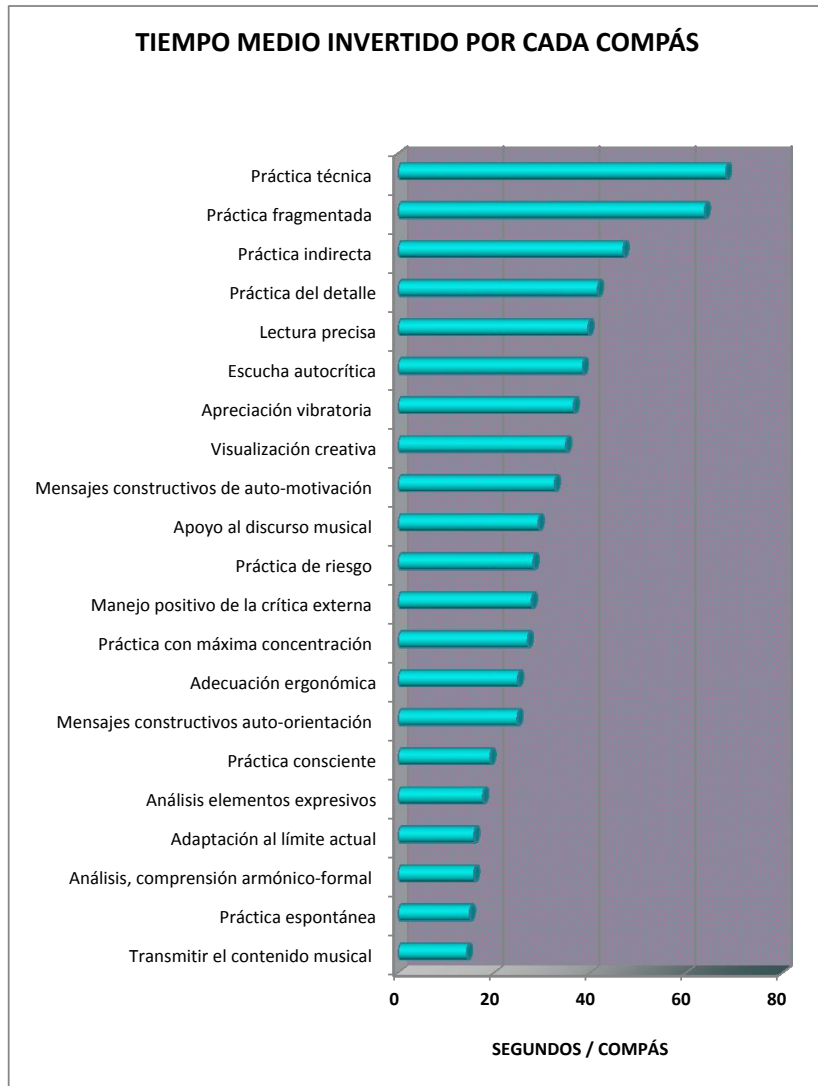


Figura 84. Tiempo medio invertido en implementar cada estrategia en segundos por cada compás de música trabajado.

Tal y como puede observarse, la estrategia de práctica técnica es en la que el instrumentista invierte más tiempo en su aplicación (68.3 segundos por compás) y la estrategia de transmisión del contenido musical, en la que menos (14.36 segundos por compás).

7.5 Efectos beneficiosos no previstos

En este caso, la implementación del programa didáctico ha favorecido la aparición de un gran número de signos de motivación docente, el desarrollo de diversos tipos de práctica instrumental por parte del estudiante, ha supuesto poco cansancio y la adquisición de nuevas aportaciones respecto a la práctica instrumental.

a. Proliferación de signos de motivación docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se evidencia que, a lo largo del desarrollo del programa didáctico, se han propiciado numerosos signos de motivación docente que han sido analizados exhaustivamente en el Anexo IV. En un principio, el programa no se diseñó con el propósito de incrementar la intervención motivacional por parte del docente de instrumento y, sin embargo, se ha constatado la existencia de numerosos signos de motivación docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas estrategias del mismo (teniendo presente que serían necesarios nuevos estudios para valorar si es o no un incremento substancial). De todos modos, a modo de recopilación, la Figura 85 presenta el número de signos observados de media por cada una de las intervenciones de una determinada estrategia de dicho programa didáctico.

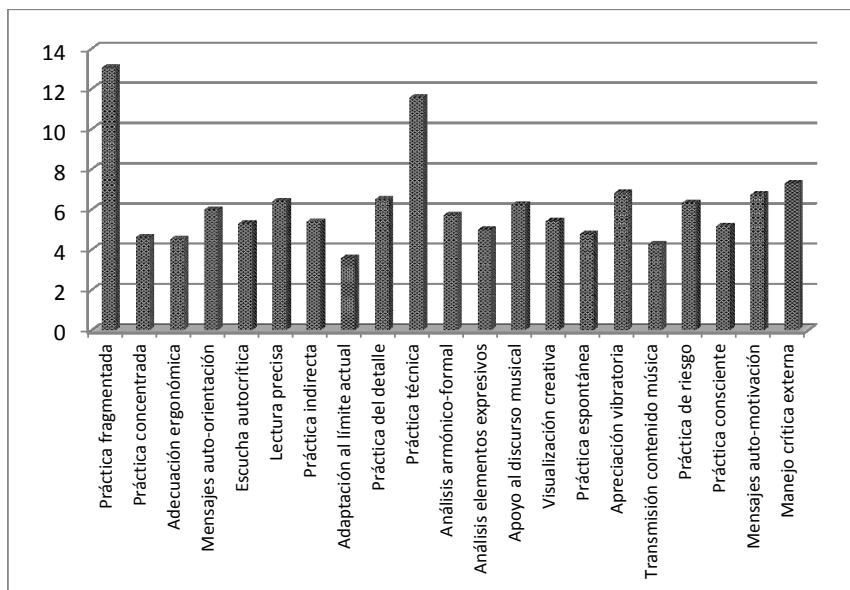


Figura 85. Signos de motivación docente registrados de media por cada implementación de una determinada estrategia.

De todas ellas, la estrategia de práctica fragmentada (13.05) y la de práctica técnica (11.57) son las que más signos de motivación docente han registrado de media en cada intervención docente, de modo que son las que mejor se comportan en este aspecto. En cambio, la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual apenas ha propiciado una media de 3.57 signos de motivación docente durante cada una de las veces en las que se ha llevado a cabo.

Por otra parte, al registrar dichos signos de motivación efectuados por la docente se han observado diversos tipos cuyas correspondientes definiciones pueden consultarse en el Anexo VII. Entre estos signos se incluyen mensajes verbales de motivación al logro de resultados, de entusiasmo, de positividad ante el fracaso, la sonrisa de la docente o gestos motivadores como, por ejemplo, una palmada en la espalda.

Como puede analizarse con detalle en el Anexo IV, cabe destacar que la implementación del programa didáctico ha favorecido en mayor número los mensajes verbales de motivación al logro de resultados musicales, de entusiasmo y la sonrisa por parte de la docente. Por el contrario, en menor medida se han observado los gestos motivadores.

Asimismo, el análisis secuencial ha podido constatar diversos patrones de conducta (en Tabla 39) en los que interviene la sonrisa de la docente (*sonri*) como efecto beneficioso del programa didáctico, no previsto, pero de gran valor motivacional.

Tabla 39

T-Patterns en los que se constata la motivación docente

	T-Pattern	N	Duración
EPI9	((est,b,inicrfn ((est,e,discurn est,e,equin) est,e,vsatisf)) doc,e, sonri)	4	134.76 s
EPI16	(((est,b,inicrfn est,e,discurn)(est,e,ritmon est,e,satisf)) doc,e, sonri)	4	221.30 s
EPI16	(est,b,inicrfn ((est,e,equin est,e,precisn)(est,e,ritmon (est,e,satisf doc,e, sonri))))	3	149.30 s
EPI16	((est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,ritmon))(est,e,satisf doc,e, sonri))	4	211.29 s

b. Desarrollo de diversos tipos de práctica instrumental

Otro de los efectos beneficiosos observados y no previstos del programa didáctico ha sido que las diversas estrategias del mismo han propiciado el desarrollo de tipos distintos de práctica instrumental (constructiva, interpretativa y/o escénica) durante su implementación.

En primer lugar, la práctica constructiva hace referencia a un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. Se observa como el estudiante trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales para, posteriormente, trabajar estos elementos, bajo las directrices del programa didáctico hasta su

consecución satisfactoria. La Figura 86 refleja las estrategias de dicho programa en las que se ha constatado principalmente práctica constructiva.

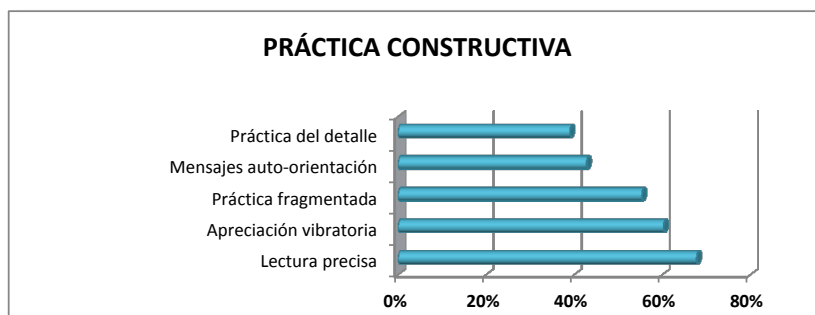


Figura 86. Porcentaje de práctica constructiva que se ha constatado en la implementación de cada estrategia.

De hecho como puede observarse en la Tabla 40, en el análisis secuencial se constata la práctica constructiva (*con*) en diversos patrones de conducta observados al implementar la estrategia de práctica fragmentada (EPI 1) y práctica del detalle (EPI 9).

Tabla 40

T-Patterns en los que se constata la práctica constructiva

T-Pattern	N Duración
EPI1 (est,b,inicrfn ((est,e,contrn est,e,equin)(est,e,tocaf11,con est,e,satisf)))	3 75.91 s
EPI9 ((est,b,inicrfn est,e,equin)(est,e,discurn est,e,tocaf41,con))	5 122.45 s

En segundo lugar, la práctica interpretativa hace referencia a un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva. En este caso el intérprete busca la intención musical y el fraseo

adecuado de modo que se prioriza la continuidad musical y la coherencia global de la obra bajo las directrices del programa didáctico. La Figura 87 muestra las estrategias que en las que se ha constatado principalmente práctica interpretativa.

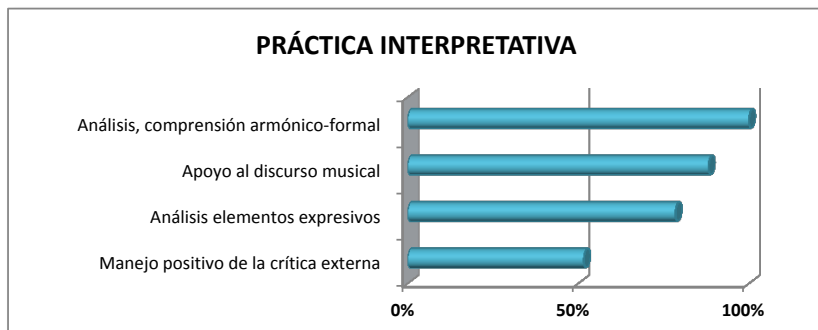


Figura 87. Porcentaje de práctica interpretativa que se ha constatado en la implementación de cada estrategia.

A su vez, como puede observarse en la Tabla 41, en el análisis secuencial se constata la práctica interpretativa (*inte*) en diversos patrones de conducta al implementar el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal (EPI 11) y el manejo positivo de crítica externa (EPI 21).

Tabla 41

T-Patterns en los que se constata la práctica interpretativa

T-Pattern	N	Tiempo
EPI11 (est,b,inicrfn ((est,e,equin est,e,precisn)(est,e,tocaf91, inte est,e,vsatisf)))	6	235.09 s
EPI11 (((est,b,inicrfn est,e,equin)(est,e,contrn est,e,tocaf91, inte)) est,e,vsatisf)	4	133.65 s
EPI11 ((est,b,inicrfn (est,e,equin est,e,ritmon))(est,e,tocaf91, inte est,e,vsatisf))	5	218.97 s
EPI21 ((est,b,inicrfn est,e,equin)(est,e,discurn est,e,tocam61, inte))	3	52.42 S

En tercer lugar, la práctica escénica hace referencia a un ensayo bajo las directrices del programa didáctico en el que se priorizan aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico. La Figura 88 refleja las estrategias en las que se ha constatado principalmente el desarrollo de una práctica escénica:

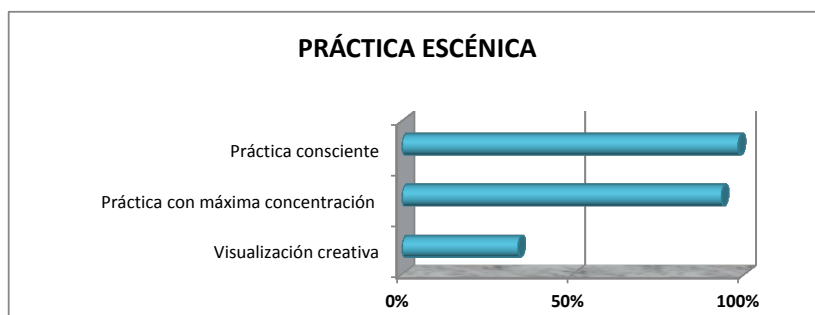


Figura 88. Porcentaje de práctica escénica que se ha constatado en la implementación de cada estrategia.

Asimismo, como puede observarse en la Tabla 42, en el análisis secuencial se constata la práctica escénica (*esce*) en diversos patrones de conducta al implementar la estrategia de práctica con máxima concentración (EPI 2) y práctica consciente (EPI 19).

Tabla 42

T-Patterns en los que se constata la práctica escénica

T-Pattern	N	Tiempo
EPI2 ((est,b,inicrfn (est,e,discurn est,e,equin))(est,e,tocam11,esce est,e,satisf))	3	87.90 s
EPI2 (est,b,inicrfn ((est,e,equin est,e,articun)(est,e,tocam11,esce est,e,vsatisf)))	3	34.35 s
EPI19 ((est,b,inicrfn est,e,equin)(est,e,contrn est,e,tocaf151,esce))	6	160.55 s

En ocasiones, se observan rasgos de dos tipos de práctica durante la implementación de una determinada estrategia del programa didáctico. Por ejemplo, práctica constructiva y práctica interpretativa, como ha quedado reflejado en la Figura 89:

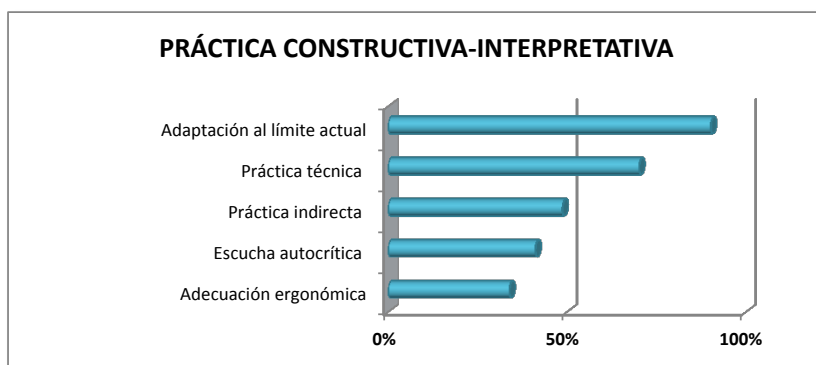


Figura 89. Porcentaje de práctica constructiva-interpretativa que se ha constatado en la implementación de cada estrategia.

No obstante, como puede observarse en la Tabla 43, en el análisis secuencial se constata la práctica constructiva-interpretativa (*coninte*) en diversos patrones de conducta al implementar la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual (EPI 8).

Tabla 43

T-Patterns en los que se constata la práctica constructivo-interpretativa

T-Pattern	N	Tiempo
EPI8 ((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,tocaf141, coninte))	4	81.36 s
EPI8 (((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,tocaf141, coninte)) est,e,vsatisf)	3	49.66 s
EPI8 ((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,precisn est,e,tocaf141, coninte))	3	59.59 s
EPI8 ((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin (est,e,tocaf141, coninte est,e,vsatisf)))	3	72.81 s
EPI8 (((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,tocaf141, coninte)) est,e,satisf)	3	49.72 s

Por último, en estas propuestas del programa de la Figura 90 se observan rasgos tanto de práctica interpretativa como de práctica escénica:

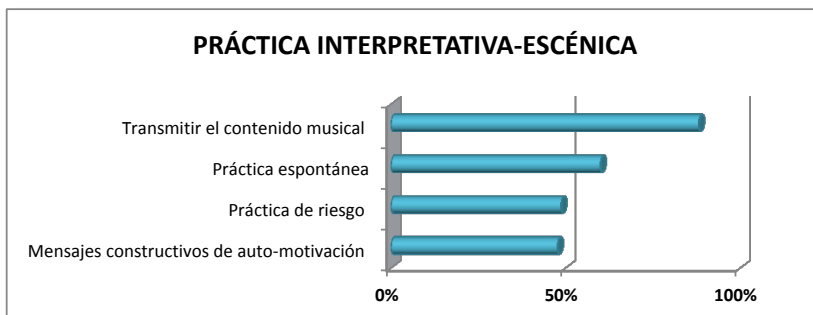


Figura 90. Porcentaje de práctica interpretativo-escénica que se ha constatado en la implementación de cada estrategia.

Finalmente, como puede observarse en la Tabla 44, en el análisis secuencial se constata la práctica interpretativo-escénica (*inteesce*) en diversos patrones de conducta al implementar la estrategia de escucha autocrítica (EPI 5) y práctica indirecta (EPI 7).

Tabla 44

T-Patterns en los que se constata la práctica interpretativo-escénica

T-Pattern	N	Tiempo
EPI15 ((est,b,inicrfin est,e,precisn)(est,e,equin est,e,tocam52,inteesce))	5	214.32 s
EPI17 (((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,tocaf121,inteesce))(est,e,satisf est,e,vsatisf))	4	133.36 s
EPI17 (est,b,inicrfin (est,e,equin (est,e,precisn (est,e,tocaf121,inteesce est,e,satisf)))	3	90.65 s
EPI17 (((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,tocaf121,inteesce))	3	75.21 s

En resumen, y tras los pertinentes análisis secuencial y descriptivo, se constata que el programa didáctico en su conjunto propicia de forma equilibrada el desarrollo de los tres tipos de práctica instrumental: constructiva, interpretativa y escénica.

c. Mínima incidencia de fatiga

Gracias a la observación, se han podido evidenciar los signos de fatiga presentados por el instrumentista durante la implementación del programa didáctico. Se perciben mensajes verbales en los que el estudiante transmite su cansancio, signos de comunicación no verbal de fatiga (p. ej., exceso de relajación en la postura, lentitud en movimientos, expresión facial de desgana, bostezo...), así como signos de sobre-práctica instrumental. Se entiende por sobre-práctica, un exceso de práctica física con el instrumento que conlleva a la falta de fuerza muscular requerida en un determinado contexto, por ejemplo; imposibilidad de sostener la respiración adecuada (instrumentistas de viento), dolor muscular, falta de control sobre el labio (instrumentistas de viento)...

A este respecto, se ha constatado que, de media, el estudiante presenta una probabilidad media del 3.24% de sufrir signos de fatiga para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. Además, en la Figura 91 se desglosa dicha probabilidad según la estrategia desarrollada.

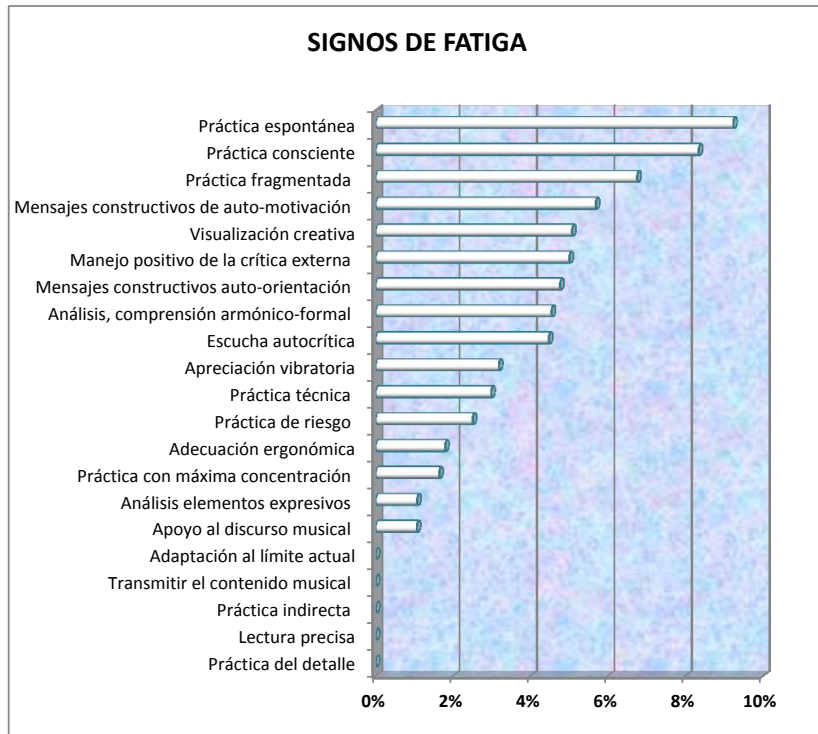


Figura 91. Porcentaje de signos de fatiga observados en el instrumentista durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico.

Según puede apreciarse, la estrategia de práctica espontánea es la que posee una mayor probabilidad de generar diversos signos de fatiga en el instrumentista con un porcentaje del 9.23%. En cambio, al utilizar estrategias como práctica del detalle, lectura precisa, práctica indirecta, transmisión del contenido musical y adaptación al límite técnico-interpretativo actual; no se ha observado ningún signo que evidencie la fatiga del participante. De modo que se puede concluir que la implementación del programa didáctico, en las condiciones en las que se ha llevado a cabo en el presente estudio, ha supuesto una mínima incidencia de fatiga en el instrumentista participante.

d. Nuevas aportaciones de práctica instrumental

Para finalizar el cuestionario recopilatorio, a los participantes del programa didáctico se les preguntó si poseían alguna estrategia de práctica instrumental personal que desearan compartir con el resto de intérpretes profesionales y que no hubiera sido mencionada durante la implementación del programa didáctico. De modo que, gracias a estas respuestas aportadas, se han podido tener presentes nuevos enfoques de práctica:

Contrabajista: “Todo lo que puedo hacer perfecto despacio también puedo hacerlo rápido. Mezclar la memoria automática con la idea musical. Si estudias bien es posible conseguir más de lo esperado”.

Fagotista: “Tengo una estrategia divertida, cuando ya tengo superado los problemas técnicos le invento una historia a la música que interpreto, facilita mucho la idea musical y te ayuda a desarrollarla”.

Fagotista: “Estrategias con el fagot, cuando no me sale algún pasaje por la dificultad técnica, pues cojo diferentes patrones rítmicos para coger mejor técnica”.

Oboísta: “Estudiar técnica haciendo otras cosas como escuchar otra música, para automatizar procesos sin pensarlos”.

Trompetista: “A la hora de interpretar me ayuda pensar en imágenes o conceptos, pero no imaginarme a mí mismo tocando, sino una imagen o un color o algo con el carácter que la obra

necesita. Por ejemplo, para tocar la *danza de Petrouska* con la trompeta me imagino a una bailarina muy ligera y la interpretación gana en carácter solo pensando en esa imagen”.

Tubista: “A veces combino el estudio de obras con estudio técnico, en vez de realizar ejercicios repetitivos y ajenos a la obra a interpretar, utilizo pasajes de las obras en los que aparezcan estas dificultades y los utilizo como puro trabajo técnico (cambiando el tempo, transportándolo) con ello se aumenta la motivación y, a la vez, permite trabajar sobre la obra que se va a tocar”.

Contrabajista: “Alguno, pero una pasada todo lo que se ha mencionado, como escucharse a uno mismo el tiempo que sea necesario, aunque recorro a veces a crear una historia para contarla con el instrumento en ciertas obras. Intuí lo de vivir el instante de la ejecución, pero de momento no he conseguido aplicarlo en obras largas”.

Violista: “Aunque me gustaría no tengo ninguna práctica propia, siempre he utilizado de una u otra manera alguna de las mencionadas durante el estudio”.

Finalmente, estas nuevas propuestas de práctica instrumental deberán ser revisadas documentalmente y validadas en futuras investigaciones.

7.6 Satisfacción de los participantes

Para evaluar el programa didáctico desde las muestras de satisfacción de los estudiantes participantes del mismo, se han tenido en cuenta los signos de comunicación no verbal observados y los mensajes verbales emitidos.

En primer lugar, hay que considerar que el estudiante, tras haber practicado bajo las directrices del programa didáctico y obtener, en su caso, una interpretación musical resultante, ha podido expresar, mediante signos observables de comunicación no verbal, su opinión al respecto. En este sentido, se evidencia que los signos de comunicación no verbal observados tras obtener la interpretación resultante han sido de satisfacción en el 75.47% de ocasiones. No obstante, en la Figura 92, se muestran las estrategias ordenadas según el porcentaje de signos de comunicación no verbal observados tras obtener resultado final. En todas ellas, el instrumentista presenta mayoritariamente signos de satisfacción con dicho resultado (p. ej., una sonrisa ya que existe un motivo de alegría, brillo en los ojos, gestos de asentimiento...).



Figura 92. Estrategias ordenadas según el porcentaje de signos de comunicación no verbal de satisfacción registrados tras obtener el resultado final.

De tal manera que, según se aprecia en la Figura 92, la estrategia de práctica consciente produce el mayor porcentaje de signos de comunicación no verbal de satisfacción (85%) con el resultado final obtenido.

En segundo lugar, también hay que considerar que el estudiante, tras haber practicado bajo las directrices del programa didáctico y obtener, en su caso, una interpretación musical resultante, ha podido expresar espontáneamente su opinión al respecto. En este sentido, se evidencia que los mensajes verbales observados tras obtener la interpretación resultante han sido de satisfacción en el 65.40% de ocasiones. Sin embargo, en la

Figura 93, se muestran las estrategias del programa didáctico ordenadas según el porcentaje de mensajes de satisfacción observados.



Figura 93. Estrategias ordenadas según el porcentaje de signos de comunicación verbal de satisfacción registrados tras obtener el resultado final.

Según se aprecia en la Figura 93, la estrategia de escucha autocrítica genera el mayor porcentaje de mensajes verbales de satisfacción por el resultado final obtenido (76.47%).

Por otra parte, el análisis secuencial ha permitido el seguimiento de cada una de las estrategias de práctica instrumental implementadas durante el programa didáctico por medio de la detección de los principales *t*-

patterns. De modo que, se presentan los patrones temporales obtenidos más significativos y que representan las configuraciones (conurrencias) de códigos correspondientes a los sucesivos eventos diacrónicamente registrados desde que el estudiante inicia la interpretación musical resultante tras haber practicado bajo las directrices del programa didáctico. Como puede observarse, todos los patrones reflejados en la Tabla 45 culminan con signos de comunicación verbal (*vsatisf*) y/o no verbal (*satisf*) emitidos por el instrumentista.

Tabla 45

T-Patterns que culminan con muestras de satisfacción

	T-PATTERN	N	TIEMPO
EPI1	((est,b,inicrfin est,e,contrn)(est,e,equin est,e,satisf))	5	129.12 s
EPI1	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,ritmon est,e,satisf))	4	94.23 s
EPI1	(est,b,inicrfin ((est,e,contrn est,e,equin)(est,e,tocaf11,con est,e,satisf)))	3	75.91 s
EPI1	(((est,b,inicrfin est,e,contrn)(est,e,equin est,e,ritmon)) est,e,satisf)	3	69.81 s
EPI2	((est,b,inicrfin (est,e,discurn est,e,equin))(est,e,tocam11,esce est,e,satisf))	3	87.90 s
EPI2	(est,b,inicrfin ((est,e,equin est,e,articun)(est,e,tocam11,esce est,e,vsatisf)))	3	34.35 s
EPI4	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,vsatisf))	4	111.71 s
EPI4	((est,b,inicrfin (est,e,discurn est,e,contrn)) est,e,vsatisf)	3	62.20 s
EPI4	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,satisf)) est,e,vsatisf)	3	81.06 s
EPI5	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,vsatisf))	4	60.50 s
EPI6	(((est,b,inicrfin est,e,agogin)(est,e,discurn est,e,satisf)) est,e,vsatisf)	4	98.54 s
EPI6	((est,b,inicrfin est,e,dinamn)(est,e,equin est,e,satisf))	3	31.14 s
EPI6	((est,b,inicrfin est,e,articun)(est,e,equin est,e,satisf))	3	53.21 s
EPI6	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,vsatisf))	3	43.71 s
EPI6	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,agogin est,e,satisf))	3	50.28 s
EPI6	((est,b,inicrfin est,e,contrn)(est,e,agogin est,e,satisf))	3	95.94 s
EPI7	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,vsatisf))	5	87.39 s
EPI8	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisin est,e,tocaf141,coninte)) est,e,vsatisf)	3	49.66 s
EPI8	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin (est,e,tocaf141,coninte est,e,vsatisf)))	3	72.81 s
EPI8	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,tocaf141,coninte)) est,e,satisf)	3	49.72 s
EPI9	((est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,contrn))(est,e,discurn est,e,vsatisf))	3	86.04 s
EPI9	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,vsatisf))	6	186.70 s
EPI9	((est,b,inicrfin ((est,e,discurn est,e,equin est,e,vsatisf)) doc,e,sonri)	4	134.76 s

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

EPI10	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,vsatisf))	3	60.79 s
EPI10	(((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,satisf)) est,e,vsatisf)	3	40.64 s
EPI11	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,vsatisf))	7	250.74 s
EPI11	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,satisf))	6	180.26 s
EPI11	(est,b,inicrfin ((est,e,equin est,e,precisn)(est,e,tocaf91,inte est,e,vsatisf)))	6	235.09 s
EPI11	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,tocaf91,inte)) est,e,vsatisf)	4	133.65 s
EPI11	((est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,ritmon))(est,e,tocaf91,inte est,e,vsatisf))	5	218.97 s
EPI11	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,vsatisf))	5	174.54 s
EPI12	((est,b,inicrfin (est,e,gestuan est,e,equin))(est,e,precisn est,e,vsatisf))	3	137.40 s
EPI12	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,contrn est,e,vsatisf))	4	126.65 s
EPI14	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,satisf))	7	132.51 s
EPI14	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,gestuan est,e,satisf))	5	106.24 s
EPI14	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,vsatisf))	10	167.26 s
EPI15	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,continn est,e,satisf))	4	139.53 s
EPI16	(((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,ritmon est,e,satisf)) doc,e,sonri)	4	221.30 s
EPI16	(est,b,inicrfin ((est,e,equin est,e,precisn)(est,e,ritmon (est,e,satisf doc,e,sonri))))	3	149.30 s
EPI16	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,discurn est,e,dinamn))(est,e,satisf est,e,vsatisf))	3	82.62 s
EPI16	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,articun est,e,satisf))	4	178.31 s
EPI16	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,satisf))	5	146.95 s
EPI16	((est,b,inicrfin (est,e,equin est,e,ritmon))(est,e,satisf doc,e,sonri))	4	211.29 s
EPI16	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,satisf))	5	121.65 s
EPI16	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,dinamn est,e,satisf))	4	100.51 s
EPI17	(((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,dinamn est,e,tocaf121,inteesce))(est,e,satisf est,e,vsatisf))	4	133.36 s
EPI17	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,precisn est,e,satisf))	4	104.86 s
EPI17	(est,b,inicrfin (est,e,equin (est,e,precisn (est,e,tocaf121,inteesce est,e,satisf))))	3	90.65 s
EPI20	((est,b,inicrfin est,e,ritmon)(est,e,equin est,e,vsatisf))	5	144.44 s
EPI21	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,ritmon est,e,satisf))	6	125.87 s
EPI21	((est,b,inicrfin est,e,discurn)(est,e,equin est,e,satisf))	5	102.53 s
EPI21	((est,b,inicrfin est,e,equin)(est,e,contrn est,e,satisf))	4	123.37 s
EPI21	((est,b,inicrfin est,e,precisn)(est,e,equin est,e,satisf))	4	87.50 s

Como puede observarse, en el análisis secuencial se han obtenido 220 patrones de conducta que tras practicar una determinada estrategia del programa didáctico y obtener una interpretación musical resultante satisfactoria han culminado con signos observables de satisfacción por parte del instrumentista. De modo que, finalmente, tras haber efectuado un análisis descriptivo y un análisis secuencial de los datos observacionales, se

puede concluir que el programa didáctico ha sido valorado satisfactoriamente por los participantes del mismo.

7.7 Trascendencia del programa didáctico

En este apartado se analizará la trascendencia del programa didáctico en las 18 especialidades instrumentales estudiadas, su función motivadora en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música y el posible uso futuro de las diversas estrategias de práctica instrumental implicadas en el mismo.

7.7.1 En las diversas especialidades instrumentales

El programa didáctico se implementó en 18 especialidades instrumentales, sin embargo, al ser un estudio observacional de gran envergadura, la muestra que pudo ser abordada razonablemente por una única investigadora fue tan solo de uno o dos participantes por especialidad. Por tanto serían necesarios nuevos estudios con muestras más grandes por instrumento para evaluar el programa didáctico conforme a las diversas especialidades. De todos modos, en este apartado se reflejarán aquellos aspectos que han resultado de interés con respecto a la implementación del programa en cada instrumento:

a. Violín

Cabe destacar que los instrumentistas de violín son los que más precisarían participar en el programa didáctico por desconocer, previamente, sus contenidos. A su vez, ha sido la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de apreciación vibratoria y en la de práctica de riesgo para llegar a obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. Con respecto a la apreciación vibratoria un violinista ha comentado: “No consigo sentir las vibraciones de manera que no consigo mejorar con dicha técnica”. En

cambio, el otro violinista reconoce que es “una sensación curiosa y que, ciertamente, se puede usar para conectar con el público”. En cuanto a la estrategia de práctica de riesgo un participante afirma: “Me parece muy buena práctica, pues te sientes casi como en un examen o concierto, de modo que cuando llega no es algo nuevo”.

Con respecto a la práctica con máxima concentración, un violinista afirma que “es muy importante”. Mientras el otro señala, “me parece interesante que uno mismo conozca cuánto tiempo puede estar realmente concentrado”. Además se considera que la lectura precisa, “ha de ser la finalidad del estudio, o una de las más importantes”, al igual que la práctica del detalle: “Creo que ha de estar siempre en mente, en cualquier fase del estudio”. Sin embargo, la práctica consciente resulta ser “una de las mejores sin duda. Ayuda mucho. Curioso el truco de la respiración”.

Un violinista señala que le gusta pensar en la adecuación ergonómica, “con el violín es importante ya que tantas horas de práctica en una mala postura o en tensión es perjudicial”. La práctica indirecta, a su vez, también “sirve mucho en el estudio del violín. Especialmente alterar el *tempo*”. Así como, “en violín, grandes análisis formales me ayudan a organizar la música”, en relación a la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

La adaptación al límite técnico-interpretativo actual también es una estrategia apreciada en violín, ya que “aceptar el nivel al que uno puede llegar ayuda a planificar mejor el trabajo y a no frustrarse con los resultados”. Igualmente, la práctica espontánea es una “experiencia muy positiva. Ayuda a interpretar con más libertad y practicar la sensación que hay en un concierto”. No obstante, la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación “puede hacer que se entre en un estado mental propicio para estudiar e interpretar”.

Con respecto a la estrategia de práctica fragmentada, se observa que tras su implementación se constatan signos de insatisfacción en uno de los violinistas, así como mensajes de poco convencimiento por el resultado final obtenido. No obstante, un violinista reconoce que: “Es mejor para abordar el estudio, especialmente si hay partes que se nos resisten especialmente”.

Por último, estos son los comentarios de los violinistas con respecto a otras de las estrategias del programa didáctico:

- Escucha autocrítica: “Me sorprendió encontrar diversas cosas a mejorar de las que no era consciente hasta que me grabé”.
- Analizar, comprender e interiorizar elementos expresivos: “Para poder expresar, primero se ha de entender y decidir qué se va a hacer”.
- Apoyo al discurso musical: “Me gustó trabajar el impulso que nos da la respiración”.
- Visualización creativa: “Me quedo con el crear la imagen escénica y utilizar el canto en el estudio es fundamental”.
- Manejo positivo de la crítica externa: “Me parece interesante saber utilizar esta estrategia ya que en la carrera musical es fundamental saber encajar las críticas”.

b. Viola

Ha sido la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica espontánea hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. De hecho, un violista afirmó: “Es muy útil una vez tienes aprendida la obra, ya que te da mayor libertad y seguridad interpretativa”.

Sin embargo, los instrumentistas de viola han invertido más tiempo que el resto de instrumentos en practicar bajo las directrices de la estrategia de práctica con máxima concentración y en la de apoyo al discurso musical. Con respecto a la primera, una violista evidenció: “muchas veces hacía el efecto rebote y me ponía nerviosa, pero si realmente lo intentas es efectivo”. Sin embargo, con respecto al apoyo al discurso musical, confesó que: “a partir de este estudio he visto que es un punto muy interesante y que ayuda a la interpretación”.

Con respecto a la práctica indirecta un violista afirmó: “Me pareció muy interesante ya que la obra, finalmente, se facilita”. En cuanto al hecho de analizar, comprender e interiorizar los elementos expresivos, otro violista reconoció que “es un punto base de cualquier obra”. En cambio, en relación a la estrategia de apreciación vibratoria: “Este punto no me convenció mucho”.

Haciendo referencia a la adecuación ergonómica se afirmó que “esto ayuda para tocar ya que la mejor postura hace que tenga más seguridad”. Y en cuanto a la escucha autocrítica un violista aseguró que “a partir de ese estudio considero como base poder grabarme ya que al tocar muchas veces pasas por alto puntos básicos”.

Los mensajes constructivos de auto-orientación son “[...] una práctica útil para poder tocar mejor ya que tienes anclajes y sabes cómo reaccionar”. A su vez, con respecto a la décima estrategia un violista aseguró que “sin técnica no hay buen músico”. No obstante, el manejo positivo de la crítica externa “es un punto de los que más me ha ayudado y considero fundamental”.

Por último, estos son los comentarios de los violistas con respecto a otras de las estrategias del programa didáctico:

- Práctica fragmentada: “Es un punto básico de estudio”.

- Lectura precisa: “Es un punto básico del estudio”.
- Práctica del detalle: “Este punto es básico para los instrumentistas”.
- Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal: “A la hora de trabajar una obra a fondo es un gran refuerzo”.
- Transmitir y comunicar el contenido musical: “Es una de las piezas claves de un buen intérprete”.
- Práctica de riesgo: “Da seguridad”.
- Práctica consciente: “Ayuda a la concentración”.
- Mensajes constructivos de auto-motivación: “Te ayuda mucho”.

c. Violonchelo

Cabe destacar que los instrumentistas de violonchelo también precisarían participar en el programa didáctico por desconocer, mayoritariamente, sus contenidos.

A su vez, ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica indirecta; en la de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos; y en la de apoyo al discurso musical, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. En relación a la práctica indirecta se afirma que “da algunos resultados muy evidentes, es un trabajo muy al detalle”. En cambio analizar, comprender e interiorizar elementos expresivos supone “[...] simplemente invertir un poco de tiempo antes del estudio y aporta muchas ventajas a la hora de ponerse a tocar”. Y con respecto apoyo al discurso musical, un violonchelista asegura que “pensar en frases largas ayuda a la espontaneidad y a no prestar demasiada atención a elementos puramente técnicos que deberían quedar en segundo plano muchas veces”.

Al implementar la visualización creativa, en el violonchelo se detectaron signos de fatiga, de hecho una de las participantes afirma: “Me cuesta mucho imaginar pero una vez lo hago creo que hay resultados buenos”. Mientras, la otra asegura que “es de las que más favorecen la concentración, la espontaneidad y el discurso coherente”.

En cuanto al desarrollo de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual, se observa que todas las especialidades instrumentales presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del violonchelo en el que destacan los mensajes de poco convencimiento por el resultado final obtenido (100%). Sin embargo una violonchelista afirma: “Me parece muy importante como medida mental para predisponerte a aceptar una crítica posterior de modo constructivo”.

Una violonchelista asegura que “es complicado a veces ser honrado con uno mismo” al efectuar la segunda estrategia. Sin embargo, “creo que es muy importante verificar la concentración para tener un buen estudio”.

Con respecto a la adecuación ergonómica, una violonchelista afirma que “es fundamental mantener libre y sin tensiones el cuerpo para llevar a cabo un estudio mejor, aunque muchas veces aún tengo tensiones”. Por ello, “desde que estudio en el superior tantas horas me doy verdadera cuenta de lo importante que es esto no solo para la salud sino también para optimizar el estudio”.

“Durante el estudio siempre intento buscar una calidad de sonido aunque a veces me cuesta”, dice una violochelista en relación a la práctica del detalle. No obstante, “me ha gustado mucho sentir que es algo incluso más mental que técnico”.

El desconocimiento de la estrategia de apreciación vibratoria para las violonchelistas era evidente. “No la conocía en absoluto y me ha gustado mucho experimentarlo, ayuda a la concentración y a la calidad”. Otra señala: “No conocía esta técnica y me pareció bastante interesante para llegar a escuchar lo que estás tocando”. Asimismo, se asegura que practicar con la estrategia de transmitir y comunicar el contenido musical “[...] puede resultar muy útil en la fase final del estudio, cuando ya te estás preparando para una audición”. Aunque otra violonchelista asegura que “el comunicar o transmitir, a veces depende de temporadas me cuesta más o menos”.

La estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación les parece “[...] muy importante, en mi caso de los más importantes”. Y con respecto al manejo positivo de la crítica externa afirman: “Me parece un buen punto que tendrá mucho que ver con la auto-motivación”. Igualmente, con respecto a la práctica técnica se señala que “es un trabajo muy mental y ayuda a darse cuenta de malos vicios interpretativos”. Aunque la práctica de riesgo “me parece también muy útil porque te ayuda a ser consciente de las interferencias técnicas que podrían darse cuando posteriormente toques en público”.

Finalmente, aunque las violonchelistas participantes tan solo pretenden utilizar de media 7 estrategias de las 21 que presenta el programa didáctico en su práctica futura, efectuaron los siguientes comentarios acerca del mismo:

- Práctica fragmentada: “Ayuda a planificar un estudio mucho más productivo, para superar una a una las dificultades”.
- Mensajes constructivos de auto-orientación: “Es un estudio mental que ahorra mucho tiempo”.
- Escucha autocrítica: “Me parece la clave de las demás estrategias”.

- Lectura precisa: “Un trabajo muy consciente y responsable, necesita fuerza de voluntad pero a cambio me parece muy efectivo”.
- Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal: “Está bien perderle el miedo al análisis con un procedimiento tan sencillo y con resultados casi inmediatos”.
- Práctica espontánea: “Quizás resulte más fácil en piano porque en tu instrumento estás sin quererlo más sujeto a muchos más moldes técnicos”.
- Práctica consciente: “Entre las que trabajan con la concentración, me parece de las más efectivas”.

d. Contrabajo

Los participantes de contrabajo apenas necesitarían participar en el programa didáctico por conocer previamente y en mayor grado los contenidos del mismo. Sin embargo, ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica fragmentada y en la de lectura precisa, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Con respecto a la propuesta de apoyo al discurso musical un contrabajista advierte; “encuentro especialmente difícil compaginar la visión general de una frase con vivir cada nota”. Por otra parte, en relación a la práctica consciente señala “quizás la más complicada de asumir, pero sí lo consiguiera...”

Por último un contrabajista asegura que resulta primordial “saber oír con buenos oídos todas las críticas”, haciendo mención a la estrategia de manejo positivo de la crítica externa.

e. Clarinete

Ha resultado ser la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica indirecta y en la de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. Con respecto a la primera el clarinetista señala: “Para mí funciona para plantearse nuevos retos y no cansarse de estudiar un pasaje”.

Los mensajes constructivos de auto-orientación le parecen “[...] una gran estrategia porque vas planteándote objetivos poco a poco, no intentas abarcar todo a la primera”. La práctica fragmentada “ayuda a la motivación para seguir estudiando”. Y la práctica con máxima concentración le “[...] funciona sobre todo junto con la de la relajación corporal”. Es decir, la estrategia de adecuación ergonómica: “Para mí es la más importante, ya que si el cuerpo está relajado ganas mucha concentración; la confianza y la técnica funcionan mejor”.

A su vez, la escucha autocrítica “[...] me ha servido mucho, ya que yo antes era demasiado duro conmigo mismo, y he aprendido a ser autocrítico pero hasta lo que puedo hacer en ese momento, no dentro de tres meses”. Aunque la adaptación al límite técnico-interpretativo actual “[...] para mí es de las mejores, ya que nunca me planté este aspecto, el no pretender más de lo que puedo hacer en ese momento, siempre tiendo a mirar a un futuro y a veces desmotiva”.

El clarinetista asegura que implementar la visualización creativa “en el piano [...] costaba mucho, cosa que en el clarinete me resultaba más fácil”. En relación a la práctica de riesgo advierte: “Para mí funciona pero cuando la obra ya esta montada para coger confianza”.

La apreciación vibratoria “ayuda a escucharse más” y con respecto a la estrategia de transmitir y comunicar el contenido musical afirma que “es buena esta técnica para plantearse si tus ideas llegan al oyente, sobre todo si se graba para darse uno mismo cuenta”.

Por otra parte, si se analizan los datos relativos a la implementación de la estrategia de práctica espontánea, se observa que en todas las especialidades se presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del clarinete en el que el instrumentista transmite un mensaje de competencia (100%) tras obtener el resultado final. De hecho, cabe destacar que el instrumentista de clarinete consideró al programa didáctico muy motivador y le otorgó la mayor puntuación a este respecto (9.14).

f. Fagot

Los participantes de fagot destacan por ser los que apenas necesitarían participar en el programa didáctico por conocer previamente y en mayor grado los contenidos del mismo. De hecho, ha sido la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de apoyo al discurso musical hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Sin embargo, se detectaron signos de fatiga durante la implementación de la estrategia de escucha autocrítica en el fagot. También se observa fatiga, durante la práctica espontánea y se evidencia que, a mayor número de signos de fatiga del estudiante, más tiempo invierte en aplicar la propuesta hasta que logra el resultado interpretativo final. En el desarrollo de la práctica consciente, también se observan signos de fatiga y, en este caso, se constata que el número de parámetros alterados observados en la interpretación musical resultante es superior a la media, es decir, con signos de fatiga, en el fagot, se obtiene un peor resultado.

g. Flauta travesera

Ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica espontánea, en la de apreciación vibratoria y en la de transmisión del contenido musical, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Sin embargo, hay otras estrategias que se resisten a los flautistas. La práctica técnica “me cuesta, porque enseguida quiero expresar y no me detengo tanto en la técnica”. Aunque la visualización creativa “me cuesta más, requiere de más concentración”. No obstante, la adecuación ergonómica “[...] ayuda mucho a quitar tensiones y a que salgan pasajes que no salían”.

Finalmente, se constata que los instrumentistas de flauta travesera son los que más estrategias se proponen utilizar en el futuro (18.5 de las 21 que presenta el programa didáctico).

h. Flautín

Los instrumentistas de flautín (7.33) fueron los que menos eficacia le otorgaron en relación al primer objetivo del programa didáctico, es decir, con respecto a la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria para el instrumentista y, en la medida de lo posible, libre de parámetros alterados. De hecho, ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica del detalle, en la de visualización creativa y en la práctica de riesgo, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

A su vez, se detectaron signos de comunicación no verbal de fatiga tras implementar los mensajes constructivos de auto-orientación. En este caso, existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final, es decir, la fatiga con el flautín incrementa este tiempo de consecución. Y, por otra

parte, el número de parámetros alterados observados en el resultado final es superior a la media, es decir, con signos de fatiga se obtiene un peor resultado. De hecho una participante comenta: “Puede ser útil pero si sabes cómo orientarte...”

También, se detectaron signos de fatiga con el flautín durante el desarrollo de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal. Y en relación a la práctica consciente, “[...] parece también muy importante pero muy difícil, sobre todo cuando no se ha trabajado nunca”.

La práctica con máxima concentración resulta “muy útil. Si se consigue se gana mucho tiempo de estudio”. La práctica fragmentada “[...] funciona muy bien”. La estrategia de adecuación ergonómica resulta ser “[...] muy importante, y creo que ayuda bastante”. Aunque con respecto a los mensajes constructivos de auto-motivación, una participante afirma “[...] que ayudan a seguir trabajando pero no a mejorar”.

Por otra parte, si se analizan los datos de la implementación de la estrategia de manejo positivo de la crítica externa, se observa que todas las especialidades presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción, con excepción del flautín en el que destacan los signos de insatisfacción (100%) por el resultado final.

Cabe destacar que los instrumentistas de flautín (9.52) consideraron al programa didáctico más eficaz con respecto al segundo objetivo del mismo, es decir, al hecho de lograr una transferencia de aprendizaje positiva del piano al flautín. Sin embargo, fueron los que consideraron el programa como menos motivador (6.52) y los que menos estrategias pretenden usar en el futuro (5.5. de las 21 que presenta el programa didáctico).

i. Oboe

Ha sido la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de muchas de las estrategias hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria (práctica fragmentada, mensajes constructivos de auto-orientación, escucha autocrítica, lectura precisa, adaptación al límite técnico-interpretativo actual, práctica técnica, análisis, comprensión e interiorización armónico-formal, visualización creativa, práctica consciente y manejo positivo de la crítica externa). Con respecto a la adaptación al límite, el oboísta advierte que “siempre hay que pretender un poco más del máximo”. Mientras la estrategia de visualización creativa “es una de las bases de la música”.

También ha sido una de las especialidades que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de transmisión del contenido musical. No obstante, si se analizan los datos de esta implementación, se observa que todos los instrumentos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del oboe en el que destaca el mensaje de competencia (100%) por el resultado final obtenido. Sin embargo, en su “[...] opinión no vale para todos los estilos”.

Por el contrario, se constata que tras la obtención de la interpretación resultante de la implementación de la práctica fragmentada el oboísta emite mensajes relativos a la obtención de resultado final incompleto. Por otra parte, también se observa fatiga, durante la práctica espontánea y se evidencia que, a mayor número de signos de fatiga del estudiante, más tiempo invierte en aplicar la estrategia hasta que logra obtener el resultado final.

En cuanto a la estrategia de apoyo al discurso musical asegura que “para mí, esto es la base de todo”. Por el contrario, evidencia que la apreciación vibratoria “con instrumentos de viento no es muy útil” y que el

hecho de practicar el riesgo “no es realmente representativo de un concierto y puede desmotivar”.

j. Bombardino

La instrumentista de bombardino (7.38) le otorgó poca eficacia al programa didáctico con respecto al primer objetivo del mismo, es decir, con respecto a la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria para el instrumentista y, en la medida de lo posible, libre de parámetros alterados. De hecho, ha sido una de las especialidades que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica fragmentada hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria, detectándose signos de fatiga en su desarrollo. A su vez, se observa que tras la obtención de la interpretación resultante se emiten mensajes relativos a que es un resultado final incompleto.

También ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la práctica con máxima concentración evidenciándose un exceso de práctica física o sobre-práctica. En este caso, existe un mayor tiempo invertido en el desarrollo de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (48 s/c frente a la media general de 27.02 s/c). Sin embargo, finalmente, destacan los signos de asombro emitidos por la interpretación musical resultante obtenida.

Si se analizan los datos relativos a la implementación de la estrategia de visualización creativa, se observa que todas las especialidades instrumentales presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del bombardino en el que destacan los mensajes de asombro (100%) por el resultado final.

Por el contrario, se detectaron signos de fatiga durante la implementación de la estrategia de apreciación vibratoria. Sin embargo, se observa que todos los instrumentos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del bombardino en el que destacan los mensajes de resultado final incompleto. A su vez, también se constataron signos de fatiga al llevar a cabo los mensajes constructivos de auto-motivación.

k. Trombón

Ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Asimismo, tras aplicar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos se constató un exceso de práctica física o sobre-práctica. En este caso existe un mayor tiempo invertido (medido en segundos por compás) en la aplicación de la propuesta hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (26 s/c frente a la media general de 17.71 s/c).

l. Trompa

En este caso, ha resultado ser la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual y en los mensajes constructivos de auto-orientación, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

A su vez, se detectaron signos de fatiga en los instrumentistas, durante el manejo de algunas de las estrategias (p. ej., práctica fragmentada, visualización creativa). También al implementar la práctica técnica, se observaron signos de fatiga y se constató un mayor tiempo invertido en su

desarrollo (medido en segundos por compás) hasta obtener el resultado final satisfactorio (117 s/c frente a la media general de 68.30 s/c). Durante la práctica espontánea también se observó cansancio en los trompistas y se evidenció que, a mayor número de signos de fatiga, más tiempo invierten en aplicar la estrategia hasta que logran obtener el resultado final.

Al llevar a cabo la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación también se detectó fatiga y, en este caso, se constató que a mayor número de signos de fatiga observados en el trompista, se obtiene un peor resultado con mayor número de parámetros alterados. No obstante, si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción de la trompa en la que destacan los mensajes de frustración por el resultado final.

Finalmente, cabe destacar que los instrumentistas de trompa consideraron al programa didáctico muy motivador y le otorgaron una puntuación a este respecto de 9.05 sobre 10.

m. Trompeta

Ha sido la especialidad instrumental que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica del detalle y en la de mensajes constructivos de auto-orientación, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

A su vez, se constata que los trompetistas se proponen utilizar en el futuro 17.5 de las 21 estrategias que propone el programa didáctico.

n. Tuba

Ha sido la especialidad instrumental que más tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de manejo positivo de la crítica

externa hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. Aunque un tubista asegura que “no siempre es fácil de imaginar”.

La práctica consciente “[...] resulta difícil porque siempre tienes en mente errores anteriores o dificultades posteriores, por ello requiere de gran concentración”. En cambio, la estrategia de visualización creativa es “bastante útil” en tuba.

Sin embargo, cabe destacar que los tubistas consideraron al programa didáctico menos eficaz (6.24 sobre 10) con respecto al segundo objetivo del mismo, es decir, lograr una transferencia de aprendizaje positiva del piano a la tuba. A su vez, consideraron el programa como poco motivador (6.74 sobre 10) y experimentaron signos de fatiga durante la implementación de la estrategia de visualización creativa.

ñ. Piano

Cabe destacar que se detectaron signos de fatiga en los instrumentistas, al llevar a cabo diversas estrategias del programa didáctico sobre el piano (práctica fragmentada, escucha autocrítica, análisis, comprensión e interiorización armónico-formal, visualización creativa, apreciación vibratoria). La visualización creativa advierte un clarinetista que “en el piano me costaba mucho, cosa que en el clarinete me resultaba más fácil”. Y con respecto a la estrategia de apreciación vibratoria, un tubista aseguró que resulta “complicado en el piano”. No obstante, otro participante señaló que “en piano, el análisis armónico me permite aclarar muchos fraseos”.

En el caso del desarrollo de los mensajes constructivos de auto-orientación sobre el piano, existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final, es decir, la fatiga incrementa el tiempo de consecución. Y el número de parámetros alterados observados en el resultado final es superior

a la media, es decir, con signos de fatiga se obtiene un peor resultado en el piano. Lo mismo sucede al implementar la práctica técnica, se observaron signos de fatiga y se constató un mayor tiempo invertido en su desarrollo (medido en segundos por compás) hasta obtener el resultado final satisfactorio (81 s/c frente a la media general de 68.30 s/c).

Aplicando la estrategia de apoyo al discurso musical se constató un exceso de práctica física o sobre-práctica. En este caso, la estudiante obtiene un peor resultado final con 4 parámetros alterados frente a la media general de 1.70 parámetros alterados. A su vez, también se observan signos de fatiga, durante la estrategia de práctica espontánea y se evidencia que, a mayor número de signos de fatiga del estudiante, más tiempo invierte en aplicar la estrategia hasta que logra el resultado final.

Al desarrollar la práctica de riesgo sobre el piano también se detecta fatiga y, en este caso, existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (31 s/c frente a la media de 28.21 s/c). En cambio, durante la implementación de la práctica consciente, se constataron signos de fatiga no verbal y, en estos casos, el número de parámetros alterados observados en la interpretación pianística resultante resultó ser superior a la media, es decir, como ya se mencionó anteriormente, con signos de fatiga se obtiene también un peor resultado.

o. Percusión

Los participantes de percusión no necesitarían participar en el programa didáctico por conocer previamente y en mayor grado los contenidos del mismo. De todos modos, cabe destacar que valoraron el programa como muy eficaz y le otorgaron una puntuación de 9.21 sobre 10 a este respecto.

Por otra parte, ha sido la especialidad que más tiempo ha invertido sobre el vibráfono en la aplicación de la estrategia de adecuación ergonómica, en la de escucha autocrítica, en la de práctica técnica y en la de práctica consciente, hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

Sin embargo, se detectaron signos de fatiga, durante la práctica de riesgo y en este caso se constata un mayor tiempo invertido (medido en segundos por compás) en la aplicación de la estrategia hasta que el percusionista decide dar por válido el resultado final (56 s/c frente a la media general de 28.21 s/c).

p. Instrumentos de púa

Cabe destacar que la instrumentista de púa fue la que consideró el programa didáctico como más eficaz y le otorgó, a este respecto, una puntuación de 9.33 sobre 10 en el cuestionario. A su vez, ha sido la especialidad que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de adecuación ergonómica hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria.

q. Saxofón

Esta especialidad instrumental ha sido la que menos tiempo ha invertido, de media, en la aplicación de la estrategia de práctica con máxima concentración hasta obtener una interpretación musical resultante satisfactoria. Por el contrario, ha resultado ser la que más tiempo ha invertido, de media, sobre el saxofón desarrollando la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación hasta obtener el resultado interpretativo.

La estrategia de lectura precisa “es un muy buen hábito ya que el modo de mejorar notablemente nuestros resultados es mediante la repetición previa pero debemos, después del estudio minucioso, tocar de

principio a fin para acostumbrarnos”. Así como, la práctica del detalle “[...] la deberíamos hacer siempre. Trabajar hasta el mejor sonido posible”.

Con respecto a la adaptación al límite técnico-interpretativo actual, un saxofonista asegura que “es difícil no pretenderlo ya que siempre intentas dar lo mejor de ti incluso pretendiendo hacer más de lo posible”. Al igual que la práctica técnica que, aunque se considera muy productiva en el saxofón, “[...] a veces, estamos muy negativos y nos cuesta cambiar el chip”.

A su vez, “[...] resulta complicado pensar en imágenes más que en instrumentos que imiten mi sonido”, señala un saxofonista con respecto a la visualización creativa. Y en relación a la práctica espontánea advierte que “en ocasiones, escucharme hace que me desconcentre más”. Sin embargo, “un músico debe comunicar con el oyente lo que toca. Es muy importante que haya un hilo conductor entre ellos”, en relación a la estrategia de transmitir y comunicar el contenido musical.

Por último, estos son los comentarios de los saxofonistas con respecto a otras de las estrategias del programa didáctico:

- Práctica de riesgo: “Nunca lo había probado y es muy provechoso”.
- Práctica consciente: “Es un buen método para ayudar y aumentar la concentración”.
- Manejo positivo de la crítica externa: “Es muy provechoso, porque el nivel de concentración aumenta”.

7.7.2 En aspectos motivacionales

En el cuestionario final, los participantes valoraron si el hecho de practicar bajo las directrices del programa didáctico conseguía entusiasmarles logrando que estudiaran con mayor ilusión. De manera que, en su conjunto, el programa fue puntuado con 8.14 sobre 10, en cuanto a su

función motivadora. No obstante, en la Figura 94, se refleja la puntuación media, en una escala sobre 10, acerca del grado de motivación inducido por cada una de las estrategias.



Figura 94. Motivación generada por cada una de las estrategias según los resultados obtenidos por los participantes durante el desarrollo del programa didáctico y cuantificada en una escala sobre 10.

Según puede observarse, los instrumentistas consideraron que las estrategias más motivadoras fueron las de transmisión del contenido musical (9.11) y la de adecuación ergonómica (8.93). Por el contrario, las estrategias de adaptación al límite técnico-interpretativo actual (6.81) y efectuar un manejo positivo de la crítica externa (7.61) fueron consideradas las menos motivadoras. De todos modos, en el Anexo VI pueden consultarse las estrategias de práctica instrumental clasificadas según el grado de motivación estimado por cada familia de instrumentistas. Cabe destacar que los de clarinete (9.14) y trompa (9.05) consideraron al programa didáctico muy motivador y los instrumentistas de flautín (6.52) y tuba (6.74) fueron los que opinaron que era menos motivador.

En resumen, tras el análisis de datos se constata que el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental presenta una elevada trascendencia en cuanto al ámbito motivacional de los participantes del mismo.

7.7.3 En el uso futuro de las diversas estrategias de práctica instrumental

Una vez que los participantes conocieron y manejaron cada una de las estrategias, tras finalizar del programa didáctico se les preguntó por el posible uso futuro que pretendían hacer de ellas a partir de ese momento. Se constató que, de media, el 61.59% de los participantes se propone utilizar en el futuro al menos una de las estrategias del programa didáctico y, globalmente, desarrollarán en su práctica futura una media de 12.39 estrategias por instrumentista de las 21 que presenta el programa. Cabe señalar que los instrumentistas de flauta (18.5) y los de trompeta (17.5) son los que más estrategias se proponen utilizar en el futuro. Los de flautín (5.5) y los de violonchelo (7), los que menos. No obstante, en la Figura 95, se presenta el desglose por estrategias para evidenciar las que presentan mayor impacto entre los participantes:



Figura 95. Porcentaje de participantes del programa didáctico que se propone utilizar en el futuro cada una de las estrategias.

Según puede observarse, las estrategias de práctica fragmentada (83.33%), apoyo al discurso musical (76.67%) y práctica con máxima concentración (76.67%) son las que más van a ser utilizadas en la práctica habitual futura de los instrumentistas, tras haber participado en el programa didáctico. No obstante, en el Anexo VI pueden consultarse las estrategias de práctica instrumental que serán utilizadas en el futuro, según cada familia de instrumentistas.

Por otra parte, la Figura 96 refleja el porcentaje de participantes del programa didáctico que no considera oportuno probar una determinada estrategia en el futuro.



Figura 96. Porcentaje de participantes del programa didáctico que no desea probar en el futuro una determinada estrategia.

Según puede observarse, las estrategias de adaptación al límite técnico-interpretativo actual (23.33%) y apreciación vibratoria (16.67%) son las que menos van a ser puestas en práctica en el futuro por los estudiantes del programa didáctico. No obstante, en el Anexo VI pueden

consultarse las estrategias de práctica instrumental que no serán probadas en el futuro, según cada familia de instrumentistas.

Por consiguiente, tras el análisis de datos y a modo de resumen, se puede confirmar que el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental puede presentar en su conjunto un impacto favorable en la práctica futura de los instrumentistas participantes (aunque serán necesarios nuevos estudios para constatarlo).

8 Discusión

La presente investigación ha tratado de identificar estrategias de práctica instrumental eficaces en interpretación musical y fundamentadas en la motivación de logro de resultados de calidad. Una vez halladas, se propuso diseñar, desarrollar y evaluar un programa didáctico sobre dichas estrategias en 18 especialidades instrumentales con el propósito último de evidenciar si deben formar parte de la formación superior del instrumentista profesional.

Los resultados obtenidos, se muestran conformes con los hallazgos de Parncutt (2007) al evidenciar que el docente de instrumento debe invertir tiempo supervisando la práctica de sus estudiantes y no debe limitar su ejercicio docente, únicamente, a resaltar los puntos fuertes o débiles de la interpretación. A su vez, coinciden con Ericsson (2008) señalando que el profesorado debe crear oportunidades de aplicación de la práctica deliberada en el aula, adecuadas a un individuo en concreto y con un determinado nivel de destreza.

Por otra parte, los resultados también muestran su acuerdo con el estudio de Ericsson et al. (1993) en el que se evidenció que los mejores instrumentistas habían acumulado numerosas horas de práctica formal a la edad de 21 años, mientras que los estudiantes cuyos logros eran mucho menores habían acumulado menos de la mitad. Es obvio que existe un compromiso entre la calidad y la cantidad de práctica instrumental. Por ello, una intervención breve como la llevada a cabo en esta investigación (5 horas implementando el programa didáctico, calidad de práctica), beneficia al instrumentista en numerosos parámetros musicales (como se puede observar en la evaluación del programa) y estos efectos positivos no pueden ser explicados por la sola participación de los estudiantes en dicho programa (es decir, por la cantidad de práctica).

8.1 Acerca del programa didáctico

En este apartado se discutirán los aspectos más relevantes de la evaluación del programa didáctico.

Situación de partida de los participantes con respecto al contenido.

En principio cabe pensar que un estudiante de instrumento que accede al Grado Superior de Música, tras aproximadamente 10 años de estudios musicales, debería tener una práctica efectiva y, por lo tanto, un manejo adecuado de la mayor parte de las estrategias del programa didáctico. Sin embargo, la experiencia docente permite comprobar que no es así en numerosos casos; en ocasiones el estudiante no conoce las estrategias, o bien pese a conocerlas no forman parte de su práctica habitual.

De modo que, en cuanto a la situación de partida de los estudiantes, se ha podido constatar que los contenidos del programa didáctico evaluado eran, en general, poco conocidos. Varios estudios ya habían puesto en evidencia que los profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental (Hallam, 2001b; Pitts et al., 2002; Renwick & McPherson, 2002). A vez, se ha puesto de manifiesto que pueden ser conocidas pero, sin embargo, ser poco utilizadas. Byo y Cassidy (2008) ya demostraron que los estudiantes generalmente saben lo que tienen que hacer durante el estudio individual de su instrumento pero no necesariamente lo efectúan en su práctica habitual.

No obstante, como cabría esperar, la estrategia de práctica fragmentada ha sido la más conocida y utilizada previamente por los instrumentistas, según los resultados de la presente investigación y según las conclusiones del estudio de Gruson (1988) y las de Miklaszewski (1989). Resulta comprensible ya que es una propuesta ampliamente empleada en el ámbito de la docencia desde el inicio de la formación

instrumental y que, tanto progenitores como entrenadores, repiten multitud de veces durante el desarrollo de un individuo.

Por el contrario, la estrategia de apreciación vibratoria y la de práctica consciente han sido las más desconocidas por los instrumentistas antes de participar en dicho programa. Los resultados también son comprensibles, ya que el hecho de experimentar la transmisión de vibraciones varía mucho en función del instrumento musical utilizado. Mientras que evitar el momento presente es casi un mal endémico, según Dyer (1978), en nuestra cultura actual.

Grado de logro del primer objetivo del programa didáctico.

Se inicia una exhaustiva discusión acerca del comportamiento de la práctica del programa didáctico con respecto a la interpretación musical resultante, teniendo presente la imagen de que dicha interpretación es la parte visible de un *iceberg* formado por la práctica y ensayo del instrumentista, en este caso bajo las directrices de dicho programa. De modo que, el primer objetivo del mismo hace referencia a la obtención de una interpretación musical resultante, tras la práctica conforme al programa didáctico, libre de parámetros alterados de precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control. Por ello, en una primera aproximación, el programa didáctico puede ser considerado poco propicio al comprobarse que solo en el 13.28% de las ocasiones en las que se ha efectuado una práctica bajo las premisas del mismo, en el resultado interpretativo alcanzado no se ha observado ningún defecto. Sin embargo, hay que tener presente que Brodsky (2006) asegura que, en una ejecución cualquiera, un instrumentista puede decodificar de 20.000 a 200.000 símbolos gráficos en su instrumento, por lo que el número de parámetros posibles de afectación a la hora de interpretar un determinado fragmento musical son considerablemente numerosos y, todavía más, si tenemos

presentes parámetros que afectan al equilibrio corporal, aspecto gestual o control por parte del instrumentista. Por ello, obtener una interpretación resultante con 1.83 parámetros alterados de media es todo un logro.

Hay que destacar las virtudes observadas del programa frente a: (a) los defectos de ornamentación (aunque, posee poco mérito ya que los ornamentos no aparecen con gran frecuencia en el repertorio, a excepción del estilo Barroco o Clásico); (b) al control de los aspectos gestuales del instrumentista (de gran relevancia en el referente visual de una puesta en escena); (c) evita defectos de continuidad, es decir, previene las paradas abruptas en una interpretación musical; (d) también es eficaz ante las alteraciones referentes a la articulación de las diversas notas musicales (de gran valor ante repertorios de estilo Barroco o Clásico); y, por último, (e) para evitar defectos en la agógica.

Por otra parte, también se debe advertir de sus debilidades. En este caso, tras implementar el programa didáctico, la interpretación resultante se ve afectada en porcentajes elevados por defectos de precisión (37.32%) y equilibrio corporal (48.89%). De hecho en los tres *T-Patterns* detectados más relevantes, aparece involucrado este último parámetro tras el inicio de la interpretación musical resultante del desarrollo del programa didáctico. Por consiguiente, será necesario reforzar el programa en estos aspectos con nuevas investigaciones, aunque en un principio puedan resultar comprensibles para un instrumentista experimentado. Como se ha mencionado con anterioridad, en una interpretación cualquiera, se pueden decodificar de 20.000 a 200.000 símbolos gráficos, de los cuales la mayor parte son notas; por lo que resulta muy difícil efectuar una interpretación impecable en ese aspecto y, de hecho, grandes intérpretes fallan con naturalidad en concierto e incluso en prestigiosas grabaciones. No obstante, hay que mejorar en este aspecto ya que, como evidenció el estudio efectuado por Brodsky (2006), a diferencia de los deportistas cuyo valor se

estima en el porcentaje de aciertos (sin tener en cuenta el número de ensayos fallidos), se espera que los instrumentistas de una orquesta sinfónica sean perfectos en cada nota y son juzgados por la estimación del número de errores en sus actuaciones. Del mismo modo, evitar que durante una interpretación musical no se vea afectado en ningún momento el equilibrio corporal del instrumentista por tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos, parece del todo poco probable. Sin embargo, numerosas investigaciones (Fujisawa et al., 2009; Palmer et al., 2007; Parncutt & Troup, 2002; Rosset-Llobet, 2000) incitan a trabajar en este sentido.

No obstante, los resultados obtenidos en la presente investigación muestran su conformidad con Hallam (1995) al evidenciar, que no existe una simple correspondencia entre una determinada estrategia de práctica instrumental y el éxito obtenido en la interpretación musical, sino que depende de los múltiples parámetros que intervienen en dicha interpretación. Según el análisis de datos, se puede constatar que existen tres estrategias que permiten obtener, en mayor porcentaje, un resultado sin parámetros alterados de los 11 estudiados (precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control). En orden de importancia, son: lectura precisa, práctica de riesgo y apoyo al discurso musical. Es decir, en un principio, se trataría de las propuestas del programa didáctico que mejor se comportan ante los parámetros interpretativos analizados en la presente investigación.

A su vez, al aplicar las estrategias de práctica con máxima concentración, lectura precisa y visualización creativa se ha obtenido, en orden de importancia, un menor número de parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante. Cabe resaltar que, de

nuevo, se observa que aparece la estrategia de lectura precisa como propuesta de probada eficacia.

Por ello, teniendo presentes las premisas de Hallam (1995), pueden resultar de utilidad los resultados obtenidos en el análisis de datos de cada parámetro estudiado. Es decir, si se pretende evitar que el parámetro de precisión se vea afectado en el resultado final obtenido por el estudiante; bien sea por un error, un defecto de afinación y/o una omisión con respecto al texto; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más adecuadas ya que presentan un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y como cabía esperar, según los estudios de Brodsky (2006) y Dobson (2010), la estrategia de lectura precisa; en segundo lugar, la práctica con máxima concentración, Reid (2006) ya señaló que la concentración es un elemento esencial para asegurar la precisión en el instrumento y para mantener la eficiencia; y, en tercer lugar, los mensajes constructivos de auto-orientación (sin olvidar que los estudiantes del estudio de Barry (1990) también mejoraron la precisión al implementar esta propuesta).

Si lo que se pretende es evitar que el parámetro de continuidad se vea afectado en la interpretación resultante; bien sea por una pausa, una ruptura de línea, notas repetidas y/o repetición de fragmento no correspondiente con el texto; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más ventajosas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro. En primer lugar, la práctica con máxima concentración, Klöppel (2005) ya tuvo presente que concentrarse implica dirigir la atención hacia un parámetro concreto y, en la presente investigación, se constata que esta propuesta resulta efectiva ante los parámetros de precisión, continuidad, agógica, aspecto gestual y control. En segundo lugar, y tal y como sospechaban Bruser (1997) y Hoppenot (2000), ante el defecto de continuidad resulta adecuada la estrategia de adaptación al límite técnico-

interpretativo actual; y, en tercer lugar, como ya señaló Coso (1992), la práctica consciente.

Ahora bien, si se desea prevenir una alteración del parámetro ritmo en el resultado final del instrumentista; por figura o silencio largo mal medido, interpretación de un ritmo incorrecto con respecto al texto y/o por una mala ejecución de un calderón; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar, la práctica técnica; en segundo lugar y conforme a los hallazgos de Parncutt (2003) y Clarke (1988), la estrategia de apoyo al discurso musical; y, en tercer lugar y, tal y como señalaron Drake y Palmer (2000), la lectura precisa.

En cambio, si lo que se pretende es evitar que el parámetro agógica se vea afectado en el resultado final obtenido por el estudiante; por disminución o exceso de tempo no correspondiente con el texto, por ejecución de un *rubato* artificial y/o por no realización de un *ritardando* o *acelerando* escrito; estas estrategias serían, en orden de significación, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro. En primer lugar, la práctica técnica, es decir, se corroboran las palabras del pianista Andor Foldes al afirmar que “para poder dar una perfecta versión de cualquier pieza, debemos poseer una buena técnica que dé un apoyo firme a la imaginación y permita realizar sus deseos y órdenes” (Foldes, 1992:27). En segundo lugar, la escucha autocrítica. Ritterman (2006) ya señaló que una buena interpretación requiere que el instrumentista escuche todas las notas y sus ornamentos ejecutados a *tempo* mediante una pulsación vinculada al verdadero contenido de la obra. Por último, la práctica con máxima concentración. Como se ha mencionado anteriormente, Klöppel (2005) constató que concentrarse implica dirigir la atención hacia un parámetro concreto y, en la presente investigación, se

evidencia que esta propuesta resulta efectiva, a su vez, ante el parámetro de agógica.

Si lo que se pretende es evitar una alteración del parámetro dinámica en el resultado final obtenido por el estudiante; bien sea, por no realizar el matiz correspondiente al texto y/o por ejecutar un regulador no progresivo; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y como evidencian Hill (2006) y Ritterman (2006), la escucha autocrítica; en segundo lugar, tal y como proponía Bruser (1997), la práctica de riesgo; y, en tercer lugar, como evidencian los estudios de Chaffin et al. (2003), Eguilaz (2009) y Chaffin et al. (2010), la práctica técnica.

Por el contrario, si lo que se pretende es evitar que el parámetro de articulación se vea afectado en el resultado final obtenido por el instrumentista; por no realizar el *legato*, *staccato*, *staccatissimo*, acento, *marcato*, *tenuto* y/o *portato* correspondiente con el texto; estas estrategias serían, en orden de significación, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar, la escucha autocrítica; en segundo lugar y al igual que en los ensayos de piano, guitarra y violonchelo efectuados en las investigaciones de Chaffin et al. (2003), Eguilaz (2009) y Chaffin et al. (2010), la práctica técnica; y, en tercer lugar, la práctica de riesgo. Hay que tener presente que ya Beethoven advertía a Karl Czerny que “cuando su discípulo tenga en el piano la digitación adecuada, la medida justa, y ataque las notas con suficiente exactitud, preocúpese sólo del estilo, no le detenga por pequeñas faltas y hágale observar éstas al terminar el fragmento” (Chenoll, 1990:41). Según Beethoven, esta estrategia es capaz de formar a los músicos, lo que al fin y al cabo, es uno de los principales fines del arte musical.

En otras ocasiones puede ser necesario prevenir una alteración del parámetro de discurso musical en la interpretación resultante; bien sea por un acento incorrecto con respecto al texto, por defecto de fraseo y/o por no avanzar hacia el clímax. En este caso, estas estrategias serían las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y como cabía esperar, según Clarke (1988), Juslin y Laukka (2003) y Parncutt (2003), la estrategia de apoyo al discurso musical; en segundo lugar y al igual que en los estudios de Trusheim (1991), Chaffin, Imrech, Lemieux y Chen (2003) y Clark y Williamon (2009b), la visualización creativa (muy ligada a la estrategia anterior); y, en tercer lugar conforme a los estudios de Chaffin et al. (2010), la estrategia de práctica técnica.

No obstante, si se pretende evitar que el parámetro ornamentación se vea afectado en el resultado final obtenido por el estudiante; por no efectuar la indicación de ornamento escrita, por realizar incorrectamente el adorno en función de la época y el contexto estilístico y/o por transcribirlo correctamente pero ejecutarlo de forma defectuosa; estas estrategias serían, en orden de significación, las más ventajosas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: práctica consciente, práctica técnica y utilizar mensajes constructivos de auto-orientación.

Del mismo modo, si se desea evitar que el parámetro de equilibrio corporal del instrumentista se vea alterado en el resultado final; por tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas y/o dedos; estas estrategias serían las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y como cabía esperar, según el estudio de Parncutt y Troup (2002) y el de Fujisawa et al. (2009), la estrategia de adecuación ergonómica (muy ligada al equilibrio corporal del músico); en segundo lugar y como señaló Parncutt y Troup (2002), la práctica indirecta;

y, en tercer lugar, la utilización de mensajes constructivos de auto-orientación (para guiar corporalmente al músico).

En cambio, si lo que se pretende es evitar que el parámetro de aspecto gestual se vea afectado en la interpretación resultante; bien sea, por un gesto de apoyo métrico que no corresponde, por un gesto no concordante con los elementos expresivos de la obra musical y/o por inexistencia de respeto gestual en valores largos; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y conforme a los hallazgos de Dahl (2005) y los de Vines, Krumhansl, Wanderley, Dalca y Levitin (2005), la estrategia de transmisión del contenido musical; en segundo lugar, la práctica con máxima concentración; y, en tercer lugar, la escucha autocrítica.

Igualmente, si se persigue eludir que el parámetro de control se vea afectado en el resultado final obtenido por el instrumentista; por ejecución insegura del inicio, por recuperación deficiente ante un accidente y/o por efectuar un desplazamiento sin control ante un salto o cambio de posición; estas estrategias serían, en orden de importancia, las más adecuadas por presentar un menor porcentaje de afectación de dicho parámetro: en primer lugar y como pudo observarse en el estudio de Chaffin et al. (2003), la práctica técnica; en segundo lugar, la práctica con máxima concentración. Según Klöppel (2005), concentrarse implica dirigir la atención hacia un parámetro concreto y, en la presente investigación, se constata que esta propuesta resulta efectiva, no solo ante el parámetro de control, sino también ante los de precisión, continuidad, agógica y aspecto gestual, mencionados anteriormente. Finalmente, en tercer lugar, y como presuponían Ramos (1981), Coso (1992) y Mechner (1995), la estrategia de lectura precisa. No obstante, cualquier instrumentista cabría esperar este resultado de cualquiera de las tres estrategias citadas.

En resumen, estas serían en cada caso, las estrategia de práctica instrumental más adecuadas para evitar alteraciones en la interpretación resultante de cada uno de los parámetros estudiados. De modo que, hay que tener en cuenta, como ya señaló Jørgensen (2004), que la persona, la tarea y el contexto deben estar siempre presentes en la reflexión sobre el uso de una determinada estrategia y que, al igual que Williamon (2004), la autoreflexión y la autoevaluación son requisitos previos imprescindibles para aprovechar al máximo cualquiera de ellas.

Asimismo, en cuanto al grado de eficacia percibido por los instrumentistas y reflejado en el cuestionario, se consideró que las estrategias de mayor eficacia eran: en primer lugar, la práctica fragmentada (muy conocida y manejada previamente), lo que se corresponde con los estudios de Chafin e Imreh (2001) y Hallam (2004); y, en segundo lugar, la estrategia de apoyo al discurso musical. En cambio, las propuestas de apreciación vibratoria (la menos conocida) y práctica espontánea fueron consideradas las menos eficaces. No obstante, hay que tener presente que, en conjunto, todas las estrategias de práctica instrumental fueron consideradas de gran eficacia ya que la diferencia entre la más eficaz (9.12) y la menos (7.39) es inferior a 2 puntos en una escala de 10.

Grado de logro del segundo objetivo del programa didáctico.

El segundo de los propósitos que persigue el programa didáctico ha sido lograr una transferencia de aprendizaje positiva, es decir, que tras aprender a manejar las estrategias del programa en el piano, el instrumentista sea capaz de transferirlas a la práctica de su instrumento principal y pueda obtener el resultado final con menor tiempo de ensayo.

De modo que, considerando el tiempo que ha invertido el estudiante en obtener un resultado interpretativo final que fuese de su agrado, se ha evidenciado que de las 21 estrategias del programa en 18 de ellas la

transferencia ha sido mayoritariamente positiva; lo que implica que a igualdad de compases, ha conseguido el resultado final con el segundo instrumento en menor tiempo que con el primero. Las estrategias en las que este porcentaje ha sido mayor han sido: práctica técnica, práctica del detalle y adaptación al límite técnico-interpretativo actual. Tiene sentido ya que, exceptuando la última estrategia, las otras dos eran muy conocidas y usadas por los estudiantes antes de participar en el programa didáctico.

Sin embargo, es curioso comprobar que la percepción que tienen los participantes del programa sobre la transferencia es distinta. Según los datos obtenidos en el cuestionario, los instrumentistas consideraron que las estrategias que con mayor facilidad se podrían transferir eran: en primer lugar, la de analizar, comprender e interiorizar los elementos expresivos, lo que se corresponde con los hallazgos de Juslin et al. (2004) y Sloboda et al. (2003); y, en segundo lugar, la de apoyo al discurso musical (por otra parte considerada como propuesta de gran eficacia). El resultado también resulta comprensible ya que, a pesar de que los recursos del instrumento elegido varían considerablemente de unos a otros, los principios que subyacen a ambas estrategias son extensibles a cualquier especialidad instrumental. Cualquier músico experto es consciente de que una partitura contiene una cantidad inmensa de información y que se requiere tiempo y un periodo de introspección para dominarla, comprenderla e interiorizarla; es decir, para alcanzar una interpretación consciente de la obra (que incluya los elementos expresivos y el adecuado discurso musical) y no una interpretación meramente intuitiva.

Por el contrario, las estrategias de visualización creativa y la de apreciación vibratoria (poco conocida y menos eficaz, según los datos obtenidos) fueron consideradas las menos transferibles, conforme al cuestionario. Se entiende este resultado ya que ambas estrategias, como se ha mencionado previamente, dependen en gran medida del instrumento

utilizado. Sin embargo, hay que tener presente que, en conjunto, todas las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico fueron consideradas de alto grado de transferencia ya que la diferencia entre la más transferible (9.11) y la menos (7.32) es inferior a 2 puntos en escala 10.

Recursos implicados en la obtención de interpretación satisfactoria.

En un principio, cabe señalar la repercusión de la obtención de una interpretación musical resultante satisfactoria en función de las posibles propuestas estratégicas aplicadas, previamente, durante la práctica. En algunos casos, tan solo se ha constatado un modo de llevar a cabo la estrategia, pero en otros, las grandes figuras de la docencia instrumental han sugerido diversas propuestas de implementación de una misma estrategia que han quedado reflejadas en las pautas didácticas del programa en el Anexo I. Sin embargo, en el presente estudio se puede corroborar la propuesta de cada estrategia que ha obtenido, mayoritariamente, un resultado interpretativo satisfactorio (consultar la discusión estrategia a estrategia en el Apartado 8.2).

En segundo lugar, cabe destacar la importancia de las intervenciones que obtuvieron una interpretación resultante satisfactoria observando los indicadores que previamente expuso la docente para explicar la estrategia a implementar (reflejados en su totalidad en la pauta didáctica del Anexo I). Como cabría esperar, la mayor parte de las estrategias del programa didáctico fueron expuestas por la docente, durante su desarrollo, con gran claridad (es decir, con todos los indicadores de la pauta didáctica); al tiempo que se obtuvo una interpretación musical resultante satisfactoria por parte del instrumentista. De modo que, se evidencia que la implementación del programa didáctico se favorece con el grado de calidad expositiva de la intervención docente y, en su conjunto, el nivel de formación de la misma con respecto a los contenidos a abordar fue elevado con excepción de las intervenciones relativas a la estrategia de práctica consciente comunicadas

de forma regularmente clara, un aspecto que deberá ser solventado. Por otra parte, si se desea un nivel de excelencia en la implementación futura del programa, podrían mejorarse, aunque muy levemente, el nivel de formación con respecto a los contenidos de práctica con máxima concentración, visualización creativa y práctica de riesgo.

Hay que tener presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de práctica instrumental no es necesariamente fácil. En el estudio de Barry y McArthur (1994), la mayoría de los docentes afirmaron que *siempre* o *casi siempre* discutían la importancia de la práctica y sus estrategias específicas con los estudiantes. Sin embargo, lo que el estudiante percibe y recuerda puede no corresponder con lo que el docente considera que ha comunicado. De hecho, Kostka (2002) ya mencionó la discrepancia entre lo que los docentes creen enseñar sobre la práctica y lo que realmente aprenden los estudiantes sobre la misma.

En tercer lugar, en cuanto al tiempo docente invertido, el mayor periodo de intervención se ha correspondido con la exposición inicial, es decir, con el momento en el que la docente introduce los objetivos de la propuesta del programa didáctico a implementar, describe la estrategia detallando la secuencia de acciones a efectuar, así como las condiciones de aplicación de la misma. Se ha podido constatar que cada exposición inicial observada en el transcurso del programa didáctico y que obtuviera como fruto una interpretación resultante satisfactoria, se ha efectuado en un periodo muy breve (81.95 segundos); por consiguiente el tiempo que resta la intervención docente a la práctica instrumental del estudiante es mínimo. No obstante hay que considerar los hallazgos de Parncutt (2007) que evidencian que el docente de instrumento debe invertir tiempo supervisando la práctica de sus estudiantes y no debe limitar su ejercicio docente, únicamente, a resaltar los puntos fuertes o débiles de la interpretación.

Por otra parte, las acciones mayoritarias observadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas propuestas del programa didáctico y que obtuvieron un resultado interpretativo satisfactorio fueron: la exposición de ejemplos y los relatos de experiencias personales de la docente. Es un aspecto determinante a la hora de mejorar el programa didáctico en el futuro ya que un estudio (Barry & Hallam, 2002) acerca de las interacciones estudiante-docente en clase y la práctica posterior individual, reveló que los hábitos de práctica de los estudiantes fueron poco influenciados por los consejos docentes. En cambio, aquello que el docente hizo realmente durante las clases (por ejemplo, practicar una determinada estrategia al piano) ejerció una influencia mucho más profunda sobre la práctica individual de sus estudiantes que los mensajes verbales.

Con respecto al programa didáctico, también se ha constatado que, de media, el estudiante debe de poner en práctica las estrategias del mismo en un fragmento musical de 6.76 compases para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. A su vez, se evidencia que, en fragmentos musicales de escasa extensión (seis compases como máximo), se obtienen mejores resultados con menos parámetros alterados en el resultado final obtenido tras su puesta en práctica. Este hecho se corresponde con el estudio de Gruson (1988) que indica que dividir un tiempo de la obra en fragmentos más cortos es el mejor modo de ensayo. Por otra parte, hay que tener presente que estos resultados también se repiten en casi todos los estudios revisados por Gabrielsson (2003).

Por último, otro de los puntos a discusión es el escaso tiempo (31.58 segundos por compás de música) que ha invertido el estudiante desde que comienza a practicar con una determinada propuesta del programa didáctico hasta que toca la última nota de la interpretación resultante que decide dar por válida. Es una evidencia de que, realmente, el programa didáctico es capaz de optimizar substancialmente la práctica individual de los

instrumentistas, no solo alcanzando mejores resultados interpretativos, sino logrando una interpretación satisfactoria en menor tiempo.

A su vez, este tiempo invertido en practicar cada compás de música es de gran interés ya que, a la hora de poner en práctica el programa didáctico, hay que tener presente que algunas estrategias necesitarán de un mayor tiempo que otras para desarrollarse. Entre las que más tiempo requieren, destacan la práctica técnica, la práctica fragmentada, la práctica indirecta y la estrategia de práctica del detalle con una inversión de tiempo de más de 41 segundos de media por cada compás a trabajar.

En cambio, otras estrategias del programa destacan por requerir de media un menor tiempo para la consecución del resultado final. A señalar; la estrategia de transmisión del contenido musical, la de práctica espontánea, análisis, comprensión e interiorización armónico-formal y la de adaptación al límite técnico-interpretativo actual; con menos de 16 segundos por cada compás a trabajar. Puede ser un aspecto de interés para los futuros docentes que deseen poner en práctica el programa didáctico del modo más eficiente posible y para aquellos instrumentistas interesados en optimizar su práctica.

Efectos beneficiosos no previstos.

Una cuestión que evidencia planteamientos contradictorios en la enseñanza superior es el reconocimiento de los factores motivacionales vinculados al aprendizaje como elementos que inciden en la calidad y el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, los docentes de niveles superiores, según Astudillo y Pelizza (1999), apenas manejan estrategias de motivación en el proceso de construcción de conocimientos de su alumnado. Por contra, se constata que el programa didáctico presentado ha favorecido la aparición de numerosos signos de motivación docente a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje destacando en

mayor número los mensajes verbales de motivación al logro de resultados musicales, de entusiasmo y la sonrisa por parte de la docente. De modo que se evidencia el potencial de las estrategias de práctica instrumental y la motivación como vía a tener en cuenta en la obtención de resultados musicales de calidad y en la consecución de una formación musical más competente.

Otro de los efectos beneficiosos observados y no previstos del programa didáctico ha sido el desarrollo de diversos tipos de práctica instrumental (constructiva, interpretativa y/o escénica) durante el periodo de tiempo que han trabajado bajo sus directrices.

Uno de los tipos destacados es la práctica interpretativa, es decir, un ensayo expresivo a gran escala en el que el intérprete considera la partitura como una obra de arte viva y en el que se observa como busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global del conjunto. Por ello, es lógico que aquellas estrategias del programa didáctico que promueven principalmente esta práctica interpretativa (p. ej., el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal; el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos; el manejo positivo de la crítica externa), se apliquen de media en un mayor número de compases. Lo que también es válido para aquellas estrategias en la que se combina la práctica interpretativa y la escénica como es el caso de la práctica espontánea y la de transmisión del contenido musical.

Por el contrario, la práctica constructiva implica un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. En este caso, se observa como el instrumentista trata de desglosar cada compás en sus componentes elementales para, posteriormente, trabajar minuciosamente dichos elementos bajo las directrices del programa hasta su consecución satisfactoria. Tal y como cabría esperar, las estrategias de dicho programa

en las que se ha observado principalmente una práctica constructiva (p. ej., lectura precisa, práctica fragmentada y apreciación vibratoria) se han aplicado de media en un menor número de compases. Por consiguiente, también en las que se combina la práctica constructiva con la interpretativa como es el caso de la práctica técnica, la práctica indirecta y la estrategia de escucha autocrítica.

En cambio, la práctica escénica que hace referencia a un ensayo bajo las directrices del programa didáctico en el que se priorizan aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico ha sido la menos desarrollada. En este sentido puede mejorarse el programa en el futuro, aunque, en su conjunto, es bastante efectivo para propiciar de forma equilibrada el desarrollo de los tres tipos de práctica instrumental: constructiva, interpretativa y escénica.

Con respecto al programa didáctico, también se ha constatado una mínima incidencia de fatiga para obtener como fruto una interpretación resultante satisfactoria. Se evidencia que, durante la práctica instrumental, unas estrategias han presentado mayor probabilidad que otras de generar cansancio en el músico para alcanzar el resultado interpretativo, aunque en el conjunto dicha probabilidad haya sido mínima. De modo que, un docente que desee implementar dicho programa ha de tener en cuenta que estrategias como la práctica espontánea, práctica consciente o práctica fragmentada presentan el mayor porcentaje de signos de fatiga durante su desarrollo (aunque este porcentaje nunca supera el 9.23%). En cambio, propuestas como la práctica del detalle, la lectura precisa, la práctica indirecta, la estrategia de transmisión del contenido musical y la de adaptación al límite técnico-interpretativo actual; nunca han generado ningún signo que evidencie fatiga en el participante.

Por último, cabe considerar la adquisición de nuevas aportaciones con respecto a la práctica instrumental. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes siempre pueden aportar algo de ellos mismos, es decir, no son una tabla rasa en la que escribir o un depósito vacío que hay que llenar (Novak & Gowin, 1988). En este sentido, este enriquecimiento mutuo ha supuesto la consideración de nuevas aportaciones por parte del estudiante, es decir de nuevas formas de aplicar las estrategias, nuevas propuestas, nuevas experiencias...

En definitiva, la implementación del programa didáctico ha favorecido la aparición de un gran número de signos de motivación docente, el desarrollo de diversos tipos de práctica instrumental por parte del estudiante, ha supuesto poco cansancio y la adquisición de nuevas aportaciones con respecto a la práctica instrumental que deberán ser estudiadas en el futuro.

Satisfacción de los participantes.

Existen diversos indicadores que han sido tenidos en cuenta para valorar la satisfacción de los participantes del programa didáctico: signos de comunicación no verbal observados durante la implementación del programa y mensajes verbales emitidos.

En principio, cabe destacar que, tras haber aplicado cada estrategia y obtenido un resultado final que fuese de su agrado, todos los participantes han expresado mayoritariamente signos observables de comunicación verbal y no verbal de satisfacción. A su vez, se han obtenido numerosos patrones de conducta en los que se observa que tras practicar una determinada estrategia del programa didáctico y obtener una interpretación musical resultante satisfactoria han culminado con signos observables de satisfacción por parte del instrumentista. Esto implica que, en su conjunto, todas las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico son

valoradas positivamente por los resultados musicales alcanzados, lo que contribuye a incrementar la confianza en el instrumentista, a solventar sus necesidades y a favorecer sus intereses y expectativas, reflejados en el estudio de Tripiana (2010b). De modo que, se puede concluir que el programa didáctico ha sido valorado satisfactoriamente por los participantes del mismo.

Trascendencia del programa didáctico.

Se ha analizado la trascendencia del programa didáctico en las 18 especialidades instrumentales estudiadas, su función motivadora en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música y el posible uso futuro de las diversas estrategias de práctica instrumental implicadas en el mismo.

Con respecto al desarrollo del programa didáctico en los diversos instrumentos, ya se ha mencionado que serían necesarios nuevos estudios con muestras más grandes por instrumento para evaluar el programa didáctico conforme a las diversas especialidades. De todos modos, en el capítulo de resultados se han reflejado las peculiaridades de la implementación del programa en cada uno de ellos.

En lo referente al grado de motivación que genera la puesta en práctica de cada una de las estrategias del programa, los instrumentistas consideraron que las estrategias más motivadoras fueron las de transmisión del contenido musical y la de adecuación ergonómica. Por el contrario, las estrategias de adaptación al límite técnico-interpretativo actual y efectuar un manejo positivo de la crítica externa fueron consideradas las menos motivadoras; quizás por la conciencia ancestral de los instrumentistas de rendir siempre al máximo y por el gran respeto que se tiene a la crítica, sobre todo, en el caso de proceder de figuras de renombre. De todos modos, hay que tener presente que, en su conjunto, el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental fue considerado de gran valor

motivacional. En definitiva, el estudio constata de qué modo, gracias a dicho programa, la experiencia de progreso en la adquisición de competencias es fundamental para que el instrumentista afronte con motivación su trabajo diario. Si el estudiante está desmotivado porque en la práctica no consigue resultados musicales de calidad, se requiere algo más que despertar su interés, mostrar la importancia de la obra o darle oportunidades de opción y de responsabilidad en su trabajo para poder motivarle. Es preciso que cuando lo intente, en el aula y fuera de ella, aprenda y perciba que progresa, es decir, que experimente que fruto de su esfuerzo es más competente.

Asimismo, otra de las cuestiones de interés es su posible uso futuro, es decir, si las estrategias utilizadas durante el programa didáctico van a ser incorporadas a la práctica instrumental de los participantes. Se constata que las propuestas de práctica fragmentada (previamente conocida y considerada de gran eficacia), apoyo al discurso musical (considerada muy eficaz y fácilmente transferible del piano a la práctica del instrumento principal) y práctica con máxima concentración (un aspecto esencial de la práctica deliberada e intensa) son las que más van a ser utilizadas en la práctica habitual futura de los instrumentistas, tras haber participado en dicho programa didáctico. Por contra, las estrategias de adaptación al límite técnico-interpretativo actual (considerada la menos motivadora) y apreciación vibratoria (la más desconocida previamente y, a su vez, la menos eficaz y poco transferible, según los datos) son las que, escasamente, se van a tratar de incorporar a la práctica futura de los participantes del programa. En definitiva, se evidencia que el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental puede presentar en su conjunto un impacto favorable en la práctica futura de los instrumentistas participantes aunque serán necesarios nuevos estudios para constatarlo.

8.2 Acerca de las estrategias de práctica instrumental implementadas

Puesto que el diseño y desarrollo del programa didáctico se ha efectuado conforme a cada una de las estrategias de práctica instrumental, se presentan las 21 estrategias identificadas e implementadas para poder discutir los resultados obtenidos acerca de las mismas.

Práctica fragmentada.

La primera estrategia o práctica fragmentada es la más conocida y utilizada previamente por los instrumentistas, lo que se corresponde con los resultados del estudio de Gruson (1988) y los de Miklaszewski (1989) que indican que es una estrategia ampliamente manejada por instrumentistas experimentados. Además, es una propuesta muy adherida al ámbito de la docencia desde el inicio de la formación instrumental y que, tanto progenitores como entrenadores repiten multitud de veces durante el desarrollo de un individuo, es decir, el viejo refrán: “Sólo hay que ir paso a paso” (Coyle, 2009:84).

La docente ha recurrido a cantar y a dar ejemplos verbales durante la explicación de la misma. A su vez, se ha observado que se ha desarrollado, mayoritariamente, la propuesta de procesamiento del material musical segmentado, como en las conclusiones del estudio de Rosenbaum, Kenny y Derr (1983) y las de Chaffin et al. (2010); en un contexto de ensayo constructivo, al igual que en los estudios revisados por Gabrielsson (2003); y que se ha implementado durante 63.86 segundos de media en cada compás.

El resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido positivo, por ello los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 9.12 sobre 10 en el cuestionario y fue considerada como la estrategia más eficaz. Estos datos se corresponden con las respuestas reportadas por el estudio de Chafin e Imreh (2001) y las de Hallam (2004) que señalan que los instrumentistas participantes consideraban beneficiosa

la práctica lenta por fragmentos, repitiendo los pasajes difíciles con progresiva aceleración. De todos modos, hay que tener presente que la estrategia resulta más eficaz (es decir, con menos parámetros alterados en resultado final), si se aplica en pocos compases (dos como máximo), lo que muestra su conformidad con la investigación de Williamon y Valentine (2000) que revelaron que las partes en las que se centra el instrumentista al inicio del estudio son de reducido tamaño y, progresivamente, se van haciendo más largas conforme avanza la práctica.

Por otra parte, el docente debe tener presente la eficacia de cada una de las estrategias del programa didáctico ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación instrumental. Para ello ha resultado de gran utilidad efectuar el análisis de detección de *T-Patterns* ya que ha revelado los patrones temporales más representativos de la implementación de cada estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. El número, frecuencia y complejidad de los patrones detectados indicó que la conducta de los participantes durante la implementación del programa didáctico era mucho más estructurada de lo que parecía a simple vista. En este caso, llevar a cabo la estrategia de práctica fragmentada implica que es más probable que en la interpretación final del fragmento musical el instrumentista descuide la secuencia de errores de discurso-equilibrio o bien aparezca la secuencia de defectos de control-equilibrio-ritmo. De todos modos, por poco margen, la transferencia observada de la implementación de la estrategia de práctica fragmentada del piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este respecto, los estudiantes le otorgaron una puntuación media de 8.82 sobre 10 en el cuestionario.

Finalmente, se observaron muestras de satisfacción en los estudiantes por la interpretación obtenida (también se constata una puntuación de 7.96

sobre 10 de motivación al logro de resultados en el cuestionario) y la mayor parte de los participantes en el programa didáctico se proponen utilizarla en el futuro en su práctica instrumental. En definitiva, es una de las estrategias del programa didáctico a tener en consideración, aunque hay que tener presente que ha obtenido una evaluación menos favorable en violín, contrabajo, oboe y bombardino.

Práctica con máxima concentración.

La segunda estrategia era desconocida para un tercio de los participantes en el programa didáctico. Durante la explicación de la misma, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales y los estudiantes la han llevado a cabo en el contexto de una práctica escénica en la que se invirtió de media 27.02 segundos por cada compás estudiado. Connolly y Williamon (2004) ya manifestaron que los intérpretes aplican esta estrategia a lo largo del suceso interpretativo íntegro que es lo que se trabaja en un ensayo de tipo escénico como el mencionado.

La interpretación musical resultante observada tras su puesta en práctica fue positiva, por ello los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.32 sobre 10 en el cuestionario. Este hecho coincide con Chaffin y Lemieux (2004) que describen el dominio de la concentración como una de las cinco características fundamentales de la práctica efectiva. De todos modos, hay que tener presente que la estrategia resulta ligeramente más eficaz, según la observación, si se aplica en ocho o más compases.

Como se ha mencionado anteriormente, el profesorado debe tener presente la eficacia de cada estrategia ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación musical. De hecho, gracias al análisis de detección de *T-Patterns*, se ha confirmado que implementar la estrategia de práctica con máxima concentración puede precipitar la

aparición de la secuencia de alteraciones de discurso-equilibrio, o bien la secuencia equilibrio-articulación en la interpretación resultante. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante fue positiva y, de hecho, a este aspecto, los participantes le otorgaron una puntuación media de 7.89 sobre 10, lo que se corresponde con los trabajos de Csikszentmihalyi (1990) en los que se describe cómo este estado de concentración máxima puede ser controlado por el individuo en cualquier situación sin dejarlo al azar.

Para finalizar, hay que tener presente que la estrategia ha obtenido una evaluación favorable al implementarse en saxofón y menos favorable al llevarse a cabo sobre la viola y el bombardino. Sin embargo, se observan muestras de satisfacción en casi la totalidad de estudiantes por la interpretación obtenida, que coinciden con la puntuación reflejada en el cuestionario de 7.96 sobre 10 de motivación por el logro de resultados y, puesto que la mayor parte de los participantes se proponen utilizarla en el futuro, se puede afirmar que es una estrategia a tener en cuenta en el desempeño de la práctica instrumental eficaz.

Adecuación ergonómica.

La tercera estrategia era conocida por casi la mitad de los participantes antes de formar parte del programa didáctico pero no la utilizaban en su práctica instrumental, lo que se corresponde con los resultados del estudio de Palmer, Carter, Koopmans y Loehr (2007) que aseguran que aunque esta estrategia es de consagrado renombre no siempre rige la práctica instrumental.

Durante la implementación del programa, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales durante la explicación de la misma y los estudiantes han llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de experimentar la influencia de la gravedad dentro del contexto de una práctica constructivo-

interpretativa en la que han invertido de media 24.97 segundos por cada compás estudiado. Estos datos corroboran a Davidson (1993) que llegó a la conclusión de que, en un ensayo constructivo interpretativo, los gestos de los músicos son un indicador de la intención expresiva más relevante que el propio sonido, por lo que usar el peso del cuerpo de forma natural es fundamental para el instrumentista profesional.

Finalmente, el resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido muy positivo y por ello los estudiantes le han otorgado una puntuación media de efectividad de 8.84 sobre 10 en el cuestionario. Este hecho se corresponde con el estudio de Fujisawa, Iwami, Kinou y Miura (2009) en el que los percusionistas que implementaron esta estrategia tocaron la batería con más éxito. De todos modos, hay que tener presente que la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

No obstante, el análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos de su implementación referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en dicha interpretación final. Poner en práctica la estrategia de adecuación ergonómica puede conllevar, con mayor probabilidad, un patrón de conducta de errores de control-precisión, o bien, la secuencia de defectos de discurso-equilibrio-control. Esto corrobora, mayoritariamente, el trabajo de Calvo-Manzano (2008) que evidencia que la aplicación de esta propuesta aumenta el equilibrio ergonómico y la potencia física en las vertientes técnico-instrumentales más codiciadas por los intérpretes de cualquier especialidad, es decir, lo que en esta investigación se corresponde con los parámetros de equilibrio corporal y continuidad (teniendo en cuenta que, en los resultados obtenidos actualmente, se detecta un defecto de equilibrio).

En general, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este respecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.5 sobre 10. Además, ha obtenido una evaluación favorable al implementarse en instrumentos de púa y menos favorable al llevarse a cabo en el vibráfono. Sin embargo, se observan muestras de satisfacción en los participantes por la interpretación resultante, que se corresponden con la puntuación obtenida de 8.93 sobre 10 de motivación por el logro de resultados, y la mayor parte de ellos, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual. De modo que, a modo de conclusión, se puede afirmar que es una estrategia fundamental para el instrumentista como individuo y como profesional de la música.

Mensajes constructivos de auto-orientación.

La cuarta estrategia era desconocida para más de un tercio de los participantes en el programa didáctico. Este hecho está en discordancia con los resultados de la encuesta efectuada a 94 docentes de música por Barry y McArthur (1994) en la que la mayor parte del profesorado afirmaba establecer con los estudiantes mensajes constructivos de auto-orientación acerca de objetivos específicos para cada sesión de práctica.

Durante la implementación del programa, la docente ha recurrido a ofrecer ejemplos verbales durante la explicación de la misma y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de plantear objetivos, considerada por Chaffin y Lemieux (2004) como el segundo principio de la práctica efectiva. Todo ello dentro del contexto de un ensayo constructivo en el que se invirtieron de media 24.87 segundos por cada compás estudiado.

En el estudio de Weaver (2005), esta estrategia obtuvo resultados exitosos en un periodo de cinco semanas. En el presente estudio, de menor duración (dos semanas), el resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido también positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.11 sobre 10 en el cuestionario. Los resultados de la investigación de Barry (1990) igualmente revelaron que aquellos estudiantes que utilizaron mensajes constructivos de auto-orientación en un enfoque estructurado para la práctica (diseñado por el docente o de diseño propio) fueron capaces de corregir más errores interpretativos que los estudiantes que no seguían una práctica estructurada. Por otra parte, el estudio de casos de Liertz (2002) también implementó un programa de formación integral para la práctica y la interpretación musical en el que esta estrategia resultó ser una de las seis estrategias esenciales para desarrollar la confianza en el rendimiento. De todos modos, hay que tener presente que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo tres).

Se ha mencionado con anterioridad que el profesorado debe tener presente la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros. Hay que tener presente que, el uso de mensajes constructivos de auto-orientación durante la práctica puede conllevar a la obtención de un resultado interpretativo marcado por la secuencia de errores de discurso-equilibrio, equilibrio-ritmo o equilibrio-dinámica. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante es positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.14 sobre 10.

Finalmente, ha obtenido una evaluación favorable al desarrollarse en el oboe y la trompeta y menos favorable al implementarse en trompa, piano y saxofón. Sin embargo, se evidencian muestras de satisfacción por la

interpretación resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 7.71 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual, ya que, al igual que Jørgensen (2004), consideran importante que el instrumentista se proporcione mensajes constructivos a sí mismo mientras practica.

Escucha autocrítica.

La quinta estrategia era conocida por casi la mitad de los participantes antes de formar parte del programa didáctico pero no la utilizaban en su práctica instrumental. Este hecho se corresponde con los resultados del estudio de Pertzborn et al. (2009) que registraron una baja utilización de la tecnología de grabación como propuesta de escucha autocrítica.

Durante la implementación del programa, la docente recurrió a los ejemplos verbales durante la explicación de la estrategia que se llevó a cabo, mayoritariamente, con la propuesta de juzgar con oído crítico ya que, para saber cuándo un objetivo se ha logrado, el instrumentista necesita manejar adecuadamente la retroalimentación sobre el éxito y el fracaso (Chaffin & Lemieux, 2004). Por otra parte, todo ello se observó en el contexto de un ensayo constructivo interpretativo en el que se invirtió de media 38.48 segundos por cada compás.

La interpretación musical resultante observada tras su puesta en práctica fue positiva y por ello los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.05 sobre 10 en el cuestionario. El trabajo de Pfordresher (2006) también evidencia que la interpretación musical puede beneficiarse de la percepción de los sonidos que acompañan a las acciones (lo que denomina *retroalimentación auditiva*). De todos modos, hay que tener presente que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz (es

decir, con menos parámetros alterados en resultado final), si se aplica en ocho o más compases.

Por otra parte, el análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos de implementación de la estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. Se constata que implementar la escucha autocrítica implica que existe mayor probabilidad de obtener un resultado final con el patrón de alteraciones de equilibrio-discurso, equilibrio-continuidad o equilibrio-ritmo. No obstante, la transferencia observada de la puesta en práctica en el piano al instrumento principal del estudiante fue positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.04 sobre 10.

Para finalizar, se evidencia una evaluación favorable al implementarse en oboe y menos favorable al practicarse en el vibráfono. Sin embargo, se registraron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 8 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. A su vez, la mayor parte de los participantes del programa se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual lo que concuerda con el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009) en el que se evidencia que los instrumentistas experimentados conceden mucha importancia a la autoevaluación por medio de la escucha autocrítica.

Lectura precisa.

La sexta estrategia era conocida para la mayor parte de estudiantes, lo que se corresponde con el estudio de Gruson (1988) que evidenció que los instrumentistas profesionales efectúan una lectura precisa procesando los defectos hasta dominarlos, en comparación con los instrumentistas

aficionados que tratan de superar la pieza a pesar de cometer reiterativamente los mismos errores.

Durante la implementación del programa didáctico, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales durante la explicación de la estrategia y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de corrección desde el inicio. Todo ello dentro del contexto de un ensayo constructivo en el que se invirtieron de media 39.62 segundos por cada compás estudiado.

En el presente estudio, el resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.41 sobre 10 en el cuestionario. No obstante, hay que tener presente que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Por otra parte, se debe tener en cuenta su eficacia ante diversos parámetros que pueden afectarse en una interpretación. De hecho, la lectura precisa puede precipitar la aparición del patrón de conducta de errores de agógica-discurso, o bien, de equilibrio-control en la interpretación concluyente. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, por ello, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.39 sobre 10.

Por último, se constató una evaluación favorable al desarrollarse en el oboe y menos favorable al implementarse sobre el contrabajo. Sin embargo, se registraron mayoritariamente muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 8.18 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual lo que se corresponde con el estudio de Palmer y Drake (1997) que evidenció que los pianistas con mayor formación musical efectuaron una

lectura precisa con detección y corrección más rápida de errores, más anticipación, menos comportamientos perseverantes y un mayor grado de planificación que los pianistas con menos formación. En definitiva, es una estrategia muy importante en las fases iniciales de ensayo de una obra y en una profesión en la que, según el estudio efectuado por Brodsky (2006), se espera que los instrumentistas sean perfectos en cada nota y son juzgados por la estimación del número de errores en sus actuaciones a diferencia de los deportistas cuyo valor se estima en el porcentaje de aciertos.

Práctica indirecta.

La séptima estrategia era conocida para la mayor parte de los participantes en el programa didáctico y se efectuó dentro del contexto de un ensayo constructivo interpretativo en el que se invirtieron de media 46.92 segundos por cada compás estudiado.

En la estrategia de práctica indirecta ha sido en la que menos tiempo ha invertido la docente en la exposición inicial (41.15 segundos). A priori, resulta ampliamente conocida para la mayor parte de instrumentistas en todas sus versiones (alterar el tempo de la interpretación, generar nuevos problemas por resolver y acrecentar la dificultad) por lo que resulta comprensible que se haya invertido un menor tiempo en su exposición.

Durante su implementación, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales y a tocar el piano mientras la explicaba. A su vez, se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de alterar el tempo lo que se corresponde con la encuesta realizada a 94 docentes de música en la que Barry y McArthur (1994) hallaron que la mayor parte de los encuestados habitualmente propone a sus estudiantes comenzar la práctica de una obra lentamente para progresivamente aumentar la velocidad hasta alcanzar el tempo ideal. También resulta conforme a las respuestas reportadas por la investigación de Hallam (2004) que revelaron como estrategia eficaz de

estudio la práctica por secciones, lentamente y repitiendo pasajes difíciles, primero despacio y después con progresiva aceleración, y con los datos recogidos en el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009:13), dónde una de las estrategias aplicadas al aprendizaje y memorización de una obra es el manejo de la “práctica lenta en pasajes complejos”.

La interpretación musical resultante observada tras llevar a cabo la práctica indirecta ha sido también positiva y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.34 sobre 10 en el cuestionario. De todos modos, hay que tener en cuenta que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Como se ha mencionado con anterioridad, ha resultado de gran utilidad efectuar el análisis de detección de *T-Patterns* para revelar los patrones temporales más representativos de la implementación de cada estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. Se constata que la práctica indirecta conlleva a un mayor riesgo de obtención de un resultado interpretativo que se vea afectado por la secuencia de defectos de equilibrio-discurso o los de discurso-continuidad. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.25 sobre 10.

A modo de conclusión, tras llevar a cabo la práctica indirecta, se evidenciaron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación del cuestionario de 8 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. A su vez, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa, se proponen utilizar dicha estrategia en su práctica habitual por lo que es una propuesta

relevante en el aprendizaje de una obra musical y de manejo universal en todo tipo de instrumentos, aunque obtuvo una evaluación desfavorable al implementarse sobre el violonchelo y el clarinete.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual.

La octava estrategia actual era desconocida para más de un tercio de los participantes en el programa didáctico. Durante su implementación, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales durante la explicación de la misma dentro del contexto de un ensayo constructivo interpretativo en el que se invirtieron de media 15.87 segundos por cada compás estudiado.

El resultado musical observado tras su puesta en práctica ha sido también positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 7.94 sobre 10 lo que se corresponde con los hallazgos de Dalia y Pozo (2006) que aconsejan al intérprete que sea justo y objetivo consigo mismo, con sus aciertos y fracasos, de tal manera que sea capaz de adaptarse a su límite técnico e interpretativo del momento presente. De todos modos, hay que tener en cuenta que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo tres).

Por otra parte, se debe tener presente la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación. El análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación del resultado final tras poner en práctica la estrategia, en este caso la secuencia de discurso-equilibrio, discurso-precisión, o bien, equilibrio-precisión. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido

positiva y, de hecho, a este aspecto, se le otorgó en el cuestionario una puntuación media de 7.89 sobre 10.

Finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse en el oboe y menos favorable al desarrollarse en violonchelo y trompa. Sin embargo, se registraron muestras de satisfacción por la interpretación musical resultante que se corresponden escasamente con la puntuación obtenida en el cuestionario de 6.81 sobre 10 en motivación por el logro de resultados, aunque la mayor parte de los participantes se proponen utilizar en un futuro esta estrategia en su práctica habitual. Estos resultados se corresponden con los de Stoeber y Eismann (2007) y demuestran que el perfeccionismo en los músicos tiene tanto aspectos positivos como negativos. Mientras que las reacciones negativas a la imperfección son claramente poco saludables, la búsqueda de la perfección con una adecuada adaptación al límite técnico-interpretativo del momento presente puede ser considerada como una actividad saludable de excelencia.

Práctica del detalle.

La novena estrategia era conocida para la mayoría de los participantes del programa, aunque verbalizar *¿qué es la calidad de sonido?* represente un desafío para los músicos y pedagogos ya que supone la descripción de un fenómeno sensorial complejo. De hecho, Mitchell y MacDonald (2009) evaluaron el valor y las limitaciones del lenguaje para describir la calidad de sonido de los intérpretes en un contexto de interpretación musical.

Durante la implementación del programa didáctico, la docente ha recurrido a los ejemplos verbales explicando la estrategia en el contexto de un ensayo constructivo en el que se invirtieron de media 41.62 segundos por cada compás estudiado. A su vez, se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de practicar en profundidad la calidad del sonido puntual con lo que los participantes se muestran conformes con

Calvo-Manzano (1987:56) al afirmar que se debe “cuidar el sonido en el ataque con toda delicadeza y mimo desde el primer momento en que el alumno se enfrenta con el instrumento”.

La interpretación musical resultante observada tras su práctica ha sido positiva y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad en el cuestionario de 8.66 sobre 10. De todos modos, hay que considerar que, según la observación, resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo tres).

Por otra parte, el docente debe tener en cuenta la eficacia de cada una de las estrategias del programa didáctico ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación instrumental. Para ello, ha resultado de gran utilidad efectuar el análisis de detección de *T-Patterns* ya que ha revelado los patrones temporales más representativos de la implementación de cada estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. El número, frecuencia y complejidad de los patrones detectados indicó que la conducta de los participantes durante la implementación del programa didáctico era mucho más estructurada de lo que parecía a simple vista. Por ejemplo, desarrollar la estrategia de práctica del detalle implica que es más probable que, en la interpretación final del fragmento musical, el instrumentista cometa la secuencia de errores de equilibrio-control-discurso, o bien, la secuencia de equilibrio-ritmo. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.46 sobre 10.

En definitiva, obtuvo una evaluación favorable al implementarse en trompeta y menos favorable al desarrollarse sobre el flautín. Sin embargo,

tras llevar a cabo la práctica del detalle, se han constatado, mayoritariamente, muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación del cuestionario de 8.64 sobre 10 en motivación por logro de resultados. Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa, se proponen utilizarla en su práctica habitual por lo que esta estrategia resulta de vital importancia para el instrumentista ya que son los pequeños detalles los que hacen grande una interpretación musical.

Práctica técnica.

La décima estrategia era conocida para la mayor parte de los participantes en el programa didáctico como también se evidencia en el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009) en el que los aspectos técnico-interpretativos son tenidos en cuenta desde el primer momento en el que se comienza a trabajar una obra y existe una tendencia a realizar una práctica de tipo holístico, es decir, resolviendo al mismo tiempo cuestiones técnicas y cuestiones interpretativas.

Durante la implementación, la docente ha recurrido a cantar mientras explicaba la estrategia y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa, al igual que en las sesiones de estudio de la pianista Gabriela Imreh en la investigación de Chaffin, Imreh, Lemieux y Chen (2003). Todo ello dentro del contexto de un ensayo constructivo interpretativo en el que se invirtieron de media 68.30 segundos por cada compás estudiado.

El resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido también positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.23 sobre 10 en el cuestionario. Sin embargo, hay que tener presente que, según los resultados obtenidos, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Ya se ha mencionado anteriormente que se debe considerar la eficacia de cada estrategia ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación musical. De hecho, se constata que la práctica técnica conlleva a un mayor riesgo de obtención de un resultado interpretativo que se vea afectado por el patrón de conducta de errores de equilibrio-continuidad, equilibrio-discurso, o bien, equilibrio-precisión. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron una puntuación de 8.21 sobre 10.

Para finalizar, obtuvo un evaluación favorable al practicarse sobre el oboe y menos favorable al implementarse en piano y vibráfono. Sin embargo, se registraron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación de 8.04 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Aunque, tan solo la mitad de los participantes se proponen utilizar esta estrategia en su práctica futura. De modo, que desde esta doble polaridad (Técnica/Interpretación), cualquier intento por ofrecer una visión unitaria de la ejecución está condenado a conformarse con la explicación parcial que suministra cada uno de dichos enfoques, ya que, conforme a Narejos (1998), el instrumentista en su actividad no se comporta como un organismo escindido en dos mitades sino como la totalidad.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

La undécima estrategia era conocida por la mayoría de los participantes en el programa didáctico pero no la utilizaban en su práctica habitual; un hecho que contrasta con la encuesta efectuada por Barry y McArthur (1994) a 94 docentes de música en la que se constató que la mayor parte del profesorado propone a sus estudiantes comenzar la práctica de una nueva obra analizando la partitura antes de ejecutarla en el instrumento.

Durante el desarrollo, la docente ha recurrido a ofrecer ejemplos verbales durante la explicación de la estrategia y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de enfoque formal, al igual que los dos estudios basados en la violonchelista Tânia Lisboa (Chaffin et al., 2010; Lisboa, Chaffin, Schiaroli & Barrera, 2004) y en el de Chafin e Imreh (1997). Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo en el que se invirtieron de media 15.83 segundos por cada compás estudiado.

El resultado musical observado tras su puesta en práctica ha sido catalogado como medio, lo que contrasta con la percepción de efectividad reflejada por los estudiantes en el cuestionario de 8.56 sobre 10. De hecho, un antiguo estudio llevado a cabo por Rubin-Rabson (1941) acerca de la eficacia del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal ya aseguraba que podía incrementar la precisión interpretativa y reducir el tiempo de práctica física. De todos modos, hay que tener presente que, según los resultados obtenidos en la presente investigación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica, como máximo, en seis compases.

Como se ha mencionado anteriormente, se debe tener presente la eficacia de cada estrategia del programa didáctico ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación. De hecho, gracias al análisis de detección de *T-Patterns*, se ha confirmado que implementar la propuesta de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal puede precipitar la aparición de la secuencia de alteraciones de equilibrio-precisión, o bien, la de equilibrio-control.

No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.74 sobre 10. Esto se corresponde con el estudio llevado a cabo por Mawer (1999) en el que se llevó a cabo con éxito esta propuesta de análisis, comprensión e interiorización

armónico-formal en instrumentos de cuerda y, posteriormente, en otros instrumentos melódicos y de teclado.

Finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse en oboe y menos favorable al desarrollarse sobre el trombón. Sin embargo, se observaron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 8.26 sobre 10 en motivación por logro de resultados. A su vez, la mayor parte de participantes, tras haber intervenido en el programa, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica futura ya que, al igual que concluyó el estudio de pianistas de Nuki (1984), el estudio de la concertista Gabriela Imreh (Chafín & Imreh, 2001) y el de Macmillan (2005), el análisis, la comprensión y la interiorización armónico-formal constituyen un factor importante en la memorización de las obras musicales.

Análisis, comprensión e interiorización de elementos expresivos.

La duodécima estrategia era conocida y utilizada por la mayoría de los participantes del programa didáctico. Esto indica que otros docentes la pusieron en práctica previamente, lo que se corresponde con los hallazgos de Juslin (2003) que sostienen que el objetivo principal de un enfoque psicológico de la interpretación debe ser analizar y comprender los elementos expresivos de la música con el fin de proporcionar una base sólida para la enseñanza de la expresión en la educación musical.

Durante su implementación, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales durante la explicación de la misma y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de analizar, comprender e interiorizar la dinámica como en el estudio efectuado por Krampe (1994). Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo en el que se invirtieron de media 17.71 segundos por cada compás estudiado.

La interpretación musical resultante observada tras su puesta en práctica ha sido positiva y, de hecho, los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.89 sobre 10 en el cuestionario. Sin embargo, hay que tener presente que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo tres).

Como se ha mencionado anteriormente, es preciso tener presente la eficacia de cada estrategia ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación musical. De hecho, gracias al análisis de detección de *T-Patterns*, se ha confirmado que tras implementar la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos, puede darse un patrón de conducta de defectos de equilibrio-control-precisión, discurso-control-precisión, o bien, gestual-equilibrio-precisión durante la interpretación del resultado final.

No obstante, la transferencia observada de la puesta en práctica de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, por ello, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 9.11 sobre 10. Esto se corresponde con el estudio de Juslin, Friberg, Schoonderwaldt y Karlsson (2004) y con la investigación de Sloboda, Minassian y Gayford (2003) que han demostrado que las habilidades expresivas pueden ser mejoradas a través de la enseñanza y la práctica instrumental.

Como conclusión, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el clarinete y menos favorable al desarrollarse en violonchelo y trombón. Aunque se observaron mayoritariamente muestras de satisfacción por la interpretación musical resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 8.63 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual ya que se pone de manifiesto,

como en el estudio de Repp (1992) que, dentro de unos límites evidentes, existe un amplio espacio para la variación individual expresiva y se dan los argumentos suficientes para apoyar la opinión de que la interpretación de cada artista es, en cierto sentido, única e irrepetible.

Apoyo al discurso musical.

La decimotercera estrategia formaba parte de los conocimientos previos de la mayoría de los participantes del programa didáctico. Durante su implementación, la docente ha recurrido a ofrecer ejemplos verbales y a cantar durante la explicación de la misma, lo que se corresponde con los hallazgos de Juslin y Laukka (2003) y los de Palmer y Hutchins (2006) que evidencian similitudes entre los dos canales, discurso vocal y discurso musical. A su vez, se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de localizar el impulso y la dirección musical apoyada por Stravinsky (1939), dentro del contexto de un ensayo interpretativo en el que se invirtieron de media 29.26 segundos por cada compás estudiado.

El resultado musical observado tras su puesta en práctica ha sido también positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.89 sobre 10, por lo que fue considerada como la segunda estrategia más eficaz. De todos modos, hay que tener en cuenta que, según los datos, la estrategia resulta de mayor eficacia si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Gracias al análisis de detección de *T-Patterns*, se han revelado los patrones temporales más representativos de implementación referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en su interpretación final. De hecho, el uso de la estrategia de apoyo al discurso musical durante la práctica puede conllevar a la obtención de un resultado interpretativo marcado por la secuencia de errores de equilibrio-precisión, o bien, con la secuencia de equilibrio-

control. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, por ello, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 8.85 sobre 10.

Finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el fagot y menos favorable al desarrollarse en viola, violonchelo y piano. Sin embargo, se observaron muestras de satisfacción por la interpretación musical resultante, en la mayor parte de los casos, que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 8.85 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual. Es lógico, ya que el habla es el estímulo auditivo más importante en los seres humanos y, de acuerdo con Parncutt (2003), se puede esperar que rasgos característicos de la comunicación oral afecten a los sonidos que se perciben, en especial a la música. Por lo que, para entender la expresión musical hay que observar minuciosamente la comunicación expresiva en el habla.

Visualización creativa.

La decimocuarta estrategia era conocida por la mayoría de los participantes en el programa didáctico, al igual que señala el estudio de Clark y Williamon (2009b). Sin embargo, solo era utilizada por el 40% de los instrumentistas, lo que se corresponde con los datos del cuestionario llevado a cabo por Haddon (2007) y que revelaron que el ensayo mental fue el aspecto menos popular del aprendizaje musical.

Durante su implementación, la docente ha recurrido a ofrecer ejemplos verbales durante la explicación de la estrategia y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de visualización creativa para lograr una imagen escénica interna y/o externa, muy eficaz, según la presente

investigación y los hallazgos de Wilson y Roland (2002). Todo ello dentro del contexto de un ensayo escénico en el que se invirtieron de media 34.99 segundos por cada compás estudiado.

El resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 8.12 sobre 10 en el cuestionario. Un resultado superior al del experimento de Bernardi, Schories, Jabusch, Colombo y Altenmüller (2009), en el que este nivel de efectividad se constató, aproximadamente, entre el 50% y el 70% de la puntuación global alcanzada por la práctica física, teniendo en cuenta que el experimento estudió a sujetos con habilidades incompletas en lo relativo a práctica mental y que desconocían la tarea a efectuar. Por tanto, es probable que este nivel de rendimiento más alto se corresponda a que el presente estudio se realiza con sujetos mejor entrenados y frente a una tarea familiar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Por otra parte, se constata que implementar la visualización creativa implica que existe mayor probabilidad de obtener un resultado final con el patrón de alteraciones de equilibrio-dinámica-precisión, o bien de continuidad-discurso-equilibrio. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación media de 7.32 sobre 10.

Finalmente, la visualización creativa obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el oboe y el bombardino y menos favorable al desarrollarse en el flautín. Sin embargo, se observaron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación de 8.29 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. A su vez, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa

didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual ya que mejora el rendimiento y la memorización de la música a pesar de que en realidad no se está tocando el instrumento en ese momento. Este hecho se evidencia en el presente estudio así como en los de Rauschecker (2003) y Pascual-Leone (2003) que añaden que el ensayo mental activa algunas de las mismas regiones del cerebro como durante una representación real.

Práctica espontánea.

La decimoquinta estrategia era desconocida para casi la mitad de los participantes en el programa didáctico lo que contrasta con los resultados del estudio de Talbot-Honeck y Orlick (1998) en el que los músicos entrevistados la consideraron como una de las estrategias más importantes en interpretación para alcanzar la excelencia.

Durante la implementación del programa didáctico, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales durante la explicación de la misma y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de abandono con libertad improvisadora a la inspiración del momento. Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo escénico en el que se invirtieron de media 14.95 segundos por cada compás estudiado.

La interpretación musical resultante observada tras su puesta en práctica ha sido positiva y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 7.48 sobre 10, la segunda menos eficaz según el cuestionario. De todos modos, hay que considerar que la estrategia incrementa su eficacia si se aplica en pocos compases (como máximo cuatro), lo que se corresponde con el estudio de Chaffin, Lemieux y Chen (2007) que concluyó que un mayor control de las dificultades técnicas fomenta la espontaneidad y, por tanto, es más fácil que el instrumentista tenga el control técnico en pocos compases que en muchos.

Por otra parte, se debe tener presente su eficacia ante diversos parámetros que pueden afectarse en una interpretación musical. De hecho, la práctica espontánea puede precipitar la aparición del patrón de conducta de errores de precisión-equilibrio, o bien, los de control-equilibrio en la interpretación concluyente. En este sentido, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha resultado ser, por poco margen, negativa lo que contrasta con la puntuación otorgada en el cuestionario de 7.71 sobre 10.

Por último, la práctica espontánea obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre la viola y el clarinete y menos favorable al desarrollarse en flauta y piano. Sin embargo, se registraron muestras mayoritarias de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la percepción reflejada en el cuestionario de 7.96 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mitad de los participantes, tras intervenir en el programa, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual ya que, probablemente, al igual que en el estudio de Talbot-Honeck y Orlick (1998), consideran que la creatividad, la espontaneidad y la flexibilidad son los requisitos previos más importantes para alcanzar la excelencia interpretativa.

Apreciación vibratoria.

Según los resultados, la decimosexta estrategia ha sido la más desconocida por los instrumentistas antes de participar en el programa didáctico. Los datos son comprensibles, ya que el hecho de experimentar la transmisión de vibraciones varía mucho en función del instrumento, en algunos casos es muy evidente (p. ej., tuba, bombardino) y en otros apenas imperceptible (p. ej., piano).

Durante la puesta en práctica de la apreciación vibratoria, la docente ha recurrido a contar su experiencia personal y a dar ejemplos verbales durante su explicación. Todo ello dentro del contexto de un ensayo constructivo en el que se invirtieron de media 36.57 segundos por cada compás estudiado. Asimismo, el resultado interpretativo observado tras su desarrollo ha sido positivo y los estudiantes le otorgaron una puntuación media de efectividad de 7.39 sobre 10, la menos eficaz en el cuestionario. Sin embargo, hay que tener presente que, según los resultados de la observación, la estrategia aumenta su eficacia si se aplica en pocos compases (como máximo tres).

Por otra parte, el docente debe tener presente la eficacia de cada una de las estrategias del programa didáctico ante los diversos parámetros que pueden verse afectados en una interpretación instrumental. Para ello ha resultado de gran utilidad efectuar el análisis de detección de *T-Patterns* ya que ha revelado los patrones temporales más representativos de la implementación de cada estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. El número, frecuencia y complejidad de los patrones detectados indicó que la conducta de los participantes durante la implementación del programa didáctico era mucho más estructurada de lo que parecía a simple vista. De hecho, llevar a cabo la estrategia de apreciación vibratoria puede precipitar la aparición de la secuencia de alteraciones de discurso-articulación-equilibrio, equilibrio-precisión-ritmo, o bien, la de equilibrio-discurso-dinámica. No obstante, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, sobre este aspecto, los estudiantes reflejaron en el cuestionario una puntuación de 7.32 sobre 10.

De modo que, finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el violín y menos favorable al desarrollarse en flauta y bombardino. Sin embargo, se evidenciaron muestras de satisfacción por la interpretación obtenida tras desarrollar la apreciación vibratoria, que se corresponden con la puntuación de 7.64 sobre 10 en motivación por logro de resultados. A su vez, la mayoría de los participantes, tras intervenir en el programa, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual y sentir, conforme a Bruscia (1997), las vibraciones musicales avanzando a través del cuerpo para conectarse con la realidad física de la música.

Transmisión del contenido musical.

La decimoséptima estrategia era conocida y utilizada por la mitad de los participantes antes del programa didáctico lo que se corresponde, en parte, con los resultados del estudio efectuado por Brodsky (2006), con 54 instrumentistas profesionales, en el que se evidenció que, mayoritariamente, los músicos poseen una gran necesidad de expresar sus sentimientos interpretativo-musicales y de explorar y transmitir las diferencias entre la música en sí misma, el intérprete y la interpretación.

Durante la implementación del programa, la docente ha recurrido a dar ejemplos verbales y metáforas durante la explicación de la misma, conforme a los hallazgos del estudio de Arrais y Rodrigues (2007) que evidencian que el uso del lenguaje metafórico por parte del docente mejora la comunicación emocional musical de los estudiantes. Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo escénico en el que se invirtieron de media 14.36 segundos por cada compás estudiado.

El resultado musical observado tras su puesta en práctica ha sido catalogado como normal, lo que contrasta con la puntuación media de efectividad otorgada por los estudiantes en el cuestionario de 8.63 sobre 10.

No obstante, como se ha mencionado con anterioridad, se ha considerado de gran utilidad efectuar el análisis de detección de *T-Patterns* para revelar los patrones temporales más representativos de la implementación de cada estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en su interpretación final. Se constata que la transmisión del contenido musical conlleva a un mayor riesgo de obtención de un resultado interpretativo que se vea afectado por la secuencia de errores de equilibrio-dinámica, equilibrio-precisión, o bien, los de equilibrio-discurso. En este sentido, la transferencia observada de su implementación en el piano al instrumento principal del estudiante ha resultado ser, por poco margen negativa lo que también contrasta con la percepción de los estudiantes de 8.52 sobre 10.

En resumen, la transmisión del contenido musical obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el oboe y menos favorable al desarrollarse en flauta travesera. Sin embargo, se observaron muestras mayoritarias de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación obtenida en el cuestionario de 9.11 sobre 10 en motivación por logro de resultados. De modo que se valora muy positivamente que el intérprete intente comunicar el contenido y la estructura de la obra, sus ideas acerca de la misma, sus emociones y, en definitiva, su expresividad musical, al igual que se constató en el estudio de marimba de Broughton, Stevens y Malloch (2006). Además, la mayor parte de estudiantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual demostrando, al igual que los hallazgos de Juslin (1997), que los artistas son capaces de transmitir y comunicar emociones a los oyentes a través de las interpretaciones de una obra musical.

Práctica de riesgo.

La decimoctava estrategia era desconocida para más de la tercera parte de los participantes en el programa didáctico. Durante su desarrollo, la docente ha recurrido a emitir ejemplos verbales durante la explicación de la misma y se ha llevado a cabo, mayoritariamente, la propuesta de no detenerse durante el periodo de ejecución. Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo escénico, conforme a las propuestas de Neuhaus (1987), Chenoll (1990), Galamian (1998) y Gordon (2003), y en el que se invirtieron de media 28.21 segundos por cada compás estudiado.

La interpretación musical resultante observada tras su puesta en práctica ha sido positiva y los estudiantes percibieron su efectividad reflejando de media una puntuación de 7.89 sobre 10 en el cuestionario. De todos modos, hay que tener presente que, según la observación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (como máximo dos).

Por otra parte, gracias al análisis de detección de *T-Patterns*, se ha confirmado que llevar a cabo la práctica de riesgo puede precipitar la aparición de la secuencia de alteraciones de equilibrio-ritmo, o bien, la de equilibrio-control, en la interpretación resultante. En este sentido, la transferencia observada de la implementación en el piano al instrumento principal del estudiante ha resultado ser negativa en más de la mitad de los casos, lo que contrasta con la puntuación media otorgada por los estudiantes en el cuestionario de 8.15 sobre 10.

A modo de conclusión, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el violín y menos favorable al desarrollarse en flautín y piano. Sin embargo, tras desarrollar la práctica de riesgo, se constataron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que sí se corresponden con la puntuación de 7.89 sobre 10 en motivación por el logro de resultados. Además, la mitad de los participantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en

su práctica habitual para, de acuerdo con Bruser (1997), incrementar su confianza y su capacidad de asumir riesgos y, de este modo, conseguir que la puesta en escena resulte más sencilla.

Práctica consciente.

La decimonovena estrategia ha sido de las más desconocidas por los instrumentistas antes de participar en el programa didáctico, lo que muestra su conformidad con Dyer (1978:41) que considera que “evitar el momento presente es casi una enfermedad de nuestra cultura” y, continuamente, se condiciona a sacrificar el presente por el futuro. Probablemente, la estrategia de práctica consciente sea habitualmente poco conocida ya que la actividad del pensamiento de la mayor parte de individuos, sobre todo en circunstancias consideradas de extrema responsabilidad como el caso de la interpretación musical, suele devenir entre el pasado y futuro.

Durante la implementación del programa, la docente ha recurrido a ofrecer su experiencia personal y a dar ejemplos verbales durante su explicación. Todo ello dentro del contexto de un ensayo escénico, como el experimentado por Coso (1992), Bruser (1997) y Oyan (2006), y en el que se invirtieron de media 19.22 segundos por cada compás estudiado.

El resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha sido catalogado como normal y, sin embargo, los estudiantes le otorgaron una elevada puntuación media de efectividad de 8.24 sobre 10 en el cuestionario. Estos datos se corresponden con los hallazgos de Dalia y Pozo (2006) que pretenden restarle importancia a la supremacía de la ejecución perfecta en beneficio del disfrute personal del momento presente, la trasmisión de emociones y la comunicación. De todos modos, hay que tener presente que, según los resultados obtenidos en la presente investigación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica, como máximo, en cuatro compases.

No obstante, el análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos de su implementación referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. Desarrollar la práctica consciente puede conllevar, con mayor probabilidad, un patrón de conducta de errores de discurso-equilibrio, o bien, de equilibrio-control. De todos modos, la transferencia observada de la implementación de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, sobre este aspecto, los estudiantes reflejaron en el cuestionario una puntuación media de 7.93 sobre 10.

Finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el oboe y menos favorable al desarrollarse en piano y vibráfono. Sin embargo, se registraron muestras mayoritarias de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación de 7.81 sobre 10 en motivación por logro de resultados. De modo que, la mitad de los participantes, tras intervenir en el programa didáctico, se proponen utilizar la estrategia en su práctica habitual ya que, esta manera de vivir intensamente el momento presente, de acuerdo con Hoppenot (2000), es lo que, probablemente, permite alcanzar el verdadero progreso.

Mensajes constructivos de auto-motivación.

La estrategia vigésima era conocida y utilizada por más de un tercio de los participantes en el programa didáctico. Durante su desarrollo, la docente ha recurrido a ofrecer ejemplos verbales durante la explicación y los instrumentistas han puesto en práctica, mayoritariamente, aquellos mensajes que hacen referencia a confiar en el trabajo realizado hasta el momento. Todo ello dentro del contexto de un ensayo interpretativo escénico en el que se invirtieron de media 32.64 segundos por cada compás estudiado.

La interpretación musical resultante observada tras su implementación ha sido también positiva y los estudiantes reflejaron su percepción con una puntuación de efectividad de 8.12 sobre 10 en el cuestionario. Esto se corresponde con los trabajos de Clark, Williamon y Lisboa (2007) en los que las interpretaciones exitosas se relacionaron con sentimientos de preparación suficiente, mensajes de confianza en uno mismo durante la interpretación, mentalidad positiva y un alcanzable nivel de desafío. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, según los datos de la presente investigación, la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (máximo tres).

Por otra parte, el análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos de implementación de la estrategia referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en consideración en la interpretación final. Se constata que el uso de mensajes constructivos de auto-motivación durante la práctica incrementa la probabilidad de obtener un resultado final con el patrón de alteraciones de equilibrio-precisión, equilibrio-dinámica, o bien, las de equilibrio-control. No obstante, la transferencia observada de la puesta en marcha de la estrategia en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, los estudiantes le otorgaron en el cuestionario una puntuación de 7.89 sobre 10.

Finalmente, la estrategia obtuvo una evaluación desfavorable al implementarse sobre la trompa. Sin embargo, en su conjunto se constataron muestras mayoritarias de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la puntuación de 8.57 sobre 10 en motivación por logro de resultados y con los hallazgos del estudio de casos de Liertz (2002). Además, la mayor parte de estudiantes, tras intervenir en el programa, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual, al igual que los 51 pianistas del estudio de Yoshie y Shigemasu (2006), ya que,

probablemente, consideran que la adquisición de confianza en uno mismo es muy importante para mejorar el rendimiento musical.

Manejo positivo de la crítica externa.

La estrategia vigesimoprimerera era desconocida para más de un tercio de los participantes en el programa didáctico, lo que avala a Bruser (1997) que asegura que los estudiantes se preocupan tan solo de su vulnerabilidad ante los ataques y críticas destructivas de los docentes y desconocen la amplitud de la presente estrategia.

Según el análisis de datos, resulta ser la propuesta en la que mayor tiempo ha invertido de media la docente en su exposición inicial (171.3 segundos). Es comprensible ya que el profesorado ha de invertir el tiempo suficiente para indagar acerca de las críticas que el instrumentista ha recibido sobre la obra musical y enseñarle a manejarlas positivamente. De modo que, cuando el juicio es hostil, debe discriminar lo que es justo de lo que no lo es y, por el contrario, en juicios favorables, atesorar aquellas observaciones oportunas que le ayuden a progresar.

Durante la implementación del programa, la docente ha recurrido a relatar su experiencia personal durante la explicación, dentro del contexto de un ensayo interpretativo en el que se invirtieron de media 27.85 segundos por cada compás estudiado. Al mismo tiempo, el resultado interpretativo observado tras su puesta en práctica ha resultado ser normal y la percepción de los estudiantes se reflejó en el cuestionario con una puntuación de efectividad de 7.54 sobre 10. Sin embargo, hay que tener presente que la estrategia resulta más eficaz si se aplica en pocos compases (máximo tres).

Por otra parte, el análisis de detección de *T-Patterns* ha revelado los patrones temporales más representativos referentes a las secuencias de aparición de defectos que el instrumentista descuida y no tiene en cuenta en

la interpretación del resultado final tras poner en práctica la estrategia, en este caso la secuencia de alteraciones de equilibrio-ritmo, discurso-equilibrio, o bien equilibrio-precisión. No obstante, la transferencia observada de la implementación en el piano al instrumento principal del estudiante ha sido positiva y, de hecho, a este aspecto, se le concedió una puntuación de 7.39 sobre 10.

En resumen, el manejo positivo de la crítica externa obtuvo una evaluación favorable al implementarse sobre el oboe y menos favorable al desarrollarse en flautín y tuba. Sin embargo, tras llevar a cabo la propuesta, se observaron muestras de satisfacción por la interpretación resultante que se corresponden con la percepción de los estudiantes reflejada en el cuestionario de 7.61 sobre 10 en motivación por logro de resultados. A su vez, la mitad de los participantes, tras intervenir en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual ya que probablemente, de acuerdo con Salazar y Contreras (2007), se sienten evaluados, minimizados, responsables, amenazados e insuficientes y les conviene aprender a manejar positivamente la crítica externa.

8.3 Consideraciones finales

Para finalizar el capítulo de discusiones y a modo de conclusión, se detallan los siguientes puntos recopilatorios.

En cuanto a la metodología de investigación:

1. Se constata el potencial de la metodología observacional como metodología de investigación de aquellos trabajos que tengan por objeto de estudio la interpretación musical y la práctica instrumental.

2. Este procedimiento sistemático (planteamiento de objetivos, decisión de diseño observacional, muestreo, instrumentos, registro y codificación, obtención de parámetros, control de la calidad del dato, análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos) puede contribuir al desarrollo teórico de la educación musical proporcionando resultados válidos en contextos específicos como es el caso del estudio observacional de la interpretación y la práctica instrumental con sus peculiares características.
3. En definitiva, se evidencia que la metodología observacional ayuda al investigador en educación musical a obtener información objetiva extraída de los comportamientos, episodios, actividades y situaciones relevantes en el estudio de una determinada interpretación y/o sesión de práctica instrumental para lograr comprender y compartir mejor esta realidad con los futuros músicos.

En cuanto a las debilidades del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental:

4. Se evidencia que los instrumentistas que acceden a Grado Superior poseen un bagaje de estrategias de práctica instrumental insuficiente, así como un conocimiento limitado de las mismas, lo que justifica la necesidad de implementar un programa didáctico sobre dichas estrategias.
5. Los estudiantes que practican con las 21 estrategias de práctica instrumental del programa didáctico, mejoran substancialmente su interpretación e incrementan su motivación por el logro de resultados musicales de calidad, evidenciando su satisfacción. Sin embargo, en todos los niveles existen una serie de diferencias

individuales en la medida en que dichas estrategias son adecuadas, aplicables y eficaces.

6. No obstante, las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico son más eficaces subsanando errores de fidelidad al texto; su uso es más efectivo en obras de baja dificultad, ya que el manejo de las mismas se incrementa con la experiencia; y obtienen mayores resultados a la hora de mejorar una obra situada en su fase intermedia de estudio frente a la práctica libre basada en la mera repetición de fragmentos sin objetivo definido.
7. Por otra parte, tras implementar el programa didáctico, la interpretación musical resultante se ve afectada en porcentajes elevados por defectos de precisión y equilibrio corporal, de modo que será necesario reforzar dicho programa en estos aspectos.
8. El instrumentista, tras poner en práctica una determinada estrategia del programa didáctico, ha logrado una interpretación final del fragmento trabajado y, en ocasiones, la ha dado por válida a pesar de la existencia de uno o varios parámetros alterados. Sin embargo, estas secuencias de errores o patrones temporales de conducta del estudiante, que no pueden ser explicados por el azar, han resultado ser muy relevantes para corroborar la eficacia de la estrategia o su debilidad ante diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical (precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control).

En cuanto a las fortalezas del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental:

9. El programa didáctico diseñado en el presente estudio ha obtenido una evaluación muy positiva en el contexto de las 18 especialidades instrumentales del marco de las Enseñanzas Superiores de Música en las que se ha llevado a cabo.
10. Practicar bajo las directrices de dicho programa didáctico previene con mayor eficacia los defectos de ornamentación, de ámbito gestual, de continuidad, de articulación y de agógica en la interpretación musical resultante.
11. El programa didáctico es capaz de optimizar la práctica individual de los instrumentistas, no solo alcanzando mejores resultados interpretativos, sino logrando una interpretación satisfactoria en menor tiempo y con un nivel de fatiga mínimo.
12. Las estrategias de práctica instrumental del programa didáctico se posicionan en un plano fundamentalmente interdisciplinar e incluso transdisciplinar, en la medida en que ponen en juego la planificación y regulación consciente de acciones, pensamientos, pautas de conducta... dirigidas a un objetivo musical, superando el plano de lo meramente académico e incidiendo directamente en la práctica profesional.
13. El programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental ha logrado formar a un alumnado más cualificado, que obtiene resultados musicales satisfactorios y percibe su propia competencia interpretativa, lo que conlleva a incrementar su motivación.
14. En resumen, se constata que el programa didáctico resulta muy provechoso para convertir las clases de formación instrumental en sesiones de práctica eficaz de tal manera que el docente, en lugar de

limitarse a exponer los puntos fuertes y débiles de la interpretación de su alumnado, sea capaz de involucrarse en su modo de estudio.

En cuanto al participante del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, hay que tener presente que:

15. Cualquier actuación estratégica del instrumentista requiere saber, poder y querer *aprender a aprender*, mientras supone una importante toma de decisiones en la que se movilizan los motivos, actitudes, conceptos y procedimientos necesarios en función de cada situación específica de aprendizaje musical.
16. Se confirma que en casi la totalidad de estrategias identificadas en el programa didáctico, la transferencia de aprendizaje ha sido positiva; lo que implica que, a igualdad de compases a trabajar, el estudiante, tras llevar a cabo una determinada propuesta, ha conseguido el resultado final con el segundo instrumento (su instrumento principal) en menor tiempo que con el primero (piano). Este fenómeno evidencia que desarrollar el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en la asignatura de Piano complementario, refuerza la formación del estudiante y permite disminuir la carga de trabajo del docente de instrumento principal.
17. El desarrollo del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental ha permitido al alumnado reflexionar sobre la interrelación de las diversas materias, en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música, de modo que pueda alcanzar la profesionalidad interpretativa sea cual sea el instrumento de base.

En cuanto al docente de instrumento que pone en práctica el programa didáctico:

18. Se evidencia que el docente, gracias a la intervención con estrategias de práctica instrumental y a la motivación adecuada, consigue que el instrumentista practique deliberada e intensamente favoreciendo las adaptaciones neurofisiológicas pertinentes que conllevan a una mejora de su interpretación musical y a la progresiva adquisición de competencias de intérprete profesional.
19. Se ofrece un referente de carácter científico que ayuda a reflexionar sobre lo que puede ocurrir, ocurre o ha ocurrido en el aula de instrumento cuando el docente, gracias a propuestas estratégicas de estudio de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se transforma en *Performance Coach* y comienza a practicar con su alumno.
20. Al evidenciarse la existencia de competencias transversales en la formación instrumental, como son las estrategias de práctica objeto del programa didáctico, cualquier docente de especialidad diferente a la del estudiante puede facilitar la experiencia de progreso en la obtención de resultados musicales con un comportamiento estratégico. Por consiguiente, cada docente de instrumento (principal, secundario, en agrupaciones o en solitario) debe considerarse un profesor de estrategias de práctica instrumental.
21. Se resalta la necesidad de establecer un conocimiento sólidamente fundamentado acerca del ensayo, que oriente y motive a los futuros músicos de la forma más adecuada, puesto que la verdadera meta de la docencia instrumental debería ser, enseñar al estudiante *cómo practicar* para que adquiera su autonomía como intérprete.

Finalmente, se evidencian lo beneficioso que resulta que el docente se responsabilice de supervisar los ensayos de sus instrumentistas y de generar oportunidades de aplicación de práctica efectiva, deliberada e intensa en el aula adecuadas a cada individuo y en función de su nivel de destreza. En definitiva, se confirma que las estrategias de práctica instrumental deben formar parte de las competencias transversales de la formación superior del instrumentista profesional.

9 Aportaciones de la investigación

Durante todo el proceso, se ha tenido presente que el objetivo de una tesis doctoral no consiste en agotar todos los campos relacionados con el tema objeto de estudio, sino también en plantear las preguntas y pensamientos pertinentes, de modo que sirvan de base a futuras investigaciones.

Como consecuencia del presente estudio, se propondrá un modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental; se presentarán otras aportaciones didácticas reflejadas a lo largo de las diversas fases del proceso investigador, así como las limitaciones a las que se ha visto sometido el estudio; y se comentarán las pautas para futuras investigaciones.

9.1 Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental: el modelo *Iceberg*

Los modelos didácticos se presentan como planes estructurados “que pueden usarse para configurar un currículum [...], para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas” (Joyce & Weil, 2002:11). Estos autores utilizan la expresión “modelos de enseñanza” frente a la de modelos didácticos, mientras que Jiménez et al. (1989:18) prefieren esta última denominación ya que “recoge aspectos docentes y discentes, mientras que la primera va enfocada primordialmente al docente”. En definitiva:

[...] el modelo didáctico es un instrumento de carácter científico que nos ayuda a reflexionar sobre lo que puede ocurrir, ocurre o ha ocurrido en el aula, es un conjunto de ideas dispuestas de tal forma que intenta explicar o poner de manifiesto lo que sucede en una situación de enseñanza-aprendizaje considerando,

fundamentalmente, las interacciones que se producen entre los elementos formales, personales y materiales que en ella se dan cita. (Jiménez et al., 1989:22-23)

Hay que tener presente que “las teorías suponen un nivel de formulación de mayor sistematicidad, mientras que a los modelos correspondería un *status* de mayor provisionalidad” (Escudero, 1981:10-11). Sin embargo, el término modelo hace inferencia a la teoría y a la práctica, es decir, “no hay que olvidar el carácter teórico-normativo-práctico de la Didáctica, por lo que no extraña la constante espiral genética de la teoría, la tecnología y la práctica misma” (Ferrández, 1988:12). De este modo, la utilidad epistemológica, tecnológica y práctica de los modelos, según Ferrández (1988), debería ser:

- Servir como organizadores de la actividad teórica, investigadora y de la práctica docente.
- Ser plataformas de reflexión e investigación para generar nuevos planteamientos que estructuren la base y fundamento de nuevos modelos.
- Impulsar la espiral genética de la estructura científica de la Didáctica y, por lo tanto, su ámbito normativo y práctico.
- Tener utilidad instrumental para el análisis, evaluación crítica del sistema educativo desde la macroorganización hasta los últimos niveles del proceso instructivo.
- Hacer referencia al momento histórico en el que dominan unas bases curriculares y prestarse al análisis crítico de la situación diferencial.

En esta misma línea, tres ideas son consideradas como fundamentales, para Jiménez et al. (1989), y se desprenden del concepto de modelo:

Su carácter orientador de la acción entendida como proceso.

Su fundamentación teórica.

Su provisionalidad y no exclusividad, ambas cualidades van a permitir tanto la reforma y la adaptación de un modelo como el nacimiento y la pervivencia de otros modelos diferentes. (Jiménez et al., 1989:23)

Todo modelo es, por definición, representación de la realidad. Actualmente existen varios modelos de la misma realidad, que en el caso que nos ocupa es “la interacción docente-discente con estrategias y recursos multivariados en un ámbito cultural contextualizado” (Ferrández, 1988:14). De este modo, tanto los modelos que detallan Jiménez et al. (1989) como el presente deben ser:

Abiertos, capaces de interactuar con el medio.

Flexibles, capaces de adaptación y acomodación a diferentes situaciones.

Dinámicos, capaces de poder establecer diferentes tipos de relaciones.

Probabilísticos, capaces de poder actuar con unos márgenes de error/éxito aceptables y con cierto nivel de confianza. (Jiménez et al., 1989:22)

Finalmente, hay que tener en consideración que los modelos didácticos, como el aportado por la presente investigación, constituyen un método para organizar la educación centrada en la inteligencia, valiéndose del poder que posee la educación para proporcionar a los estudiantes los medios que les permitan educarse a sí mismos (Joyce & Weil, 2002).

Modelo Iceberg para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental.

Una de las principales repercusiones de esta investigación ha consistido en proponer un modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental, es decir, de aquellos pensamientos y pautas de conducta que, de forma consciente e intencional, guían al intérprete durante la práctica deliberada de su instrumento e intervienen en el modo en el que selecciona, organiza, procesa, integra y ejecuta sus conocimientos y habilidades musicales, en su estado emocional y/o en su motivación, con el propósito de adquirir, almacenar y, posteriormente, poder reproducir resultados instrumentales, a su juicio, positivos y en el menor tiempo de consecución posible (Tripliana, 2012).

Se trata de ofrecer un modelo de carácter científico que ayude a reflexionar sobre lo que puede ocurrir, ocurre o ha ocurrido en el aula de instrumento cuando el docente, gracias a propuestas estratégicas de estudio de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se transforma en *Performance Coach* y comienza a involucrarse en la práctica de su alumnado. En definitiva, un conjunto de ideas dispuestas de tal forma que intentan explicar o poner de manifiesto lo que sucede en una novedosa situación de enseñanza-aprendizaje de cualquier instrumento musical, considerando, fundamentalmente, las interacciones que se producen entre los elementos formales, personales y materiales que en ella se dan cita.

Este modelo para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental deberá ser puesto a prueba en posteriores investigaciones, teniendo presente que cualquier modelo didáctico “toma cuerpo de validez cuando se ha analizado su estructura, pero, fundamentalmente cuando se describe y evalúa su funcionamiento” (Ferrández, 1988:13). Además, puesto que todo modelo “es el reflejo o el resultado de una teoría” (Jiménez et al., 1989:25), será la teoría, más o menos admitida, la que guiará y la que permitirá ver científicamente la realidad. De modo que, para que el modelo presentado,

en general, sea efectivo y fructífero será preciso que esté basado en resultados favorables de estudios surgidos a la luz de determinadas teorías que, a su vez, de forma implícita o explícita, se manifestarán en el quehacer del docente. Solo así, el modelo será un eslabón de enganche entre la teoría y la práctica (Jiménez et al., 1989).

El modelo didáctico propuesto es provisional y bajo esa consideración debe ser estudiado. La idea clave y funcional, al trabajar con él en un futuro, es que en esencia se constituya en un instrumento para la acción y en un reflejo de la teoría sustentante, por lo que la variación en un ámbito o en otro supondrá el cambio de modelo (Ferrández, 1988). Todo proceso de cambio se rige por el principio de innovación que, a su vez, “no es más que una eterna dialéctica propia del sistema educativo que vive constantemente en situación de conflicto” (Ferrández, 1988:15). De este modo, la superación de un determinado conflicto generará un nuevo conflicto a solucionar, por lo que la necesidad de innovación es substancial a la educación.

Finalmente, teniendo en consideración las premisas anteriores, en la Figura 97 se presenta el modelo *Iceberg* para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental.



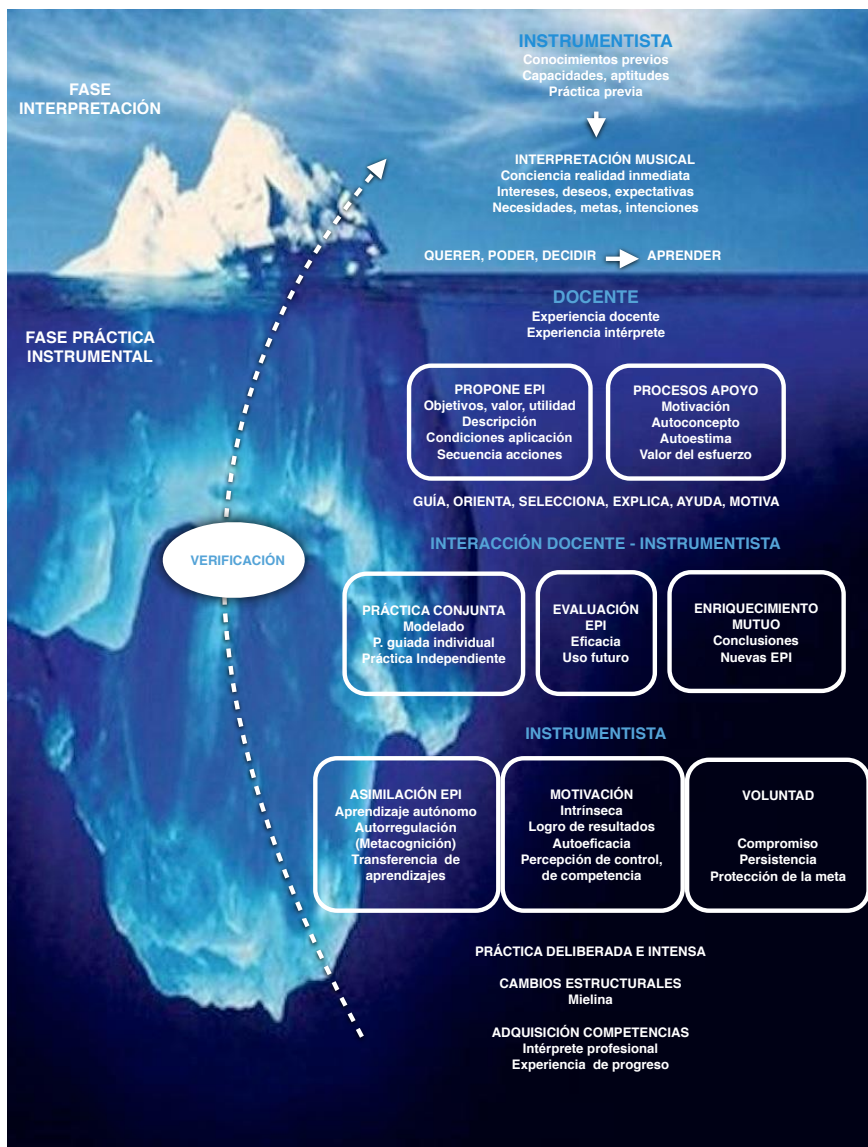


Figura 97. Modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental.

Cualquier modelo resulta organizador ya que supone una metodología de estudio y una disposición de esfuerzos y de elementos materiales, personales y formales, tanto en el tiempo como en el espacio, con el fin de conseguir unos resultados o de contrastarlos. De modo que, modelos como

el presentado no solo definen y delimitan conceptos sino que, a su vez, indican cómo deben hacerse o llevarse a cabo las diversas acciones; son dirigentes de la acción en cuanto encaminan la intención y las operaciones necesarias hacia un objetivo determinado (Jiménez et al., 1989).

En el modelo didáctico para la enseñanza de estrategias de práctica instrumental se distinguen dos fases. La primera de ellas constituye la punta visible del *iceberg* y es la fase de interpretación musical por parte del instrumentista. La segunda es la fase de práctica instrumental, es de considerable mayor extensión y se representa como la parte sumergida del mismo.



Fase de interpretación musical:

En esta fase, el instrumentista, con sus conocimientos previos, capacidades, aptitudes y precedido de una práctica instrumental anterior (en la que habrá usado un mayor o menor número de estrategias), lleva a cabo la interpretación musical de una obra o fragmento de la misma.

Gracias a esta interpretación como oportunidad única, el instrumentista toma conciencia de su realidad inmediata como intérprete, lo que contribuye a generar un estado psicológico que precede al compromiso con la acción y que incluye todo aquello relacionado con los intereses, deseos, creencias, expectativas, necesidades, metas e intenciones del mismo. Sin embargo, es el propio instrumentista el tiene la potestad para querer, poder y decidir aprender aquello que anhela -según Weinstein (Beltrán, 2003:58), “las tres razones fundamentales que afectan a la base de la conducta humana”- y que, en este caso, le llevarán a *aprender a aprender*.

Fase de práctica instrumental:

En este momento interviene el docente, con su experiencia como intérprete y como profesional de la enseñanza, proponiendo estrategias de práctica instrumental y llevando a cabo procesos auxiliares de apoyo dentro del contexto de las actividades del aula.

- De las estrategias, el docente destaca su valor, su utilidad, así como los objetivos que se persiguen; mientras efectúa una descripción de las mismas, de sus condiciones de aplicación y de la secuencia de acciones a seguir.
- Los procesos auxiliares de apoyo favorecen propuestas motivadoras positivas como son los niveles altos de motivación intrínseca, la autoeficacia y la valoración de la tarea; mientras se propicia el autoconcepto, la autoestima y se destaca el valor del esfuerzo y del progreso lento por encima del talento o la inteligencia. Se considera que elogiar el esfuerzo resulta imprescindible ya que refleja una realidad biológica, que los circuitos de habilidad recubiertos de mielina no son fáciles de construir. De este modo, la práctica intensa exige una lucha seria y profunda, y un trabajo apasionado.

En definitiva, el docente hace de guía, orienta, selecciona, explica, ayuda y motiva, con el propósito de lograr que el instrumentista aprenda paulatinamente a decidir por sí mismo cuándo, cómo y por qué emplear las estrategias de práctica instrumental adecuadas en cada situación.

Por otra parte, durante esta fase, también resulta fructífera la interacción entre docente e instrumentista. Se refleja en los siguientes ámbitos:

- Efectuando una práctica conjunta que se inicia con el modelado, prosigue con la práctica guiada individual y culmina con la práctica independiente por parte del instrumentista, con objeto de ofrecer una práctica suficiente de los procedimientos implicados en la ejecución de la nueva estrategia y de asegurar un mínimo grado de dominio. Todo ello basado en una transferencia progresiva del control estratégico por parte del docente hacia el instrumentista, ofreciéndole oportunidades para el perfeccionamiento gradual por medio de la repetición y de la corrección de errores.
- Evaluando las diversas estrategias de práctica instrumental como requisito indispensable para aprovecharlas al máximo. Esta evaluación no solo se efectúa a posteriori, sino que supone un proceso de supervisión continuo de la ejecución por parte de docente e instrumentista (evaluación continua) y un perfeccionamiento del proceso didáctico en el momento en que todavía puede efectuarse (evaluación formativa). Aunque, para finalizar, ambos deban decidir si se ha alcanzado o no el objetivo fijado previamente, cuál ha sido la eficacia percibida y su posible uso futuro (evaluación final del producto).
- Favoreciendo el enriquecimiento mutuo con la incorporación de nuevas aportaciones tanto por parte del docente como por parte del instrumentista. De esta interacción, surgen conclusiones, nuevas formas de aplicar la estrategia, nuevas propuestas, nuevas experiencias...

Para finalizar, el instrumentista puede presentar los tres elementos básicos de un proceso de aprendizaje autorregulado:

- Asimilación de las diversas estrategias de práctica instrumental por medio de un aprendizaje autónomo e independiente; de un aprendizaje autorregulado que integra las estrategias de aprendizaje, la metacognición, los objetivos de aprendizaje y la motivación del instrumentista, y teniendo presente la transferencia de aprendizajes o grado de generalización de la estrategia a otras situaciones representativas de su ámbito de acción. La metacognición supone un conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento o la habilidad para asumir las riendas de sus propios procesos de aprendizaje. Los instrumentistas se perciben a sí mismos como más capaces y estas creencias de autoeficacia pueden incrementar no solo la motivación para el aprendizaje, sino también el proceso de autorregulación. Finalmente, la metacognición también supone que el instrumentista sea capaz de pensar sobre la transferencia de aquello que aprende y de la utilidad que posee para resolver problemas futuros.
- Motivación personalizada, individual, única, intrínseca, donde la meta que el instrumentista anhela con su conducta es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación; donde el logro de resultados musicales satisfactorios da lugar a la percepción de control y de competencia, al incremento de la autoeficacia. Si hay una práctica de calidad, hay progreso y buenos resultados, lo que conlleva alcanzar los objetivos propuestos. Entonces, aumenta la motivación y las expectativas respecto a las posibilidades de uno mismo. Cualquier situación que aumente la competencia percibida por el instrumentista estimulará su motivación intrínseca y a la inversa. No obstante, para que exista este patrón motivador es imprescindible que se produzca la experiencia de autonomía, de modo que, cuando el instrumentista se reconoce así mismo capaz de progresar y desarrolla su autoconfianza, alimenta su motivación.

- Voluntad o compromiso con la acción. Un estado de dirección persistente que aparece como compromiso, persistencia y protección de la meta sosteniendo la motivación. El instrumentista se siente atraído progresivamente por el placer que experimenta al comprobar cada progreso en sus medios y, más aún, porque empieza a vislumbrar el verdadero alcance de su voluntad como fuerza creadora.

Por todo lo anterior, el instrumentista puede terminar por desarrollar el gusto por la práctica instrumental deliberada e intensa que incluye la aportación de un *feedback* inmediato, tiempo para la resolución de problemas y para la evaluación y oportunidades para repetir el proceso con objeto de refinar el comportamiento. Es en este punto, cuando el instrumentista accede a una zona productiva excepcional, a una zona donde se crea un grado de habilidad mayor a cada momento que pasa; mientras el cerebro se adapta a las demandas de este exhaustivo entrenamiento instrumental, permitiendo que las habilidades musicales prosperen.

De modo que, cuanto más tiempo y energía se dedique a practicar deliberadamente con la ayuda de estrategias, cuanto más tiempo se permanezca en la zona de aprendizaje óptimo y se activen las señales adecuadas a través de sus circuitos neuronales, probablemente, más habilidades instrumentales se obtendrán. En definitiva, se pretende activar el mecanismo neurológico por medio del cual los modelos de práctica específica construyen la habilidad y donde los cambios a nivel cerebral son el resultado, y no la causa, de la adquisición de habilidades con el instrumento. En este sentido, adquirir las competencias necesarias para llegar a ser un músico profesional dependerá principalmente de ejercer un nivel profesional de práctica con un amplio repertorio de estrategias y con la habilidad de aplicarlas adecuadamente.

En resumen, si el instrumentista sienta las bases para una práctica instrumental deliberada, lo intenta con más entusiasmo, de la manera correcta y practica con intensidad; según Fields (2008), generará más mielina obteniendo cambios estructurales a nivel cerebral que incrementarán su habilidad. De modo que, la experiencia de progreso podrá impulsarle a la adquisición de competencias como intérprete profesional. Pero el modelo didáctico propuesto no concluye aquí, en cualquier momento el instrumentista puede decidir verificar la eficacia de la fase de práctica instrumental (*iceberg* sumergido de considerable mayor extensión) y volver a efectuar una interpretación de la obra o fragmento musical (punta visible del *iceberg*) que, de nuevo, será fugaz, única e irreplicable.

Por último, tras haber descrito y analizado la fundamentación y estructura del modelo didáctico *Iceberg*, finalmente solo queda evaluar su funcionamiento en una línea de investigación posterior para que, de este modo, dicho modelo tome cuerpo de validez.

9.2 Otras aportaciones didácticas

En el transcurso de los años, este trabajo de investigación se ha convertido en una experiencia apasionante y muy enriquecedora en el ámbito personal y profesional, tanto en mi faceta de intérprete como de docente de piano. En primer lugar, ha supuesto un cambio radical en mi planteamiento de práctica instrumental que nunca antes hubiera imaginado. Coincido con Dalia y Pozo (2006:21) en que muchas pautas de conducta “creemos erróneamente que forman parte de nuestra personalidad, que son inalterables y que no podemos hacer nada para modificarlas”, es decir que, simplemente admitimos que somos así e incluso, en ocasiones, apelamos a cuestiones genéticas o incluso innatas. Esta manera de pensar nos condena, de algún modo, a ser conformistas con parcelas de nuestra vida que podríamos intentar, si realmente es nuestro deseo, modificar.

Mi práctica pianística estaba marcada por el uso de estrategias recopiladas a lo largo de mi formación con profesionales de la enseñanza que ejercieron su labor, con mayor o menor acierto, y a través de mi constante inquietud investigadora. De modo que, de algún modo, siempre he estado muy vinculada a las estrategias de práctica instrumental e incluso muchas de ellas han podido contribuir a mi crecimiento como intérprete. No obstante, gracias a esta apasionante investigación, he aprendido a utilizar nuevas estrategias y a manejar con mayor eficacia las que ya conocía.

Por otra parte, mi actividad como docente también ha sufrido un cambio considerable gracias al proceso de investigación. Desde que comencé a impartir Piano Complementario en el Conservatorio Superior de Música de Aragón me propuse invertir todo mi esfuerzo en revitalizar la asignatura, proponiendo un enfoque más funcional y provechoso de la misma en el que práctica deliberada e intensa tuviera un papel prioritario. Sin embargo, comprobé que algunas de las estrategias de práctica instrumental, que como investigadora iba identificando, eran ampliamente conocidas; en cambio, otras se hallaban ocultas bajo un misterioso secretismo que, en mi opinión, resulta poco ético para la profesión musical. Por consiguiente, en el transcurso de la investigación, fui incorporando los diferentes hallazgos a mi actividad docente y me esforcé en darles la mayor difusión posible, dentro y fuera del aula.

En un principio, desarrollé el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en la asignatura de Piano Complementario, desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad. Al tratarse de una asignatura de reciente creación, quise distanciarme de los moldes establecidos durante décadas sobre la docencia del piano para ajustarme a los cambios que los nuevos tiempos han asignado buscando la practicidad y funcionalidad de la materia. De modo que fui perfeccionando la implementación del programa

didáctico, año tras año, alentada por los excelentes resultados obtenidos en los participantes involucrados.

A su vez, con el propósito de que los hallazgos de mi investigación alcanzarán al mayor número de interesados posibles, me propuse impartir diversas conferencias y clases magistrales destinadas a estudiantes, profesionales de la música y público en general; incluso, algunas de ellas están presentes en la programación de actividades de las Jornadas de Puertas Abiertas del CSMA, destinadas a los aspirantes a acceder al Grado Superior de Música. Cito las más relevantes:

- *El éxito musical: las estrategias de práctica mejor guardadas por los grandes intérpretes.*
- *Bases de la práctica musical deliberada e intensa.*
- *Los primeros pasos en una nueva obra musical.*
- *El poder de los pensamientos en la práctica instrumental.*
- *Estrategias de práctica instrumental. Herramientas para estudiar eficazmente antes de una puesta en escena.*

Al mismo tiempo, constituí un foro de discusión acerca de estrategias de práctica instrumental en las redes sociales en el que comparto mis hallazgos con estudiantes y profesionales interesados en el tema que, progresivamente se van adhiriendo y que, a su vez, potencian y enriquecen al grupo con sus propias aportaciones.

Por otra parte, he publicado y están en trámite numerosos artículos al respecto en revistas de investigación de ámbito nacional e internacional; e incluso, llevé a cabo la exposición de una ponencia en la mesa de debate del Congreso *Nueva Pedagogía musical. Retos de futuro*, celebrado en el CSMA

en Febrero del 2014 bajo el título: *El docente como Performance Coach. Estrategias de práctica instrumental en el aula.*

De modo que, progresivamente, he intentado dar los pasos necesarios para que todo el potencial material y humano y todos los esfuerzos e ilusiones de tantos jóvenes intérpretes, no se desvanezcan en el intento por el desconocimiento de unas adecuadas estrategias de práctica instrumental. Sin embargo, soy consciente de que quien desee cambiar su forma de estudio, su manera de tocar el instrumento, debe también cambiarse a sí mismo, o como decía Hoppenot (2000:20), “armonizar su espíritu con su proyecto” y para ello es fundamental el papel de la voluntad:

La voluntad de cambio significa casi cambiar: no debemos rechazar, pues, tan negro presentimiento, sino convertirlo en una decisión firme que nos permita enfrentarnos a las dudas, al desánimo, a influencias exteriores que aparecerán con toda seguridad. No se trata de magnificar la voluntad en el sentido de una coerción personal, de una disciplina ascética frustrante, sino de insistir en el hecho que un replanteamiento profundo es un acto difícil que demanda una decisión apasionada (Hoppenot, 2000:20).

9.3 Limitaciones del estudio y recomendaciones para posteriores investigaciones

Una de las limitaciones de este trabajo es que la intervención del programa tuvo una breve duración de cinco sesiones por estudiante en dos semanas. Sin embargo, este factor puede hacer doblemente prometedor el proceso de aplicación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental si se realiza durante el periodo de tiempo adecuado (como mínimo un curso académico).

Por otra parte, otra de las limitaciones fue que, al disponer tan solo de una investigadora que efectuara las labores de observación, registro y codificación, se tuvo que limitar la muestra a uno o dos estudiantes por especialidad instrumental. Con un mayor número de observadores se hubiera podido mantener una muestra más amplia de cada instrumento y conocer con mayor certeza el impacto del programa didáctico en cada una de las especialidades. Sin embargo, se optó por obtener una representación de la mayor parte de instrumentos (18) que fuera, razonablemente, asumible para una única observadora.

No obstante, el tema objeto de esta tesis presenta distintas líneas argumentales y cada una de ellas abre nuevas y variadas vías para estudios posteriores. La primera de ellas hace referencia a la futura evaluación del funcionamiento del modelo didáctico *Iceberg*, descrito y analizado en el Apartado 9.1, para que, de este modo, adquiriera cuerpo de validez.

La segunda vía de interés radica en el proceso de incorporación de las diversas estrategias de práctica en función del desarrollo evolutivo del estudiante de instrumento ya que, probablemente, sus posibilidades de manejo difieran en función de si el usuario de las mismas se trata de un niño, un joven o de un adulto.

La tercera vía implica diseñar una investigación a largo plazo para comprender cómo el estudiante, incorpora nuevas estrategias a su práctica habitual y cómo optimiza sus ensayos y mejora su rendimiento a nivel escénico, es decir, durante la actuación pública.

Otra de las vías de interés se fundamenta en la observación de sesiones de práctica deliberada e intensa de grandes intérpretes de las diferentes especialidades instrumentales, para comprender con detalle cómo manejan las diversas estrategias de práctica instrumental, si pueden identificarse nuevas estrategias, cuáles son las más requeridas y cómo

evolucionan en función de la fase de estudio en la que se encuentra la obra musical.

En definitiva, se han trazado nuevas y variadas sendas para la continuidad investigadora de manera que deseo fervientemente que cualquier estudiante, docente, investigador e intérprete de música que consulte este trabajo, descubra algún aspecto que le sea de utilidad para conseguir su propósito, al igual que pueda encontrar la dirección adecuada en el caso de hallar defectos o imprecisiones en el mismo. De todos modos, soy consciente de que todavía queda mucho camino por recorrer, analizar, investigar y proponer, y espero, humildemente, haber contribuido en alguna medida a ello.

Monzón, Abril 2015.

Referencias

- Alexander, P. A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 189-193.
- Alfonso, J. (1944). *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid: Unión Musical Española.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Alonso, J. & López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Alonso, J. & Montero, Y. (1993). Motivación y aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (5th ed.) (pp.183-198). Madrid: Alianza editorial.
- Altenmüller, E. (2007). From the Neanderthal to the concert hall: Development of sensory motor skills and brain plasticity in music performance. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 5-14). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Altenmüller, E. & Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Revista Eufonía. Didáctica de la música*, 10, 51-76.

- Altenmüller, E. & Gruhn, W. (2002). Brain mechanisms. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 63-81). Oxford: Oxford University Press.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, D. (2009). A balanced approach to excellence: Life-skill intervention and elite performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 203-213). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1993). Proceso de categorización. En Anguera, M. T. (Ed.), Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. & Riba, C., *Metodología observacional en la investigación psicológica I* (2th ed.) (pp. 115-167). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos educativos*, 4, 13-64.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En Moreno, C. (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2004). Hacia la búsqueda de estructuras regulares en la observación del fútbol: detección de patrones temporales. *Cultura*,

-
- Ciencia y Deporte: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 1(1), 15-20.
- Anguera, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En Anguera, M. T., Chacón, S. & Blanco, A. (Coords.), *Evaluación de Programas Sociales y Sanitarios* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M. T. (Ed.), Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. & Riba, C. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica I*. (2th ed.) Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L. & Hernández Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes*, 24. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Anguera, M. T., Magnusson, M. S. & Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estandar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en medición*, 5, 63-82.
- Aragu, D. (1995). *Los instrumentos de percusión*. Madrid: Editorial Música Mundana.
- Arizcuren, E. (1985). *Técnica del violonchelo. Principios básicos*. Madrid: Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arnaus, Á. (2007). Maurice Martenot. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Ed. Graó.
- Arrais, N. & Rodrigues, H. (2007). Cognitive feedback and metaphors in emotional communication instruction of musical performance. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 265-270).

- Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Arriaga, C. & Madariaga, J.M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de psicodidáctica*, 17, 65-74.
- Artaud, P. I. (1991). *La flauta*. Barcelona: Editorial Labor.
- Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Astudillo, M. & Pelizza, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. *Contextos de Educación*, 2(1), 65-175.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2th ed.) México: Trillas.
- Aviñoa, X. (1985). *La guitarra*. Barcelona: Editorial Daimon.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Badenes, G. (1992). Dmitri Bashkirov, doblemente maestro. *Revista Ritmo*, 635, 10-11.
- Badia, A. (Coord.), Álvarez, I. M., Carretero, M. R., Liesa, E. & Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ballesteros, M. (2004). *El contrabajo. Una visión integral*. Oviedo: Editorial Trabe.

-
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. (3th ed.) Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Barrie, H. (2007). *An organist's "How to practise"*. Toronto: Royal Canadian College of Organists National Standing Committee for Publications.
- Barry, N. H. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives in Music Education*, 1, 4-8.
- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Barry, N. H. & McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44-55.
- Bauer, H. (1913). Artistic aspects of piano study. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 64-79). Philadelphia: Theo. Presser.
- Bazeley, P. (2006). The contribution of computer software to integrating qualitative and quantitative data and analyses. *Research in the Schools*, 13(1), 64-74.
- Bazeley, P. (2009). Editorial: integrating data analyses in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203-207.

- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H. & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8(9), 1148-1150.
- Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175.
- Bernal, J. (2004). La investigación biográfico-narrativa y la educación musical. *Revista de psicodidáctica*, 17, 85-94.
- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B. & Altenmüller, E. (2009). Mental practice in music memorization: an ecological-empirical study. En Louhivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T. & Eerola, P. (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 20-27). Jyväskylä, Finland: ESCOM.
- Besson, M. & Schön, D. (2003). Comparison between language and music. En Peretz, I. & Zatorre, R. J. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 269-293). Oxford: Oxford University Press.
- Bigand, E. & Pineau, M. (1997). Global context effects on musical expectancy. *Perception & Psychophysics*, 59(7), 1098-1107.
- Bigand, E., Pozzo, T. & Beraut, C. (2009). Learning to play double bass by stimulating mental imagery. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 579-580). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).

- Bjork, R. A. (1999). Assessing our own competence: Heuristics and illusions. En Gopher, D. & Koriat, A. (Eds.), *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 435-459). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Blanco, A. (1997). *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Blanco, A. & Anguera, M. T. (1993). Sistemas de codificación. En Anguera, M. T. (Ed.), Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. & Riba, C., *Metodología observacional en la investigación psicológica I* (2th ed.) (pp. 193-239). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Bloomfield-Zeisler, F. (1913). Appearing in public. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 80-96). Philadelphia: Theopresser.
- Blum, D. (2000). *El arte del cuarteto de cuerda. El cuarteto Guarneri en conversación con David Blum*. Barcelona: Idea Books.
- Boehm, T. (1847). *La flauta y la interpretación flautística*. Madrid: Ed. Mundimúsica.
- Borrell, F. (2004). *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona: Gestión 2000.
- Borrell, N. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Bravo, A. & Fine, P. (2009). Studying a score silently: What benefits can it bring to performance?. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 243-248). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).

- Brodsky, W. (2006). In the wings of British orchestras: A multi-episode interview study among symphony players. *Journal of occupational and organizational psychology*, 79(4), 673-690.
- Broughton, M. & Stevens, C. (2009). Physical movement and imagery in professional and undergraduate student solo marimba practice. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 531-536). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Broughton, M., Stevens, C. & Malloch, S (2006). Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. En Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. & Costa, M. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition* (pp. 1127-1135). Bologna: Alma Mater Studiorum University of Bologna.
- Brown, R. W. (1928). A comparative study of the "whole," "part," and "combination" methods of learning piano music. *Journal of Experimental Psychology*, 11(3), 235-247.
- Brown, R. W. (1933). The relation between two methods of learning piano music. *Journal of Experimental Psychology*, 16(3), 435-441.
- Bruser, M. (1997). *The art of practicing. A guide to making music from the heart*. New York: Three Rivers Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bunting, C. (1999). *El arte de tocar el violonchelo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Busoni, F. B. (1913). Important details in piano study. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 97–108). Philadelphia: Theo. Presser.
- Buxarrais, M. R. (1999). Análisis de los procesos educativos: la interacción entre iguales en el aula. En Anguera, M. T. (Coord.), *Observación en la escuela: aplicaciones* (pp. 69-99). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Byo, J. & Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 33-40.
- Cabrera, F. (1987). Investigación evaluativa en la educación. En Gelpi, E., Zufjaur, R., Cabrera, F. & Ferrández, A. (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas en Formación Profesional* (pp. 97-136). Madrid: Largo Caballero.
- Calvo-Manzano, M. R. (1987). *Tratado analítico de la técnica y estética del arpa*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Calvo-Manzano, M. R. (2008, Abril). *La higiene postural: ¿Cómo conseguir la naturalidad en las técnicas instrumentales?* Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación Educativa en Apreciación e Interpretación Musical, Madrid. Recuperado de <http://seminarioucmpoveda08.blogspot.com/>
- Cano, A. (1996). La formación del intérprete. *Revista Eufonía*, 5, 23-35.
- Carbó, J. M. (2000). Dieciséis tesis sobre la disciplina. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Carlevaro, A. (2000). *Escuela de la guitarra. Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Ed. Barry.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casella, A. (1936). *El piano*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Chaffin, R. (2002). The way to Carnegie Hall. En Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. E. (Eds.), *Practicing perfection: Memory and piano performance* (pp. 74-92). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chaffin, R. (2007). Learning *Clair de Lune*: Retrieval practice and expert memorization. *Music Perception*, 24(4), 377-393.
- Chaffin, R., Demos, A. & Crawford, M. (2009). The PC-survey: How does use of performance cues vary across musicians, instruments, musical styles, and performances? En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 57-62). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Chaffin, R. & Imreh, G. (1997). "Pulling teeth and torture": musical memory and problem solving. *Thinking & Reasoning*, 3(4), 315-336.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (2001). A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13(4), 342-349.
- Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. E. (2002). Coda. En Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. E. (Eds.), *Practicing perfection: Memory and piano performance* (pp. 247-269). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

-
- Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. E. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F. & Chen, C. (2003). “Seeing the big picture”: Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20(4), 465-490.
- Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.19-39). London: Oxford University Press.
- Chaffin, R., Lemieux, A. & Chen, C. (2007). ‘It is different each time I play’: variability in highly prepared musical performance. *Music Perception*, 24, 455–472.
- Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T. & Begosh, K. T. (2010). Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. *Psychology of Music*, 38(1), 3-30.
- Chaffin, R. & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in cognitive psychology*, 2(2-3), 113-130.
- Chaffin, R., Logan, T. R. & Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. En Cross, I., Hallam, S. & Thaut, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352-363). New York: Oxford University Press.
- Chenoll, J. (1990). *El trombón. Su historia. Su técnica*. Madrid: Real Musical.
- Cheridjian, M. & Dalcroze, J. (1928). *El piano amigo del niño*. Madrid: Sáez Hermanos.

- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- Cimpian, A., Arce, H. C., Markman, E. M. & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314–316.
- Clark, T., Williamon, A. & Lisboa, T. (2007). The phenomenology of performance: Exploring musicians' perceptions and experiences. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 35-40). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Clark, T. & Williamon, A. (2009a). Developing evidence-based interventions to enhance performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 97-102). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Clark, T. & Williamon, A. (2009b). Imaging the music: A context-specific method for assessing imagery ability. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 573-578). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Clarke, E. F. (1982). Timing in the performance of Erik Satie's 'Vexations'. *Acta Psychologica*, 50, 1-19.
- Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. En Sloboda, J. A. (Ed.), *Generative processes in music: the psychology*

-
- of performance, improvisation, and composition* (pp. 1-26). Oxford: Clarendon Press.
- Clarke, E. F. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 81-94). Madrid: Alianza Música.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Collier, W. G. & Hubbard, T. L. (2001). Judgments of happiness, brightness, speed and tempo change of auditory stimuli varying in pitch and tempo. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 17(1), 36-55.
- Colomer, C. (1990). *Sobre interpretación pianística*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Colwell R. (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer.
- Cone, E. T. (1995). The pianist as critic. En Rink, J. (Ed.), *The practice of performance. Studies in musical interpretation* (pp.241-253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connolly, C. & Williamon, A. (2004). Mental skills training. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.221-245). London: Oxford University Press.

- Cooke, J. F. (1913). *Great Pianists on Piano Playing*. Philadelphia: Theo. Presser.
- Cooper, G. & Meyer, L. B. (2001). *Estructura rítmica de la música*. Barcelona: Idea Books.
- Corbalán, M. (2008). Música y representación cognitiva: un enfoque psicopedagógico. En Álamo, A. & Luceño, M. (Eds.), *Actas del I Congreso de educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 10-24). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento. Metodología del estudio. Psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Madrid: Editorial Música Mundana.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 21. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper&Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.),

-
- Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Dahl, S. (2005). *On the beat: Human movement and timing in the production and perception of music* (Unpublished doctoral thesis). Stockholm, Sweden: KTH School of Computer Science and Communication.
- Dahl, S. & Friberg, A. (2007). Visual perception of expressiveness in musicians' body movements. *Music Perception*, 24(5), 433-454.
- Dalia, G. & Pozo, A. (2006). *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica ediciones.
- Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226.
- Danserau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En O'Neil, H. F. (Ed.), *Learning Strategies* (pp. 209-240). New York: Academic Press.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21(2), 103-113.
- Davidson, J. W. (2004). Making a Reflexive Turn: Practical Music-Making Becomes Conventional Research. En Davidson, J. W. (Ed.), *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 133-147). Aldershot (Hampshire): Ashgate Publishing.
- Davidson, J. W. (2006). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 111-124). Madrid: Alianza Música.
- Davis, F. & Mourgliaer, L. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

- De Benito, L.A. (2008). Las nuevas técnicas de análisis y la aproximación emocional al repertorio. En Álamo, A. & Luceño, M. (Eds.), *Actas del I Congreso de educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 201-206). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- De Graaff, D. & Schubert, E. (2007). Analysing practice behaviour and cognition: The method of note-time playing path. En Schubert, E., Buckley, K., Elliott, R., Koboroff, B., Chen, J. & Stevens, C. (Eds.), *Proceedings of International Conference on Music Communication Science December 2007* (pp. 34-37). Sydney: ARC Research Network in Human Communication Science (HCSNet).
- De la Campa, A. I. (1994). *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. (2th ed.). Madrid: Real Musical.
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En De la Herrán, A. & Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.134-148). Madrid: Mc Graw-Hill.
- De la Herrán, A. & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.

- Detterman, D. K. & Ruthsatz, J. M. (1999). Toward a more comprehensive theory of exceptional abilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 148–158.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Ed. Graó.
- Díez Hochleitner, R. (1998). *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Dobson, M. C. (2010). Performing your self? Autonomy and self-expression in the work of jazz musicians and classical string players. *Music Performance Research*, 3(1), 42-60.
- Domingo, J. & Barrero, B. (2010). Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. En Moral, C. (Coord.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (2th ed.) (pp. 111- 125). Madrid: Ed. Pirámide.
- Dos Santos, R. A. & Hentschke, L. (2009). The piano repertoire preparation: A research method as a potential tool for reflective instrumental practice. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 261-266). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, 74, 1-32.
- Driskell, J. E., Copper, C. & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 481-492.
- Duke, D. L. & Stiggins, R. J. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En Millman, J. & Darling-

- Hammond, L. (Dir.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial La Muralla.
- Dunsby, J. (1995). *Performing music. Shared concerns*. Oxford: Clarendon Press.
- Dunsby, J. (2006). Los intérpretes y la interpretación. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 263-274). Madrid: Alianza Música.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dyer, W. W. (1978). *Tus zonas erróneas*. Barcelona: Ed Grijalbo.
- Eberly, L. E. (1921). *Part versus whole method in memorizing music* (Unpublished Master's thesis). New York: Columbia University.
- Eguilaz, M. J. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista electrónica de LEEME, (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 23(3). Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emond, B., Vinson, N. G., Singer, J., Barfurth, M. A. & Brooks, M. F. (2006). ReView: A digital video player to support music practice and learning. *Journal of Technology in Music Learning*, 1, 1-27.
- Epele, J. (2008). Estudio de las variaciones temporales en una ejecución musical expresiva. En Jacquier, M. P. & Pereira, A. (Eds.), *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM* (pp. 467-470). La Plata, Argentina: SACCoM.

-
- Ericsson K. A. (2006a). Protocol analysis and expert thought: concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative task. En Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. & Hoffman, R. R. (Eds), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 223-242). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2006b). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. En Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. & Hoffman, R. R. (Eds), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 683-703). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988–994.
- Ericsson, K. A. (2009). Discovering deliberate practice activities that overcome plateaus and limits on improvement of performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 11-21). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based

- on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- Ericsson, K.A. & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory. Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 346-350.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, J. M., González, M. T. & Del Cerro, J. (1998). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Escudero, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Zaragoza: ICE.
- Esteban, E. (2007). When gesture sounds: Bodily significance in musical performance. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 55-60). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Esteban, E. (2009). Applications of formal analysis: Musical comprehension and memory consolidation in performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 409-414). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions: Expectancy-Value models in Psychology*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ferguson, H. (2003). *La interpretación de los instrumentos de teclado. Del siglo XIV al XIX*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fernández, A. (2007). *El desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente”*. El Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Fernández, J. (2007). Edgar Willems. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 43-53). Barcelona: Ed. Graó.
- Fernández Huerta, J. & Fernández Pérez, M. A. (1983). *Didáctica*. Madrid: Uned.
- Fernández-Ballesteros, R. & Hernández, J. M. (1995). Listado de cuestiones relevantes en evaluación de programas L.C.R.E.P. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 339-352). Madrid: Ed. Síntesis.
- Ferrández, A. (1978). *La enseñanza individualizada*. Barcelona: CEAC.
- Ferrández, A. (1979). *Tecnología didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrández, A. (1988). Presentación indicativa. En Jiménez, B., González, A. P. & Ferreres, V. (Coords.), *V. Modelos didácticos para la innovación educativa* (pp. 11-16). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Fields, R. D. (2006). Advances in understanding neuron-glia interactions. *Neuron Glia Biology*, 2(1), 23-26.
- Fields, R. D. (2008). White Matter Matters. *Scientific American*, 298, 54-61.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Fleishman, E. A. & Bartlett, C. J. (1969). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 20, 349-380.

- Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 1. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Friberg, A. & Battel, G. U. (2002). Structural communication. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 199-218). Oxford: Oxford University Press.
- Friberg, A. & Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final *ritardandi* derived from measurements of stopping runners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), 1469-1484.
- Foldes, A. (1992). *Claves del teclado. Un libro para pianistas*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Forcada, C. (2008). Tipos de práctica en la enseñanza instrumental. *Revista de divulgación musical Relafare*, 12. Recuperado de <http://www.relafare.eu/>
- Fujisawa, T., Iwami, N., Kinou, M. & Miura, M. (2009). Relationship between playing strategy and surface electromyograms in playing drums. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 285-290). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of music*, 31(3), 221-272.
- Gabrilowitsch, O. (1913). Essentials of touch. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 122-132). Philadelphia: Theo. Presser.

-
- Gairín, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En Ferrández, A., Peiro, J. & Puente, J. M. (Coords.), *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-109). Madrid: Diagrama.
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Galicia, I. X. (2007). Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 49-68.
- Galicia, I. X., Espino, V., Hernández, E., Mercado, M., Orozco, R., Ramírez, A. & Ruiz, A. (2003). Estrategias de estudio promovidas por profesores de piano e instrumentos de aliento y cuerdas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(5), 97-106.
- Gallardo, L. R. (2009). *La "Pirámide de afinación": aplicación práctica y validación experimental de un protocolo de trabajo en el contexto del sistema público de Enseñanzas Superiores Artísticas de Andalucía para la formación de profesorado en la especialidad de violín*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Galper, H. (1989). Stagefright and Relaxation. *IAJE Journal*, 21(4). Recuperado de <http://www.halgalper.com/>
- Gangoso, M. P. & Blanco, M. A. (2008). El profesor que evalúa: La evaluación para la mejora de la acción educativa. En Sánchez Huete, J. C. (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 183-206). Madrid: Editorial CCS.
- García, P. (2006). Estrategias de innovación didáctica para el desarrollo de la creatividad en la interpretación pianística. *Creatividad y Sociedad*, 9, 33-42.

- García Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García Medina, R. & Parra Ortiz, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.
- García-Rico, J. (2009). Nicholas Angelich: “La música es algo vivo, no nos pertenece”. *Scherzo*, 238, 138-142.
- García-Rico, J. (2009). Encuentros: Arcadi Volodos. *Scherzo*, 244, 138-142.
- García-Rico, J. (2010). Entrevista a Javier Perianes. *Scherzo*, 251, 56-63.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6(3). Recuperado de <http://reme.uji.es>
- Gaviria, E. & Fernández, I. (2006). La motivación social. En Gómez, A., Gaviria, E. & Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social* (pp. 35-81). Madrid: Sanz y Torres.
- Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.122-141). London: Oxford University Press.
- Ginsborg, J., Chaffin, R. & Nicholson, G. (2006). Shared performance cues: Predictors of expert individual practice and ensemble rehearsal. En Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. & Costa, M. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music*

-
- Perception & Cognition* (pp. 913-919). Bologna: Alma Mater Studiorum University of Bologna.
- Goebel, W., Dixon, S., De Poli, G., Friberg, A., Bresin, R. & Widmer, G. (2008). Sense in expressive music performance: Data acquisition, computational studies, and models. En Polotti, P. & Rocchesso, D. (Eds.), *Sound to sense – sense to sound: A state of the art in sound and music computing* (pp. 195–242). Berlin: Logos Verlag.
- Goebel, W. & Palmer, C. (2008). Tactile feedback and timing accuracy in piano performance. *Experimental Brain Research*, 186(3), 471-479.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-60.
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, imitation and notation: Musical thought and thought about music. *American Music Teacher*, 38(5), 15-17.
- Gordon Institute for Music Learning (GIML), Official World Wide Web Site. (2011). *Audiation*. Retrieved from <http://www.giml.org>
- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Green, E. (1998). Galamian en el estudio. En Galamian, I. (Coord.), *Interpretación y enseñanza del violín* (pp. 143-171). Madrid: Ed. Pirámide.

- Gregg, M. J. & Clark, T. (2007). Theoretical and practical applications of mental imagery. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 295-300). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Grindea, C. (1991). La tensión en el intérprete. Algunos consejos antes y durante la ejecución. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 4(7), 9-18.
- Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect? En Sloboda, J. A. (Ed.), *Generative Processes in Music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 91-112). Oxford: Clarendon Press.
- Guijarro, A. (1991). Prólogo. En Coso, J. A. (Coord.), *Tocar un instrumento. Metodología del estudio. Psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental* (pp. 7-8). Madrid: Editorial Música Mundana.
- Gulli, F. (1998). La evolución de la técnica del violín en relación con los problemas interpretativos de nuestro tiempo. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 11, 65-82.
- Gutiérrez, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gutiérrez, M. (2008). Desafíos y oportunidades para la investigación musical en el horizonte del proceso de Bolonia. En Álamo, A. & Luceño, M. (Eds.), *Actas del I Congreso de educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques*

-
- pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 367-374). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Haddon, E. (2007). What does mental imagery mean to university music students and their professors? En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 301-306). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12(1), 3-20.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hallam, S. (2004). How important is practicing as a predictor of learning outcomes in instrumental music? En Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O. & Webster, P. (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 165-168). Evanston, USA: Northwestern University.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. En Jørgensen, H. & Lehmann, A. C. (Eds.), *Does practice make perfect?: Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 71- 88). Norges musikkhøgskole.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(2), 99-136.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2008). Motivation and Action: Introduction and Overview. En Heckhausenm, J. (Ed.), *Motivation and Action* (2th ed.) (pp. 1-9). New York: Cambridge University Press.
- Heredia, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez, M. C., Hernández, F. & Pérez, H. J. (Coords.), *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-50). Ministerio de Educación.
- Hernández, J. & Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2-1). Recuperado de <http://www.uv.es/relieve/>
- Hewitt, A. (2009). Student musicians' self-and task-theories of musical performance: the influence of primary genre affiliation. *British Journal of Music Education*, 26(3), 293-314.

- Heyman, G. D. & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Highben, Z. & Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 58-65.
- Higuera, G. (2004a). Piano Complementario en el grado superior. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 60, 81-88.
- Higuera, G. (2004b). Procedimientos creativos para Piano Complementario en el Grado Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 117-125.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1975). *Theories of learning*. (4th. ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hill, P. (2006). De la partitura al sonido. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 156-171). Madrid: Alianza Música.
- Hinsom, M. (1995). Does your practice make perfect? *Australian Music Teacher*, 4(4), 268.
- Hoppenot, D. (2000). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Howe, M. J., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth?. *Behavioral and brain sciences*, 21(3), 399-442.
- Huertas, J. A. (1999). Cultura del profesor y modos de motivar: A la búsqueda de una gramática de los motivos. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 59-72). Madrid: Santillana.
- Imreh, G. & Crawford, M. E. (2002). In the words of the masters: artists' accounts of their expertise. En Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. E. (Eds.), *Practicing perfection: Memory and piano performance* (pp. 26-65). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Jiménez, B., González, A. P. & Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Jiménez, B. & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En Tejada, J. & Giménez, V. (Coords.), *Formación de Formadores. Tomo 2. Escenario institucional* (pp. 543-630). Madrid: Thomson editores.
- Johnson, J. & Koga, M. (2007). The art of listening with depth, understanding, flow and imagery. *American Music Teacher*, 56 (3), 22-27.
- Jones, M. R. & Boltz, M. (1989). Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, 96, 459-491.
- Jonsson, G. K. (2003). ThèmeCoder (v4.0) [Programa informático]. Noldus: PatternVision.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77.
- Jørgensen, H. (2003). Instrumental practice and developing musicianship. En Kopiez, R., Lehmann, A. C., Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 195-199). Hanover, Germany: ESCOM.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). London: Oxford University Press.
- Jorquera, C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 9. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>

-
- Joyce, B. & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Juslin, P. N. (1997). Can results from studies of perceived expression in musical performances be generalized across response formats? *Psychomusicology*, 16, 77-101.
- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(6), 1797-1813.
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273-302.
- Juslin, P. N., Friberg, A., Schoonderwaldt, E. & Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 247- 270). London: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814.
- Juslin, P. N. & Lindström, E. (2003). Musical expression of emotions: Modeling composed and performed features. En Kopiez, R., Lehmann, A., Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.), *Abstracts of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 126). Hanover, Germany: University of Music and Drama.
- Justus, T. C. & Bharucha, J. J. (2002). Music perception and cognition. En Pashler, H. (Ed.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology. Volume 1: Sensation and perception* (3th ed.) (pp. 453-492). New York: John Wiley & Sons.

- Kaastra, L. (2008). *Systematic approaches to the study of cognition in Western Art Music Performance* (Unpublished doctoral thesis). University of British Columbia.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kaspersen, M. & Gunnar, K. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. *The European journal of psychiatry*, 16(2), 73-86.
- Kemp, A. (1993). *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Editorial CIEM del Collegium Musicum.
- Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M. & Davidson, P. O. (1982). Cognitive and behavioral therapy for musical-performance anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 353-362.
- Kenny, D. T., Fortune, J. & Ackerman, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 487-492). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91-105.
- Klees-Dacheneder, U. & Campo A. C. (2000a). Le training mental en musique. *Revue Musicale Suisse*, 1, 17.

-
- Klees-Dacheneder, U. & Campo A. C. (2000b). Conseils pour l'entraînement mental quotidien. *Revue Musicale Suisse*, 1, 18.
- Klöppel, R. (2005). *Ejercitación mental para músicos*. Barcelona: Ideabooks.
- Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: a survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 145-154.
- Kovacs, S. (1916). Untersuchungen über das musikalische Gedächtnis. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 11, 113-135.
- Krampe, R. Th. (1994). *Maintaining Excellence: Cognitive-Motor Performance in Pianists Differing in Age and Skill Level*. Berlin: Edition Sigma.
- Krampe, R. Th. & Ericsson, K. A. (1995). Deliberate practice and elite musical performance. En Rink, J. (Ed.), *The practice of performance. Studies in musical interpretation* (pp.84-102). Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Kuhn, Th. S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kurtz, G. (2007). *Practicing: A Musician's Return to Music*. New York: Borzoi Books.
- Lehmann, A. C. (1997). Acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. En Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 151-179). London (UK): Taylor & Francis.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur

- musicians and music students. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 16(1), 40-58.
- Lehrer, P. M. (1987). A Review of the Approaches to the Management of Tension and Stage Fright in Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 143-153.
- Leimer, K. & Giesecking, W. (1950). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Leimer, K. & Giesecking, W. (1951). *Rítmica, dinámica y pedal*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Lester, J. (1995). Performance and analysis: Interaction and interpretation. En Rink, J. (Ed.), *The practice of performance. Studies in musical interpretation* (pp.197-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levaillant, D. (1993). *El piano*. Barcelona: Editorial Labor.
- Liertz, C. (2002). *Developing performance confidence: A holistic training strategies program for managing practice and performance in music*. Canberra, Australia: University of Canberra.
- Liertz, C. (2004). Developing performance confidence: A holistic training strategies program for managing practice and performance in music. En Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O. & Webster, P. (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 157-160). Evanston, USA: Northwestern University.
- Liertz, C. (2007). New frameworks for tertiary music education: a holistic approach for many periods of excellence. *Proceedings of the 8th Australasian Piano Pedagogy Conference*. Retrieved from http://www.appca.com.au/proceedings/2007/papers_part_2/liertz_new_frameworks.pdf

- Lisboa, T., Chaffin, R., Logan, T. & Begosh, K. (2007). Variability and automaticity in highly practiced cello performance. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 161-166). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Lisboa, T., Chaffin, R., Schiaroli, A. G. & Barrera, A. (2004). Investigating practice and performance on the cello. En Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O. & Webster, P. (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 161-164). Evanston, USA: Northwestern University.
- Llopis, J. A. & Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Llorente, J. A. (2009). Julia Fischer: Futuro presente. *Scherzo*, 238, 52-55.
- Lucas, S. (2000). Motivación en el trabajo. Motivación para el logro. En Fernández Sanchidrián, J. C. & Hernández, A. (Coords.), *Diccionario de Sociología de la empresa y de las relaciones laborales* (pp. 338-339). Valladolid: LEX NOVA.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de las competencias preocupación por la calidad y motivación de logro desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 143-161.
- Lucena, R. (2008). El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo. En Sánchez Huete, J. C. (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 207-241). Madrid: Editorial CCS.
- Macmillan, J. (2005). Strategies for memorising. *ISM Music Journal*, 1, 268-272.
- Magnusson, M. S. (1993). THÈME User's manual. Reykjavik: University of Iceland.

- Magnusson, M. S. (1996). Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behavior. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 112-123.
- Magnusson, M. S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 32(1), 93-110.
- Magnusson, M. S. (2005). Understanding social interaction: discovering hidden structure with model and algorithms. En Anolli, L., Duncan, J., Magnusson, M. S. & Riva, G. (Eds.), *The hidden structure of interaction: from neurons to culture patterns* (pp. 2-22). Amsterdam: IOS Press.
- McPherson, G. E. (2007). Diary of a child musical Prodigy. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 213-218). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- McPherson, G. E. & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 61-82). London: Oxford University Press.
- MacRitchie, J., Buck, B. & Bailey, N. (2009). Visualising musical structure through performance gesture. En *Proceedings of the 10th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR 2009)* (Vol. 58, pp. 141-163).
- Malcolm, H. (1992). Carta preliminar. En Foldes, A. (Coord.), *Claves del teclado. Un libro para pianistas* (pp. 7-8). Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Manoogian, V. (1995). Fundamentos de la técnica de mano izquierda. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 2, 78-87.

-
- Manresa, M. A. (2006). *La actuación musical. Manual básico para interpretar en público*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín, C., Pérez, P. & Hallam, S. (2009). The use of musical scores in order to perform: An exploratory study with flute players. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 327-332). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111-121). Madrid: Santillana.
- Martín, E. (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 339-355). Madrid: Santillana.
- Martín, J. (1994). Christian Zacharias. El arte en pocas palabras. *Revista Scherzo*, 89, 46-50.
- Martínez, V. (1991). Notas biográficas. En Boehm, T. (Autor), *La flauta y la interpretación flautística* (pp. 91-98). Madrid: Ed. Mundimúsica.
- Mas, C. & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.
- Mateo, A. (1997). Patrick Cohen, un músico sin prisa. *Scherzo*, 119, 135-138.
- Mateo, A. (2009). Entrevista a Maurizio Pollini. *Scherzo*, 244, 58-62.
- Mateos, D. (2001). Entrevista a Marco Sociás. *Revista filomúsica*, 13. Recuperado de <http://www.filomusica.com/>

- Mateos, D. (2002). Entrevista a Antón García Abril. *Revista filomúsica*, 24.
Recuperado de <http://www.filomusica.com/>
- Mateos, D. & Requena, A. (2000). Entrevista a Joaquín Achúcarro. *Revista filomúsica*, 3. Recuperado de <http://www.filomusica.com/>
- Mateos, M. M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 123-129). Madrid: Santillana.
- Mawer, D. (1999). Bridging the divide: embedding voice-leading analysis in string pedagogy and performance. *British Journal of Music Education*, 16(2), 179-195.
- Mechner, F. (1995). *Learning and practicing skilled performance*. New York: The Mechner Foundation.
- Michalak, J. (2006). *Brass Basics Manual. Trumpet*. Calgary: Foothills Brass Quintet – Brass Basics – JKM.
- Michels, U. (2003). *Atlas de música II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miklaszewski, K. (2004). What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? En Davidson, J. W. (Ed.), *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 27-36). Aldershot (Hampshire): Ashgate Publishing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, B. R., Behrens, J. T., Greene, B. A. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.

- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mishra, J. (2004). A Model of Musical memory. En Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O. & Webster, P. (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 231-236). Adelaide, Australia: Causal Productions.
- Mishra, J. (2005). A theoretical model of musical memorization. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 19(1), 75-89.
- Mitchell, H. F. & MacDonald, R. A. (2009). Linguistic limitations of describing sound: Is talking about music like dancing about architecture? En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 45-50). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: Niveles de intervención. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 357-373). Madrid: Santillana.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 12-18.
- Montero, I. (1996). *La intervención motivacional en la escuela integrada*. Proyecto subvencionado por el C.I.D.E. Universidad Autónoma de Madrid.

- Moore, D. G., Burland, K. & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.
- Moore, T. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Moral, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (2th ed.). Madrid: Ed. Pirámide.
- Moral, C., Caballero, K., Rodríguez, M. J. & Romero, A. (2010). La evaluación de la enseñanza. En Moral, C. (Coord.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (2th ed.) (pp. 359-394). Madrid: Ed. Pirámide.
- Morrison, S. J. & Fyk, J. (2002). Intonation. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 183-197). Oxford: Oxford University Press.
- Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de programas. *Bordón*, 43(4), 375-396.
- Narejos, A. (1998). Teoría y práctica de la ejecución pianística. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 1. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Narejos, A. (2000). Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Neuhaus, H. (1987). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

-
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the Academy of Music. *International Journal of Education & the Arts*, 7(4). Retrieved from <http://www.ijea.org/v7n4/>
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, 155–167.
- Nieto, A. (1999). *Contenidos de la técnica pianística. Didáctica y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1989). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 27(3), 157-163.
- Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ohgushi, K. (2006). Interaction between auditory and visual information in conveyance of players' intentions. *Acoustical science and technology*, 27(6), 336-339.
- O'Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002). Motivation. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31-46). Oxford: Oxford University Press.

- Oliva, G. M. (Ed.) (1996, Julio). *The Education of the Professional Musician: The musician's role. New challenges*. Presentations and responses from the 1996 seminar organized by the ISME Commission for the Education of the Professional Musician, Malmö, Suecia.
- Oyan, S. (2006). *Mindfulness Meditation: Creative Musical Performance Through Awareness* (Doctoral dissertation). Virginia: George Mason University.
- Pachmann, V. (1913). Seeking originality. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 182-196). Philadelphia: Theo. Presser.
- Palacios de Sans, M. A. (1998). La Didáctica aplicada a la enseñanza de instrumento. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 2. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Palmer, C. (1989). Mapping musical thought to musical performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15(2), 331-346.
- Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115-138.
- Palmer, C., Carter, C., Koopmans, E. & Loehr, J. D. (2007). Movement, planning, and music: Motion coordinates of skilled performance. En *Proceedings of the International Conference on Music Communication Science*. Retrieved from http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic/Full_Paper_PDF/Palmer_Carter_Koopmans_Loehr.pdf
- Palmer, C. & Drake, C. (1997). Monitoring and planning capacities in the acquisition of music performance skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 369-384.

-
- Palmer, C. & Hutchins, S. (2006). What is musical prosody? *Psychology of learning and motivation*, 46, 245-278.
- Palmer, C., Koopmans, E., Carter, C., Loehr, J. D. & Wanderley, M. (2009). Synchronization of motion and timing in clarinet performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 159-164). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Palmer, C. & Meyer, R. K. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological science*, 11(1), 63-68.
- Pannain, G. (1982). Prefacio. En Pascuali, G. & Príncipe, R. (Autores), *El violín. Manual de cultura y práctica violinística* (3th ed.) (pp. 5-6). Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Papageorgiou, G. (2007). Analyzing performance interpretation: The bouncing ball. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp.103-108). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Parkes, K. A. (2010). Recent research in applied studio instruction: Practice time and strategies. *Musical perspectives*, 1. Retrieved from http://www.musicalperspectives.com/Site/First_Issue.html
- Parncutt, R. (2003). Accents and expression in piano performance. En Niemöller, K. W. (Ed.), *Perspektiven und Methoden einer Systemischen Musikwissenschaft* (pp. 163–185). Frankfurt: Peter Lang.
- Parncutt, R. (2007). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music Performance Research*, 1(1), 1-25.

- Parncutt, R. & Troup, M. (2002). Piano. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 285-302). Oxford: Oxford University Press.
- Pascual-Leone, A. (2003). The brain that makes music and is changed by it. En Peretz, I. & Zatorre, R. J. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 396-412). Oxford: Oxford University Press.
- Pascuali, G. & Príncipe, R. (1982). *El violín. Manual de cultura y práctica violinística* (3th ed.). Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Pedrick, K. (2009). Proprioception. In M. Schwarz (Ed.), *Foundations for Excellence*. (pp. 57-60). Dartington Hall, United Kingdom: South West Music School.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. & Pérez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez Sánchez, M. (2003). El piano con corazón. *Quodlibet: Revista de especialización musical*, 27, 71-97.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *XXI, Revista de Educación*, 4, 43-76.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez Mora, Y. (2007). Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. *Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación de la*

-
- Universidad de Costa Rica*, 7(1). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Pertzborn, F. (2003). Developing the ability to perform: a context of relevant research and psychological theories with examples on practicing the doublebass. *Per Musi: Revista de Performance musical*, 8, 137-151.
- Pertzborn, F., Coimbra, D., Hallam, S. & Braga, A. C. (2009). Developing the ability to perform: Investigating the field of higher education and expertise development for learning and performing the double bass. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 133-138). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Pfordresher, P. Q. (2006). Coordination of perception and action in music performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 183-198.
- Pin, A. (2001a). Entrevista a Emilio Colón. *Revista filomúsica*, 22. Recuperado de <http://www.filomusica.com>
- Pin, A. (2001b). Entrevista a Ilan Rogoff. "El gigante". *Revista filomúsica*, 23. Recuperado de <http://www.filomusica.com>
- Pineda, F. (2003). *El oboe. Memoria sobre el oboe su pedagogía*. Valencia: Rivera editores.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En Schunk,

- D. H. & Meece, J. L. (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (2th ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Pitts, S. E., Davidson, J. W. & McPherson, G. E. (2002). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. En Spruce, G. (Ed.), *Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice* (pp. 140-152). London: RoutledgeFalmer.
- Pomerol, M. (1995). Estrategias psicológicas para optimizar el estudio y la actuación musical. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 24, 25-36.
- Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Povel, D.J. & Essens, P. (1985). Perception of temporal patterns. *Music Perception*, 2(4), 411-440.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. (2th ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Price, H. (1998). Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical. *Eufonía: didáctica de la música*, 10, 35-42.

-
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Quera, V. (1993). Muestreo y registro observacional. En Anguera, M. T. (Ed.), Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. & Riba, C., *Metodología observacional en la investigación psicológica I* (2th ed.) (pp. 241-329). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Quera, V., Bakeman, R. & Gnisci, A. (2007). Observer agreement for event sequences: Methods and software for sequence alignment and reliability estimates. *Behavior Research Methods*, 39(1), 39-49.
- Rachmaninoff, S. V. (1913). Essentials of artistic playing. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 208-221). Philadelphia: Theo. Presser.
- Ramos, C. M. (1981). *La dinámica del violinista*. (5th ed.). Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Rauschecker, J. P. (2003). Functional organization and plasticity of auditory cortex. En Peretz, I. & Zatorre, R. J. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 357-365). Oxford: Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23th ed.). Madrid: Espasa.
- Repp, B. H. (1992). Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Traumerei". *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 227-260.
- Repp, B. H. (2001). Expressive Timing in the Mind's Ear. En Godøy, R. I. & Jørgensen, H. (Eds.), *Musical Imagery* (pp. 185-200). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.

- Reid, S. (2006). Preparándose para interpretar. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 125-136). Madrid: Alianza Música.
- Renwick, J. M. & McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173-188.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of young Australians' reasons for musical engagement. En Williamon, A., Pretty, S. & R. Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 469-474). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Riba, C. (1993). El método observacional. Decisiones básicas y objetivos. En Anguera, M. T. (Ed.), Behar, J., Blanco, A., Carreras, M. V., Losada, J. L., Quera, V. & Riba, C., *Metodología observacional en la investigación psicológica I* (2th ed.) (pp. 29-114). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Riemann, H. (2005). *Manual del pianista*. Barcelona: Idea Books.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 19(1), 107-118.
- Rink, J. (Ed.). (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.
- Ritchie, L. & Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 307-312). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Ritterman, J. (2004). Foreword. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.1-2). London: Oxford University Press.

-
- Ritterman, J. (2006). Sobre la enseñanza de la interpretación. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 97-110). Madrid: Alianza Música.
- Romero, J. (1994). Andrés Schiff: el hombre tranquilo. *Revista Scherzo*, 90, 39-46.
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosen, C. (2004). *El piano: notas y vivencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosenbaum, D. A., Kenny, S. B. & Derr, M. A. (1983). Hierarchical control of rapid movement sequences. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9(1), 86-102.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Ross, S. L. (1985). The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists. *Journal of Research in Music Education*, 33, 223-229.
- Rosset-Llobet, J. (2000). Identification of Risk Factors for Musicians in Catalonia (Spain). *Medical Problems of Performing Artists*, 15, 167-174.
- Rosset-Llobet, J. (2004). Rendimiento con menos riesgos. *Revista 12 Notas*, 39, 32-33.
- Rothstein, W. (2002). El análisis y la interpretación musical. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 24, 22-48.
- Rubin-Rabson, G. (1941). Studies in the psychology of memorizing piano music. V: A comparison of pre-study periods of varied length. *Journal of Educational Psychology*, 32, 101-112.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ruiz, G. (1999). *Amo hacer música. Yogaterapia específica para los profesionales de la música*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Ruiz, M. H., Jabusch, H. C. & Altenmüller, E. (2009). Fast feedforward error-detection mechanisms in highly skilled music performance. En Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 187-197). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Ruthsatz J., Detterman, D., Griscom, W. S. & Cirullo, B. A. (2008). Becoming an expert in the musical domain: It takes more than just practice. *Intelligence*, 36, 330–338.
- Salazar, J. F. & Contreras, L. S. (2007). *Miedo escénico en músicos académicos de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Samama-Polak, A. L. (1990). El stress y los músicos. Algunos consejos válidos para todos los intérpretes. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 3(2), 299-312.
- Sánchez, C. A. (2006). Un análisis de los aspectos comunicativos del pianista Vladimir Horowitz con el público. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 17. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Sánchez Huete, J. C. (2006). La programación. En Quintanal, J. & Miraflores, E. (Coord.), *Educación Infantil: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 193-226). Madrid: Editorial CCS.

-
- Sánchez Huete, J. C. (2008). Conocimiento científico de la didáctica. En Sánchez Huete, J. C. (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 49-72). Madrid: Editorial CCS.
- Santos, R. A. T. & Hentschke, L. (2009). A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música*, 19, 72-82.
- Sarmiento, P. (2009). Educación: Bostoniana. *Revista Scherzo*, 247, 142-143.
- Sauer, E. (1913). The training of the virtuoso. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 236-251). Philadelphia: Theo. Presser.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scharwenka, X. (1913). Economy in music study. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 252-266). Philadelphia: Theo. Presser.
- Schlaug, G. (2003). The brain of musicians. En Peretz, I. & Zatorre, R. J. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 366-381). Oxford: Oxford University Press.
- Schelling, E. (1913). Learning a new piece. En Cooke, J. F. (Ed.), *Great Pianists on Piano Playing* (pp. 267-278). Philadelphia: Theo. Presser.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3), 337-354.
- Seguí, S. (1985). *Teoría musical I*. Madrid: Unión Musical Española.

- Serra, J. A. (2010). La formación de los músicos profesionales del siglo XXI. *Scherzo*, 248, 134-135.
- Serrou, B. (2009). Alexandre Tharaud: El pianista sin piano. *Scherzo*, 237, 52-55.
- Shaffer, L. H. (1980). Analysing piano performance: a study of concert pianists. *Advances in Psychology: Tutorials in Motor Behavior*, 1, 443-455.
- Shaffer, L. H. (1981). Performances of Chopin, Bach, and Bartók: Studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, 13(3), 326-376.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sloboda, J. A. (1983). The communication of musical metre in piano performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35(2), 377-396.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110-120.
- Sloboda, J. A. (1994). What makes a musician? *EGTA Guitar Journal*, 5. Retrieved from <http://www.egta.co.uk/>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Sloboda, J. A., Minassian, C. & Gayford, C. (2003). Assisting advanced musicians to enhance their expressivity – An intervention study. En Kopiez, R., Lehmann, A. C., Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.),

-
- Proceedings of the Fifth Triennial ESCOM Conference* (p. 92).
Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama.
- Soda, F. (2009). Encuentros: Ottavio Dantone. *Scherzo*, 243, 130-134.
- Steiner, R. (1984). *Cómo se adquiere el conocimiento de los mundos superiores*. (4th ed.) Buenos Aires: Dedalo.
- Stewart, L. (2008). Do musicians have different brains?. *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians*, 8(3), 304-308.
- Steward, L. & Williamon, A. (2008). What are the implications of neuroscience for musical education? *Educational research*, 50(2), 177-186.
- Stipek, D. & Seal, K. (2004). *Mentes motivadas. Cómo educar a tus hijos para que disfruten aprendiendo*. Barcelona: Paidós.
- Stoeber, J. & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182-2192.
- Stravinsky, I. (1977). *Poética musical*. Madrid: Taurus.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. Á. (2005). La educación musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 39-51.
- Suzuki, S. (2004). *Educados con amor: el método clásico de la educación del talento*. Alfred Music Publishing.
- Szónyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.

- Tafari, J. (2004). Investigación y Didáctica en Educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 27-36.
- Talbot-Honeck, C. & Orlick, T. (1998). The essence of excellence: Mental skills of top classical musicians. *Journal of Excellence*, 1, 61-75.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana
- Tejada, J. (1997). La evaluación. En Gairin, J. & Ferrández, A. (Coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 243-268). Barcelona: Praxis.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. & Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 23, 93-127.
- Titone, R. (1976). *Metodología didáctica* (6th ed.). Madrid: Rialp.
- Todd, N. P. M. (1995). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1940–1949.
- Todd, Z. & Nerlich, B. (2004). Future directions. En Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S. & Clarke, D. D. (Eds.), *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp. 225-232). New York: Psychology Press.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S. & Clarke, D. D. (Eds.). (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. New York: Psychology Press.
- Tójar, J. C. (1993). *Concordancia en los registros de observación. Calidad de la investigación educativa en metodología observacional*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Tójar, J. C. (1999). Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula. En Anguera, M. T. (Coord.), *Observación en la escuela:*

-
- aplicaciones* (pp. 101-130). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Torrado, J. A., Casas, A. & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269.
- Torrano, F. & González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Trainor, L. J. & Schmidt, L. A. (2003). Processing emotions induced by music. En Peretz, I. & Zatorre, R. J. (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 310-324). Oxford: Oxford University Press.
- Tripiana, S. (2009). Calidad de vida de los estudiantes de música del Conservatorio de Música de Aragón. *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 24. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/>
- Tripiana, S. (2010a). Despertar el deseo de aprender durante el estudio individual. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 83, 32-39.
- Tripiana, S. (2010b). Motivación y orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es>
- Tripiana, S. (2012). Estrategias eficaces de práctica instrumental. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 91, 64-72.
- Tripiana, S. (2014). Estrategias ocultas en el pensamiento del intérprete. *Música y Educación: Revista internacional de pedagogía musical*, 98, 40-50.

- Trusheim, W. H. (1991). Audiation and mental imagery: Implications for artistic performance. *The Quarterly*, 2(1-2), 138-147.
- Valle, A., González, R. & Rodríguez, S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): Del dicho al hecho. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Revista de Psicología Infocop*, 28, 19-23.
- Vallribera, P. (1992). *Manual de la ejecución pianística y expresión*. (4th ed.). Barcelona: Ediciones Quiroga.
- Vélez, G. (1999). Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas? *Contextos de Educación*, 2, 134-149.
- Vigotsky, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, A. R., Leontiev, A. N., Vigotsky, L. S., et al. (Compilación), *Psicología y pedagogía* (pp. 438-452). Madrid: Akal.
- Vila, T. (2007). Assessing the importance of visual/theatrical features in the perception of music by an audience, using sociological tools. En Williamon, A. & Coimbra, D. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp.147-152). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC).
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M., Dalca, I. & Levitin, D. J. (2005). Dimensions of emotion in expressive musical

-
- performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 462-466.
- Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M. & Levitin, D. J. (2006). Cross-modal interactions in the perception of musical performance. *Cognition*, 101, 80–113.
- Vines, B. W., Wanderley, M. M., Krumhansl, C. L., Nuzzo, R. & Levitin, D. J. (2004). Performance gestures of musicians: What structural and emotional information do they convey? En *Proceedings of the 5th International Workshop on Gesture and Sign Language based Human-Computer Interaction*. In the series “Lecture Notes in Artificial Intelligence.” (pp. 468-478). Berlin: Springer.
- Walls, P. (2006). La interpretación histórica y el intérprete moderno. En Rink, J. (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 35-54). Madrid: Alianza Música.
- Wanderley, M. M. (2002). Quantitative analysis of non-obvious performer gestures. En Wachsmuth, I. & Sowa, T. (Eds.), *Gesture and Sign Language in Human-Computer Interaction* (pp. 241-253). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Weaver, J. L. (2005). *The role of goals and practice steps in piano practice assignments* (Doctoral dissertation). Ohio: Bowling Green State University.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weinstein, C., Husman, J. & Dierking, D. (2002). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Comps.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Westney, W. (2005). Essential Skills for Promoting a Lifelong Love of Music and Music Making: Part III, Risks and Rewards. *American Music Teacher*, 54(6), 22-27.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. (2th ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press.
- Williamon, A., Lehmann, A. C. & McClure, K. (2003). Studying practice quantitatively. En Kopiez, R., Lehmann, A. C., Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.), *Proceedings of the Fifth Triennial ESCOM Conference* (pp. 182-185). Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2002). The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, 44, 1-32.
- Williamon, A., Valentine, E. & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4), 493-520.

-
- Wilson, G. D. & Roland, D. (2002). Performance anxiety. En Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 47-61). Oxford: Oxford University Press.
- Winne, P. W. & Marx, R. W. (1977). Reconceptualizing research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668-678.
- Wolfe, P. & Brandt, R. (1998). What do we know from brain research? *Educational Leadership*, 56(3), 8-13.
- Woody, R. H. (2001). Learning from the Experts: Applying Research in Expert Performance to Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(2), 9-14.
- Woody, R. H. (2004). Advanced music students' use of imagery and metaphor-based instruction in generating expressive performance. En Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O. & Webster, P. (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition* (pp. 482-485). Adelaide, Australia: Causal Productions.
- Woolley, C. M. (2009). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7-25.
- Wulf, G. & Mornell, A. (2008). Insights about practice from the perspective of motor learning: a review. *Music Performance Research*, 2, 1-25.
- Wynn, C. B. (2004). Managing the physical demands of musical performance. In A. Williamon (Ed.). *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 41-60). London: Oxford University Press.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

- Yarbrough, C. & Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of research in music education*, 37, 179-187.
- Yoshie, M. & Shigemasu, K. (2006). Effects of state anxiety on performance in pianists: Relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance. En Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. & Costa, M. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition* (pp. 394-401). Bologna: Alma Mater Studiorum University of Bologna.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zaldívar, A. (2008). Adquirir, aplicar y producir conocimientos artísticos: Propuesta de mejora a partir de las competencias de los distintos ciclos de los estudios superiores musicales conforme al proceso de Bolonia. En Álamo, A. & Luceño, M. (Eds.), *Actas del I Congreso de educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 248-251). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L. & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558.
- Zatorre, R. J. & Halpern, A. R. (2005). Mental concerts: musical imagery and auditory cortex. *Neuron*, 47(1), 9-12.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music Lessons in Australian Conservatoriums* (Unpublished doctoral thesis). Sydney, Australia: University of New South Wales.

ANEXOS

ANEXO I	
Estrategias de práctica instrumental del programa didáctico	601
ANEXO II	
Aplicación piloto de las estrategias de práctica instrumental	1029
Participantes	1029
Procedimiento	1031
Resultados	1044
Sesión de práctica libre y sesión de práctica estratégica	1051
Según la correspondencia con partitura	1052
Según la observación del intérprete	1053
Según la dificultad de las obras musicales interpretadas	1054
Según el grado de corrección al interpretar la obra inicial	1055
Discusión de resultados de la aplicación piloto	1059
ANEXO III	
Detección de <i>T-Patterns</i>	1065
ANEXO IV	
Análisis de datos del comportamiento docente observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico	1205
ANEXO V	
Análisis de datos del comportamiento estudiantil observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico	1511
ANEXO VI	
Análisis de datos obtenidos mediante el cuestionario	1843
ANEXO VII	
Carta de presentación de la investigación al Equipo Directivo	1989
Consentimiento informado para participar en la investigación	1990
Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales	1991
Instrumento de observación de la implementación del programa	2003

ÍNDICE DE FIGURAS EN ANEXOS

- 1031 Figura 98. Relación de obras pianísticas interpretadas.
1033 Figura 99. Esquema comparativo entre la sesión de práctica estratégica y libre.
1036 Figura 100. Desarrollo de una sesión de práctica pianística con estrategias.
1037 Figura 101. Desarrollo de una sesión de práctica pianística libre.
1045 Figuras 102-104. Parámetros negativos en la observación de la interpretación.
1048 Figuras 105-107. Relación de obras interpretadas según dificultad.
1049 Figuras 108-109. Comparativas entre práctica libre y estratégica.
1052 Figuras 110-117. Relativas a los resultados de la aplicación piloto.
1065 Figuras 118-124. T-Patterns relevantes: práctica fragmentada.
1072 Figuras 125-126. T-Patterns relevantes: práctica con máxima concentración.
1074 Figuras 127-139. T-Patterns relevantes: adecuación ergonómica.
1087 Figuras 140-145. T-Patterns relevantes: mensajes de auto-orientación.
1093 Figuras 146-150. T-Patterns relevantes: escucha autocrítica.
1098 Figuras 151-158. T-Patterns relevantes: lectura precisa.
1106 Figuras 159-161. T-Patterns relevantes: práctica indirecta.
1109 Figuras 162-166. T-Patterns relevantes: adaptación al límite actual.
1114 Figuras 167-173. T-Patterns relevantes: práctica del detalle.
1121 Figuras 174-177. T-Patterns relevantes: práctica técnica.
1125 Figuras 178-185. T-Patterns relevantes: análisis armónico-formal.
1133 Figuras 186-195. T-Patterns relevantes: análisis de elementos expresivos.
1143 Figuras 196-199. T-Patterns relevantes: apoyo al discurso musical.
1147 Figuras 200-209. T-Patterns relevantes: visualización creativa.
1157 Figuras 210-215. T-Patterns relevantes: práctica espontánea.
1163 Figuras 216-227. T-Patterns relevantes: apreciación vibratoria.
1175 Figuras 228-233. T-Patterns relevantes: transmisión del contenido musical.
1181 Figuras 234-237. T-Patterns relevantes: práctica de riesgo.
1185 Figuras 238-244. T-Patterns relevantes: práctica consciente.
1192 Figuras 245-250. T-Patterns relevantes: mensajes de auto-motivación.
1198 Figuras 251-257. T-Patterns relevantes: manejo positivo de la crítica externa.
1207 Figuras 258-265. Referentes al comportamiento docente: práctica fragmentada.
1221 Figuras 266-273. Referentes al docente: práctica máxima concentración.
1234 Figuras 274-281. Referentes al comportamiento docente: adecuación ergonómica.
1250 Figuras 282-289. Referentes al docente: mensajes de auto-orientación.
1266 Figuras 290-297. Referentes al comportamiento docente: escucha autocrítica.
1281 Figuras 298-305. Referentes al comportamiento docente: lectura precisa.
1297 Figuras 306-313. Referentes al comportamiento docente: práctica indirecta.
1311 Figuras 314-321. Referentes al comportamiento docente: adaptación al límite.
1324 Figuras 322-329. Referentes al comportamiento docente: práctica del detalle.
1339 Figuras 330-337. Referentes al comportamiento docente: práctica técnica.
1353 Figuras 338-345. Referentes al docente: análisis armónico-formal.
1367 Figuras 346-353. Referentes al docente: análisis de elementos expresivos.
1381 Figuras 354-361. Referentes al docente: apoyo al discurso musical.
1397 Figuras 362-367. Referentes al comportamiento docente: visualización creativa.
1415 Figuras 368-375. Referentes al comportamiento docente: práctica espontánea.
1429 Figuras 376-383. Referentes al comportamiento docente: apreciación vibratoria.
1441 Figuras 384-391. Referentes al docente: transmisión contenido musical.
1455 Figuras 392-399. Referentes al comportamiento docente: práctica de riesgo.
1470 Figuras 400-407. Referentes al comportamiento docente: práctica consciente.
1484 Figuras 408-415. Referentes al docente: mensajes auto-motivación.
1499 Figuras 416-421. Referentes al docente: manejo positivo de crítica externa.
1512 Figuras 422-425. Referentes al estudiante: práctica fragmentada.
1528 Figuras 426-428. Referentes al estudiante: práctica con máxima concentración
1543 Figuras 429-431. Referentes al estudiante: adecuación ergonómica.
1560 Figuras 432-434. Referentes al estudiante: mensajes de auto-orientación.
1577 Figuras 435-437. Referentes al estudiante: escucha autocrítica.
1594 Figuras 438-440. Referentes al comportamiento del estudiante: lectura precisa.
1610 Figuras 441-443. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica indirecta.
1625 Figuras 444-446. Referentes al estudiante: adaptación al límite actual.

- 1640 Figuras 447-449. Referentes al estudiante: práctica del detalle.
- 1656 Figuras 450-452. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica técnica.
- 1671 Figuras 453-455. Referentes al estudiante: análisis armónico-formal.
- 1685 Figuras 456-458. Referentes al estudiante: análisis de los elementos expresivos.
- 1700 Figuras 459-461. Referentes al estudiante: apoyo al discurso musical.
- 1714 Figuras 462-465. Referentes al estudiante: visualización creativa.
- 1735 Figuras 466-469. Referentes al estudiante: práctica espontánea.
- 1751 Figuras 470-472. Referentes al estudiante: apreciación vibratoria.
- 1767 Figuras 473-475. Referentes al estudiante: transmisión del contenido musical.
- 1781 Figuras 476-478. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica de riesgo.
- 1796 Figuras 479-483. Referentes al estudiante: práctica consciente.
- 1811 Figuras 484-487. Referentes al estudiante: mensajes de auto-motivación.
- 1827 Figuras 488-492. Referentes al estudiante: manejo positivo de la crítica externa.
- 1843 Figura 493. Cuestionario: estrategias conocidas previamente, según instrumentos.
- 1845 Figura 494. Cuestionario: estrategias desconocidas, según instrumentos.
- 1846 Figura 495. Cuestionario: efectividad de cada estrategia, según instrumentos.
- 1847 Figura 496. Cuestionario: transferencia de cada estrategia, según instrumentos.
- 1849 Figura 497. Cuestionario: motivación generada por estrategia, según instrumentos.
- 1850 Figura 498. Cuestionario: estrategias con posible uso futuro, según instrumentos.
- 1852 Figura 499. Cuestionario: estrategias sin uso futuro, según instrumentos.

ÍNDICE DE TABLAS EN ANEXOS

1029	Tablas 46-47. Participantes en la aplicación piloto.
1043	Tabla 48. Control de calidad del dato: instrumento para observar la interpretación.
1205	Tablas 49-53. Referentes al comportamiento docente: práctica fragmentada.
1223	Tablas 54-57. Referentes al docente: práctica con máxima concentración.
1233	Tablas 58-62. Referentes al comportamiento docente: adecuación ergonómica.
1249	Tablas 63-67. Referentes al docente: mensajes de auto-orientación.
1265	Tablas 68-72. Referentes al comportamiento docente: escucha autocrítica.
1279	Tablas 73-77. Referentes al comportamiento docente: lectura precisa.
1296	Tablas 78-82. Referentes al comportamiento docente: práctica indirecta.
1313	Tablas 83-86. Referentes al comportamiento docente: adaptación al límite.
1322	Tablas 87-91. Referentes al comportamiento docente: práctica del detalle.
1337	Tablas 92-96. Referentes al comportamiento docente: práctica técnica.
1351	Tablas 97-101. Referentes al comportamiento docente: análisis armónico-formal.
1365	Tablas 102-106. Referentes al docente: análisis de elementos expresivos.
1380	Tablas 107-111. Referentes al docente: apoyo al discurso musical.
1395	Tablas 112-118. Referentes al comportamiento docente: visualización creativa.
1414	Tablas 119-123. Referentes al comportamiento docente: práctica espontánea.
1431	Tablas 124-127. Referentes al comportamiento docente: apreciación vibratoria.
1444	Tablas 128-131. Referentes al docente: transmisión contenido musical.
1454	Tablas 132-136. Referentes al comportamiento docente: práctica de riesgo.
1472	Tablas 137-140. Referentes al comportamiento docente: práctica consciente.
1482	Tablas 141-145. Referentes al docente: mensajes de auto-motivación.
1501	Tablas 146-148. Referentes al docente: manejo positivo de crítica externa.
1511	Tablas 149-158. Referentes al del estudiante: práctica fragmentada.
1529	Tablas 159-167. Referentes al estudiante: práctica con máxima concentración.
1543	Tablas 168-177. Referentes al estudiante: adecuación ergonómica.
1559	Tablas 178-188. Referentes al estudiante: mensajes de auto-orientación.
1577	Tablas 189-199. Referentes al comportamiento del estudiante: escucha autocrítica.
1595	Tablas 200-208. Referentes al comportamiento del estudiante: lectura precisa.
1609	Tablas 209-218. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica indirecta.
1626	Tablas 219-227. Referentes al estudiante: adaptación al límite actual.
1640	Tablas 228-237. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica del detalle.
1655	Tablas 238-247. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica técnica.
1671	Tablas 248-255. Referentes al estudiante: análisis armónico-formal.
1686	Tablas 256-264. Referentes al estudiante: análisis de elementos expresivos.
1701	Tablas 265-272. Referentes al estudiante: apoyo al discurso musical.
1714	Tablas 273-284. Referentes al estudiante: visualización creativa.
1734	Tablas 285-295. Referentes al estudiante: práctica espontánea.
1750	Tablas 296-307. Referentes al estudiante: apreciación vibratoria.
1768	Tablas 308-314. Referentes al estudiante: transmisión del contenido musical.
1780	Tablas 315-325. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica de riesgo.
1798	Tablas 326-333. Referentes al comportamiento del estudiante: práctica consciente.
1812	Tablas 334-343. Referentes al estudiante: mensajes de auto-motivación.
1829	Tablas 344-352. Referentes al estudiante: manejo positivo de la crítica externa.
1853	Tablas 353-357. Referentes al cuestionario: práctica fragmentada.
1859	Tablas 358-362. Referentes al cuestionario: práctica con máxima concentración.
1866	Tablas 363-367. Referentes al cuestionario: adecuación ergonómica.
1873	Tablas 368-372. Referentes al cuestionario: mensajes de auto-orientación.
1879	Tablas 373-377. Referentes al cuestionario: escucha autocrítica.
1886	Tablas 378-382. Referentes al cuestionario: lectura precisa.
1892	Tablas 383-387. Referentes al cuestionario: práctica indirecta.
1898	Tablas 388-392. Referentes al cuestionario: adaptación al límite actual.
1905	Tablas 393-397. Referentes al cuestionario: práctica del detalle.
1911	Tablas 398-402. Referentes al cuestionario: práctica técnica.
1917	Tablas 403-407. Referentes al cuestionario: análisis armónico-formal.
1923	Tablas 408-412. Referentes al cuestionario: análisis de elementos expresivos.
1930	Tablas 413-417. Referentes al cuestionario: apoyo al discurso musical.

- 1936 Tablas 418-422. Referentes al cuestionario: visualización creativa.
- 1943 Tablas 423-427. Referentes al cuestionario: práctica espontánea.
- 1949 Tablas 428-432. Referentes al cuestionario: apreciación vibratoria.
- 1955 Tablas 433-437. Referentes al cuestionario: transmisión del contenido musical.
- 1962 Tablas 438-442. Referentes al cuestionario: práctica de riesgo.
- 1968 Tablas 443-447. Referentes al cuestionario: práctica consciente.
- 1974 Tablas 448-452. Referentes al cuestionario: mensajes de auto-motivación.
- 1981 Tablas 453-457. Referentes al cuestionario: manejo positivo de la crítica externa.

ANEXO PRIMERO

10 Anexo I: estrategias de práctica instrumental del programa didáctico

10.1 Estrategia primera: práctica fragmentada

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la primera estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la división de lo complejo y de la obtención de pequeños dominios parciales previos al dominio completo, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

Dividir la complejidad es una máxima que tanto progenitores como entrenadores repiten multitud de veces durante el desarrollo de un individuo, es decir: “Sólo hay que ir paso a paso” (Coyle, 2009:84). Según el pianista y director Stefan Reid, para que la práctica instrumental repetitiva sea eficaz, es preciso seccionar la tarea compleja en tareas más pequeñas y sencillas (Reid, 2006), un procedimiento que los psicólogos denominan *chunking* (Miller, 1956). De este modo, “el dominio completo es la consecuencia de los diversos dominios parciales”; propuesta revelada por el guitarrista Carlevaro (2000:32).

10.1.1 Propuestas de aplicación

En el análisis documental se constatan dos propuestas de aplicación de la estrategia de práctica fragmentada. Por un lado está el procesamiento del material musical segmentado; el instrumentista trabaja una primera sección hasta su consecución (p. ej., compás 1), después trabaja la segunda sección hasta lograr un resultado satisfactorio (p. ej., compás 2) y,

finalmente, reunifica y trabaja las dos secciones hasta lograr su dominio (p. ej., compás 1 y 2).

Otra propuesta de aplicación de la estrategia es el procesamiento del material musical aditivo, donde el instrumentista progresa de lo más sencillo a lo más complejo por medio de dominios parciales hasta alcanzar el dominio completo (p. ej., estudiar un pasaje de semicorcheas añadiendo cada vez una nota más).

a. Procesamiento del material musical segmentado

Reid (2006) aplica el procedimiento de *chunking* (seccionar la tarea compleja en tareas más pequeñas y sencillas) a la práctica instrumental dividiéndola en secciones. Propone estudiar una sección pequeña de la obra y progresivamente, cuando ya se domina, incorporarla dentro de un bloque más grande y así, sucesivamente, hasta abordar toda la obra. De este modo, la pieza se fragmenta en unidades simples antes de reconstruirla gradualmente.

Hinsom (1995) es todavía más preciso. Propone que durante los primeros días de estudio de una pieza nueva, se repita cada pasaje de cuatro a ocho veces antes de empezar con el siguiente. Después, se deben unir los distintos pasajes de dos en dos, repitiéndolos hasta cuatro veces. De este modo, asegura que todos los pasajes estarán preparados para interpretar la obra completa.

Chaffin y Lemieux (2004) consideran que dividir la obra en secciones permite centrar la atención en un limitado número de problemas y resolverlos dominando el pasaje de una vez, en lugar de repetirlo varias veces sin haberlo solventado. De este modo, al no tocar los pasajes antes de que hayan sido dominados, el instrumentista también evita el establecimiento de hábitos motores anómalos que más tarde tendrán que ser laboriosamente corregidos.

También el pianista Coso (1992) propone trabajar cualquier tipo de obra, especialmente las de gran extensión, por secciones. Considera que esta fórmula sistemática de trabajo permite centrar el esfuerzo del estudio en objetivos muy concretos (lectura, igualdad, precisión, tipo y calidad de sonido, análisis, digitación, indicaciones complementarias, fraseo...), resolviéndolos de la forma más rápida y eficaz. A su vez, esta propuesta ofrece una forma ordenada de práctica instrumental mientras pone de manifiesto el progreso en cada una de las diversas secciones de la obra. Como ejemplo práctico de su eficacia, el violonchelista Bunting asegura que resulta muy útil practicar el pasaje de mayor dificultad (dividir lo complejo), para después integrar el funcionamiento mejorado en su conjunto. Él lo denomina el principio de “divide y vencerás” (Bunting, 1999:43).

En cuanto a las características de las divisiones, según Coso (1992:52) deben efectuarse bajo criterio del instrumentista, manteniendo el sentido musical. No es importante la extensión de cada sección -aunque en estudiantes poco experimentados es conveniente trabajar con secciones cortas- pero sí es más relevante la presencia de una lógica expresiva y musical que permita que la futura unión con el resto se efectúe de forma natural, manteniendo la continuidad del discurso.

El intérprete no está obligado a dividir la obra en partes formales de acuerdo con la opinión del compositor. Aunque, según Jørgensen (2004), las secciones seleccionadas sí deben ser musicalmente significativas para el instrumentista. Por otra parte y una vez adquirido el dominio relativo sobre varias secciones consecutivas, Coso (1992) aconseja proceder a su ensamblaje con el propósito de ampliar su extensión, hasta completar la obra. De modo que, en palabras del pianista Neuhaus (1987:61), “[...] recordar que después de haber disgregado temporalmente en átomos y

moléculas la materia musical, debe convertirse de nuevo en un organismo musical vivo, después de un trabajo apropiado”.

b. Procesamiento del material musical aditivo

Dividir la práctica en secciones es la característica principal de las propuestas de procesamiento segmentado y aditivo; tan solo difieren, según Mishra (2005), en cómo se añade el nuevo material a un fragmento. En esta propuesta aditiva el material musical se va añadiendo continuamente, alargando un determinado segmento. Este procedimiento básico, citado por Galamian (1998) en su obra, consiste en presentar a la mente (para su posterior transmisión a la musculatura) problemas que progresen de lo más sencillo a lo más complejo, es decir, obtener pequeños dominios parciales antes de, progresivamente, alcanzar el dominio completo.

Por regla general, se llega a solventar las dificultades, según el pianista Neuhaus (1987), dividiendo el trabajo, es decir, simplificando el problema.

Si la intuición no es suficiente, hay que recurrir al análisis, asimilar el todo comenzando por las partes. Con un poco de imaginación todo lo que es “difícil”, complicado, desconocido, insuperable, puede reducirse a algo infinitamente más fácil que es simple, conocido y superable. Es el método de base. (Neuhaus, 1987:123)

A su vez, al avanzar de problemas sencillos a problemas más complicados, hay que tener siempre presente un importante principio que el violinista Galamian (1998:127) aplica a cualquier tipo de práctica: “una vez que un problema se ha superado, es inútil repetirlo una y otra vez. Hay que dejarlo correr y pasar al siguiente”.

10.1.2 Investigación sobre su eficacia

En algún momento durante la práctica, desde el inicio o más tarde, los instrumentistas suelen segmentar la pieza en partes correspondientes a los diferentes niveles de la estructura musical y las practican por separado. Sin embargo, algunas partes pueden ser seleccionadas principalmente porque presentan dificultades técnicas y pueden ser tan cortas como un solo compás. Sucesivamente, la longitud de los segmentos que se practican se hace más larga y de más tiempo, para ser finalmente integradas en una actuación completa. Naturalmente, el trabajo en los problemas técnicos se produce al principio de la práctica y luego disminuye en favor de cuestiones de interpretación. Estos resultados se repiten en casi todos los estudios revisados por Gabrielsson (2003).

Coyle (2009:84) considera que “existe un instinto universal de ralentizar las acciones y separar las habilidades en sus componentes básicos”. Este investigador de las claves del talento destaca lo provechoso que puede ser manejar esta propuesta tan simple e intuitiva. De hecho, las respuestas reportadas por el estudio de Hallam (2004) indicaron que los instrumentistas participantes consideraban eficaz la práctica lenta por secciones, repitiendo los pasajes difíciles con progresiva aceleración. Según Coyle:

En los semilleros de talento, esta máxima se aplica en tres dimensiones: primero, consideran la tarea que tienen por delante como un todo, como un gran segmento, el megacircuito; segundo, la dividen en los segmentos más pequeños; tercero, juegan con el tiempo, reducen y aceleran la velocidad de la acción para asimilar su arquitectura interna. (Coyle, 2009:84)

Miklaszewski (1989; *apud* Reid 2006:129) ha analizado detalladamente el procedimiento de *chunking* desde el punto de vista de la Psicología Musical. Para ello llevó a cabo un estudio sobre un pianista ruso

que estudiaba la obra *Feux d'artificie* (Preludios, Libro II) de Debussy. Durante el proceso de práctica, el pianista trabajó la pieza sistemáticamente, estudiando primero bloques pequeños y después, progresivamente, secciones más grandes. Miklaszewski concluyó que este tipo de enfoque del aprendizaje suele diferenciar la práctica instrumental de los músicos experimentados y los principiantes. Estos últimos generalmente carecen del enfoque sistemático de los intérpretes más experimentados que, en palabras del violinista Robert Gerle, “separan los problemas y los resuelven uno por uno” (Gerle, 1987:17; *apud* Reid 2006:129). En otra investigación con pianistas, Rosenbaum et al. (1983) corroboraron también la importancia del aprendizaje por segmentos.

En el estudio efectuado por Chaffin et al. (2010:3), Tânia Lisboa registró su práctica mientras aprendía y memorizaba el *Preludio* de la *Suite n° 6* para violonchelo solo de J. S. Bach. En las 38 horas de grabación se observa cómo la violonchelista trabajó repetidamente la pieza, sección por sección, hasta volver a integrar dichas secciones en cada una de las cinco etapas de práctica, que según Chaffin et al. (2010) son: explorar, pulir, escuchar, volver a trabajar y preparar la interpretación.

Mishra (2005) distingue cuatro modos de procesamiento del material musical: segmentado, holístico, serial y aditivo. La práctica fragmentada es la característica principal de las propuestas de procesamiento segmentado y aditivo, tan solo difieren en cómo se añade el nuevo material a una sección. En el segmentado se practican los fragmentos por separado y luego como una unidad, mientras que el material se va añadiendo continuamente, alargando un determinado segmento, en el procedimiento aditivo. Cuando se utiliza un procesamiento holístico, la obra se lleva a cabo varias veces en su totalidad, lo que permite regresiones si se producen errores o lapsos de memoria. Sin embargo, cuando los errores o lapsos de memoria dan como resultado un retorno repetido al comienzo de la pieza, en lugar de intentar

llegar hasta el final, el procedimiento se denomina, según Mishra (2005), serial.

Gruson (1988) indica que dividir un tiempo de la obra en fragmentos más cortos es el mejor modo de ensayo. La escala de observación de práctica de piano utilizada en dicha investigación (Gruson, 1988) registró, entre otras conductas observables, la utilización de la práctica fragmentada como el segundo tipo de evento más frecuente durante las sesiones de estudio de 43 pianistas de diversos niveles. A su vez, evidenció que el tamaño de las secciones elegidas para la repetición, dependía de la complejidad de la obra y de la habilidad del intérprete, de modo que los pianistas más experimentados dividían la obra en secciones musicales más grandes que los pianistas noveles. Este último hecho fue también evidenciado por otro estudio (Chafín & Imreh, 2001); que registró la práctica pianística de la concertista Gabriela Imreh con el tercer movimiento del *Concierto Italiano* de J. S. Bach y en el que se observó de nuevo su eficacia.

Williamon y Valentine (2000) revelaron que las partes en las que se centra el instrumentista pueden ser progresivamente más largas a medida que avanza la práctica, y que dicho proceso se ha vinculado a la producción de interpretaciones de mayor calidad musical, comunicativa y técnica.

Por otra parte, en otra investigación más reciente, Williamon y Valentine (2002) exploraron el desarrollo de la capacidad de identificar la estructura musical, para utilizarla como herramienta para organizar la práctica fragmentada y para recuperar con éxito la obra memorizada durante una interpretación. Para ello solicitaron a 22 pianistas que aprendieran y memorizarán una obra de J.S. Bach, según su nivel. Todas las sesiones de práctica de los pianistas se registraron en cintas de audio y la actuación final, tocando de memoria en un recital, se grabó en vídeo y fue evaluada por tres jueces con experiencia. Durante el estudio, los pianistas

efectuaron comentarios, verbales y por escrito, acerca de su práctica y de sus resultados musicales. Finalmente, tras su interpretación en el recital, fueron entrevistados acerca de sus estrategias de práctica instrumental y de memorización. Los resultados de este estudio evidenciaron que los pianistas de mayor nivel eran más propensos a la práctica segmentada de la obra con secciones que, de inicio a fin, se correspondían con los límites estructurales de la misma (aunque en la entrevista tras el recital tan solo tres de ellos poseían un conocimiento explícito de la estructura formal de la obra). A su vez, la probabilidad de que un pianista utilizara los límites estructurales de la obra, a la hora de elegir qué iba a ejecutar, aumentaba en el transcurso de las sesiones de práctica. Por otra parte, comprobaron que la interpretación en el recital final obtuvo mejores juicios cuanto más pronto el pianista había comenzado a practicar dividiendo la obra según los límites estructurales. Según estos autores (Williamon & Valentine, 2002), estos resultados sugieren que la identificación y el uso de la estructura musical como guía de práctica es una característica sobresaliente de habilidad que se incrementa considerablemente en función de la experiencia del instrumentista. De modo que, según Ginsborg (2004), cuanto más organice el instrumentista su práctica en torno a secciones musicales bien identificadas (especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de una obra), con mayor probabilidad recordará esta arquitectura básica al interpretar de memoria.

10.1.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

En este apartado se presenta el manejo de esta estrategia por parte de docentes de diversas especialidades instrumentales durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva y escénica.

a. Durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la estrategia de práctica fragmentada, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. De modo que, “fraccionar la obra en fragmentos mínimos, incluso en compases, si fuera necesario, es de gran utilidad”, según la arpista Calvo-Manzano (1987:81).

La pianista Bloomfield-Zeisler (1913) aplicaba la práctica fragmentada desde el momento en que comenzaba a construir la obra, de modo que consideraba que no se debe practicar, de principio a fin, en un primer momento. El instrumentista ha de tomar una sección pequeña o incluso una frase para evitar errores, aunque, en cuando se domina, ha de unificar todas estas secciones para poder tocar toda la composición sin problemas y sin interrupciones. El violonchelista Bunting lo resume en el siguiente fragmento:

El principio de “divide y vencerás” resulta de gran ayuda. Estudiemos la acción de los dedos sin hacer el menor intento de tocar afinadamente. Confío en que una vez alcanzado un número suficiente de éxitos en este campo, la simple sensación de “corrección” y de facilidad servirán para reforzar el hábito y extirpar toda tentación de regresar a los agarrones, el aferramiento y los bloqueos. (Bunting, 1999:162)

En la *Meadowmount School of Music* creada por el violinista Iván Galamian en 1944, esta propuesta forma parte de la rutina diaria. En esta escuela de intenso rendimiento, el profesorado lleva el concepto de dividir en segmentos, durante la práctica constructiva, hasta el extremo:

Los estudiantes fragmentan la música, [...], y luego meten esas tiras dentro de sobres. Las extraen siguiendo un orden completamente azaroso.

Después, cortan esas cintas de papel en fragmentos aún más pequeños mediante la alteración de los ritmos. Por ejemplo, los estudiantes tocarán un pasaje difícil con un ritmo punteado [...]. Esta técnica obliga al ejecutante a unir rápidamente dos de las notas en una serie y a dejar un compás de descanso antes de pasar al siguiente grupo de dos notas. El objetivo es siempre el mismo: descomponer una serie (habilidad) en las piezas (circuitos) que la integran, memorizar esas piezas individualmente y luego unir las en unidades de agrupamiento cada vez más grandes (circuitos nuevos e interconectados). (Coyle, 2009:88-89)

Esta estrategia de práctica fragmentada también es mencionada por el guitarrista Abel Carlevaro que efectúa el siguiente manejo de la misma:

En el estudio primario, cuando debemos superar una dificultad dada, es necesario dividir y aislar sus componentes para trabajarlos separadamente. Una vez asimilada esta etapa, la ejecución correcta será entonces la suma de todos los movimientos simples, parciales, que obedecerán sumisos al estímulo de la inteligencia.

En definitiva, debemos considerar que en un grado de evolución avanzado no existen movimientos simples. Podríamos agregar que en apariencia pueden presentarse a primera vista como sencillos, pero la realidad, el hecho concreto, es que todo movimiento aparentemente simple es la resultante de la combinación inteligente de diversos movimientos parciales. (Carlevaro, 2000:33)

En este sentido, Galamian (1998:127) considera que esta propuesta consiste en presentar a la mente, para su transmisión a la musculatura correspondiente, problemas que progresen de lo sencillo a lo más complicado. De modo que, según la experiencia de este violinista, estos problemas, durante la práctica constructiva, han de ser “de temporización y coordinación, en forma de varios patrones de ritmo, de accionamiento del arco o de acentuación, así como combinaciones de estos tres factores”.

b. Durante la práctica escénica

La práctica escénica, en la que se puede usar la presente estrategia recomendada, entre otros, por el pianista inglés James Ching (Reid, 2006), es un modo de estudio que engloba todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación en público. Por ello, la práctica fragmentada no solo ha de consistir en seccionar lo complejo sino que después se debe volver al estado original. En caso contrario, puede suceder la vivencia que expone el violinista Galamian:

Un estudiante practica un pasaje difícil de una obra. Lo analiza adecuadamente, lo transforma en ejercicios bien diseñados y finalmente llega a dominarlo técnicamente. No obstante, cuando toca la obra completa, el pasaje en cuestión no le sale bien y, en ocasiones, incluso se descompone por completo. ¿Cómo se explica esto? (Galamian, 1998:134)

Según la experiencia docente de este afamado maestro, el instrumentista vivencia un estado de la mente y los músculos totalmente diferente cuando ejecuta un pasaje a modo de ejercicio, dividiendo la complejidad, que cuando lo ejecuta como parte de una obra musical. “En la ejecución integral, la adición de *vibrato*, la preocupación por la expresividad, los matices y la dinámica añaden elementos radicalmente

nuevos, que no estaban presentes cuando el pasaje fue aislado para su estudio fríamente técnico” (Galamian, 1998:134).

Estos factores adicionales impiden alcanzar un resultado musical satisfactorio del pasaje practicado. Sin embargo, esto no constituye un defecto de la estrategia de práctica fragmentada, sino que una vez dominado el pasaje, desde el punto de vista técnico, es preciso practicarlo escénicamente con una sección más extensa y con la expresividad precisa. “Sólo entonces tiene uno derecho a esperar que la sección aislada pueda ser insertada de nuevo en la obra y que se integre en ella sin dejar cicatriz o marca alguna”. (Galamian, 1998:134).

10.1.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la primera estrategia de práctica instrumental: la práctica fragmentada.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. No obstante, para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final. Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.1

Práctica fragmentada

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la división de lo complejo y de la obtención de pequeños dominios parciales previos al dominio completo, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan dos propuestas de aplicación de la misma estrategia: procesamiento del material musical segmentado y aditivo.
Indicadores Propuesta 1^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento del material musical segmentado. Dividir la obra en fragmentos musicalmente significativos y abordables para el instrumentista en el momento actual. • Proceso: practicar cada sección hasta obtener mejora y reunificar progresivamente. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4C+4C→Resultado final 8C (o similar). • Plantear uno o dos objetivos como máximo en cada sección, cuyo cumplimiento será juzgado y evaluado por el instrumentista. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Precisión en notas y digitación ▪ Precisión en fraseo y articulación • No pasar de sección antes de que haya sido dominada por tercera vez.
Indicadores Propuesta 2^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento del material musical aditivo. Plantear problemas que progresen de lo más sencillo a lo más complejo. Por ejemplo:

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

- Trabajar grupos rápidos añadiendo cada vez una nota más.
- Facilitar la tarea compleja dividiéndola en tareas más pequeñas y sencillas de modo que estos pequeños dominios parciales lleven al dominio completo.
- Reunificar progresivamente cuando el instrumentista considera que el problema se ha dominado.
- Advertencia: Una vez que un problema se ha superado resulta inútil repetirlo una y otra vez. Se debe dejar de intentarlo y pasar al siguiente obstáculo.



Resultado

Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la división de lo complejo y la obtención de pequeños dominios parciales previos al dominio completo, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.

10.2 Estrategia segunda: práctica con máxima concentración

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la segunda estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del dominio del nivel de concentración en la ejecución y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.2.1 Descripción

Chaffin y Lemieux (2004) describen la concentración como una de las cinco características fundamentales de la práctica efectiva. Puede diferir en duración e intensidad. Connolly y Williamon (2004) consideran que la alta concentración (*High concentration*) supone una conciencia constante sobre un tema específico excluyendo momentáneamente otras cuestiones. Para la interpretación musical, tal concentración sería ideal en un estado relajado de alerta. Sin embargo, el instrumentista debe ser lo suficientemente ágil mentalmente como para cambiar el foco, con rapidez y sin problemas, según el flujo de los factores relevantes y los acontecimientos externos.

Por ello, el pianista Coso (1992) propone que todo instrumentista mantenga de modo tenaz e invariable la máxima concentración en la ejecución de la obra, rechazando de forma inflexible todo lo ajeno a ella (preocupaciones, distracciones, disgustos, alegrías, proyecciones futuras, recuerdos...), “y siendo plenamente conscientes de que lo que estamos haciendo, y en lo que estamos volcando todo nuestro esfuerzo, es lo más importante de nuestra vida en ese momento” (Coso, 1992:124). Solo de este modo la intensidad del estudio será “proporcional al grado de comprensión

y no al número de horas que se le dedica“, tal y como señala el violinista Ramos (1981:85).

Sin embargo, para el gran pianista y profesor de piano Stewart Gordon, la concentración es un concepto paradójicamente frustrante: “si uno piensa que debe concentrarse (o que no puede) en lugar de pensar en el trabajo que está haciendo, en realidad no se está concentrando” (Gordon, 2003:97). Si de verdad existe concentración, el instrumentista no se dará cuenta ni pensará en la cuestión mientras efectúa el trabajo. Asimismo, otro violinista, Ivan Galamian también sugiere la necesidad de una concentración mental completa y continuada durante la práctica:

Con demasiada frecuencia, muchos estudiantes dejan que su mente vague hasta remotas esferas mientras sus dedos y manos funcionan mecánica y rutinariamente en inacabables repeticiones. Este tipo de estudio, carente tanto de dirección como de control, es una pérdida de tiempo y esfuerzo. No solo no logra su objetivo, sino que en ocasiones puede ser francamente perjudicial. Los errores se repiten una y otra vez, y el oído se vuelve sordo a los sonidos defectuosos. Si este tipo de estudio (en el que la mente y el oído no están por la tarea) se ha convertido en un hábito profundamente arraigado, habrá que hacer un gran esfuerzo de voluntad para que el oído y la mente recuperen su capacidad de atención completa y constante. Cuando la falta de atención obedece sólo al cansancio, lo único que hay que hacer es organizar de otro modo el tiempo y el material de trabajo; cambiar, por así decirlo, la higiene del estudio. (Galamian, 1998:125-126)

En cuanto al tiempo que debe durar este estado de máxima alerta, Foldes (1992:32) aconseja “alejarse del piano al primer signo de mengua en la concentración”. Este pianista asegura que no es posible practicar con total devoción durante más de 40 minutos. Recomienda que los períodos de

estudio diarios se dividan en cinco o seis unidades diferentes de media hora o tres cuartos de hora cada una, distribuidas estratégicamente a lo largo del día y, si es posible, con espacio de tiempo entre ellas. Sugiere frecuentes momentos de respiro, que interrumpan la monotonía de la práctica y que, a su vez, permitan descansar al ejecutante. De este modo, asegura que siempre que el instrumentista se incorpore a su instrumento estará ansioso “por un trabajo bueno y concienzudo” (Foldes, 1992:32).

Por otra parte, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano advierte que el poder de concentración que debe poseer el instrumentista, no solo es necesario para trabajar su técnica, sino que será de gran ayuda para aplicar todos los conocimientos aprendidos cuando sea profesional. “Sin cerebro, el estudio es completamente inútil. [...] Es casi imposible que, tanto en el progreso como en el perfeccionamiento, se caiga en la rutina cuando se hayan dominado los ejercicios” (Calvo-Manzano, 1987:57).

La verdadera concentración exige al intérprete un cambio mental que no es fácil de conseguir y que requiere de una prolongada práctica con el instrumento:

Se adquiere a través de él, por él, hasta llegar a la total identificación: cada «presencia» a una sensación vivida de verdad, cada minuto de disponibilidad activa al servicio de una investigación específica, cada retorno a nosotros mismos supone un instante de auténtica concentración que nosotros creamos. Cuando se añaden a ello múltiples instantes parecidos -puestos a prueba una y otra vez por las distracciones, que no suelen faltar-, se crea entonces en nosotros una posibilidad real de *concentración instantánea*, una fuerza que nos permite «aguantar» sin dejarnos invadir por emociones exteriores. (Hoppenot, 2000:139)

Por dicho motivo, Hoppenot (2000) sugiere crear un clima nuevo en el que desaparezcan el nerviosismo, la impaciencia, el auto-diálogo... auténticos obstáculos de la concentración ya que cierran la puerta a la realidad vivida. En este sentido, el pianista Emil Sauer considera que la concentración es la vértebra del éxito musical. De modo que, este afamado intérprete (Sauer, 1913), asegura que el estudio de la música cultiva las competencias de la concentración tal vez más que cualquier otra materia, una de las razones por las que la música es tan valiosa incluso para aquellos que no contemplan una carrera profesional.

Por último, y para dejar constancia de su alcance, Manuel Ballesteros, contrabajo, propone "estar siempre con todos los sentidos atentos, prestando la máxima atención y, sobre todo, ganas y fe de que se puede hacer cualquier cosa con la concentración adecuada" (Ballesteros, 2004:118).

10.2.2 Investigación sobre su eficacia

Csikszentmihalyi (1990) ha estudiado durante más de 20 años los estados de óptima experiencia, o lo que es lo mismo, aquellos momentos en los que los individuos están profundamente concentrados y disfrutando al máximo. Para ello entrevistó a personas de EE.UU., Corea, Japón, Tailandia, Australia, diversas culturas europeas e, incluso, una reserva de indios Navajos. De los datos obtenidos, Csikszentmihalyi fue capaz de describir lo que hace que una experiencia sea agradable y óptima para el individuo. El primer hallazgo del estudio consistió en evidenciar que actividades muy diferentes se han descrito de forma similar cuando se realizan especialmente bien. La forma en que se sentía un nadador de larga distancia al cruzar el canal de la Mancha fue casi idéntica a la de un jugador de ajedrez durante un torneo o la de un músico componiendo un nuevo cuarteto. El segundo hallazgo fue que, independientemente de la cultura, el

estado de modernización, la clase social, la edad o el género, los encuestados describían esa experiencia óptima de la misma manera.

Estas investigaciones han puesto de manifiesto que lo que origina que una experiencia resulte verdaderamente satisfactoria es un estado de conciencia llamado *flow*, un estado de concentración tan profundo que equivale a estar absorbido plenamente en una actividad. Todo el mundo experimenta esta sensación de vez en cuando y con estas características: la persona suele sentirse fuerte, alerta, controlando sin esfuerzo, sin ser consciente de sí misma, y situándose en la cima de sus posibilidades. Además, tanto la noción del tiempo como los problemas emocionales parecen desaparecer y hay un excitante sentimiento de trascendencia. Csikszentmihalyi (1990) describe cómo este estado placentero puede ser controlado por el individuo, no dejándolo tan solo al azar. Para ello propone que las personas establezcan sus propios objetivos y efectúen tareas que no sean ni demasiado difíciles ni excesivamente simples para sus propias habilidades. Con tales propósitos, los individuos aprenden a ordenar la información que entra en sus conciencias y con ello a mejorar su calidad de vida.

10.2.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Se constata el desarrollo de esta estrategia por parte de docentes de diversas especialidades instrumentales, durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva, interpretativa y escénica.

a. Durante la práctica constructiva

La práctica con máxima concentración puede observarse en el transcurso de un modo de estudio en el que la obra musical es presentada como una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta su total

consolidación. El pianista Andor Foldes describe su experiencia con esta propuesta:

Perjuicios increíbles se han infligido a la correcta auto-disciplina por ciertos relatos acerca de este o aquel pianista famoso que leía un libro mientras practicaba escalas y ejercicios técnicos. Pueden haber existido casos aislados como éste, pero podemos estar seguros de que la práctica que verdaderamente tuvo importancia en la carrera del pianista fue el trabajo durante el cual enfocó toda su atención mental sobre el pasaje en estudio, con exclusión de todo lo demás. (Foldes, 1992:29-30)

Concentrarse implica, según Klöppel (2005:145), dirigir la atención a un parámetro concreto. Para que los pensamientos del intérprete se mantengan en esta materia se necesita un punto de atracción, o sea, hay que saber hacia dónde concentrarse. “*Me quiero concentrar en el estudio*” es un objetivo muy amplio, hay que dirigir la atención hacia detalles mucho más concretos. Estos serán diferentes en cada situación en la que los pensamientos deben mantenerse en el presente, aquí y ahora.

A menudo estará el sonido de la música en el centro de la conciencia, pero no el sonido en general y en su totalidad sino sus detalles que, una vez percibidos, experimentan una diferenciación continua y debido a ello son un difícilmente agotable estímulo de la atención: la dinámica de cada sonido, el timbre, el fraseo y la articulación, la confluencia de varias voces formando un acorde, tempo y ritmo o también el contenido expresivo de la música y otras cosas más. (Klöppel, 2005:145)

Según el pianista y director Reid (2006), la concentración es un elemento esencial de la práctica técnica, no solo para asegurar la precisión en el instrumento sino también para mantener la eficiencia. Los instrumentistas experimentados practican sistemáticamente los problemas

que presenta una determinada obra musical, manejando su concentración para diagnosticarlos y resolverlos, de modo que a medida que progresa el aprendizaje esos objetivos se van modificando. El guitarrista Abel Carlevaro lo resume en las siguientes palabras:

En lo que corresponde directamente a la mecánica instrumental, todo trabajo en el que no participe la mente en forma activa debe considerarse nocivo y perjudicial para el verdadero desarrollo de las facultades técnicas.

La repetición crónica, arraigada como hábito, de dificultades técnicas con los consiguientes defectos mecánicos automatizados, trae como consecuencia directa vicios en el mecanismo que obligan, para su superación parcial, a un constante e inútil aumento del trabajo. Y como resultado posterior tendremos por fuerza los síntomas del cansancio y la fatiga. (Carlevaro, 2000:34)

En este sentido, los violinistas Pascuali y Príncipe (1982) manifiestan que el estudio automático e indefinidamente prolongado resulta perjudicial y debe sustituirse por “un trabajo consciente, gradual y positivo durante el cual la atención activa y la facultad de comprensión ocupen el primer plano y orienten invariablemente hacia el dominio de la técnica”. De este modo, “mediante la constante y conjunta colaboración de los medios físicos y psíquicos, las posibilidades del estudioso se multiplican ya que la preocupación absorbente del mecanismo, cede el puesto a la adquisición progresiva y casi inadvertida de los procedimientos” (Pascuali & Príncipe, 1982:107).

b. Durante la práctica interpretativa

La estrategia de práctica con máxima concentración también puede observarse en el transcurso de la práctica interpretativa o el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de

arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. En este sentido, la violinista Dominique Hoppenot expone el importante papel que ejerce la concentración a la hora de dedicarse a la interpretación:

La concentración es primordialmente disponibilidad, abrirse hacia sí mismo como al exterior. El que se escucha a sí mismo aprende a liberar un potencial de energía insospechado. La expresión artística [...] es una fuerza dirigida desde el interior hacia el exterior, un movimiento de energía que emerge de lo más profundo de nosotros y que intentamos traducir. Si la vía de comunicación con nosotros mismos se bloquea, la energía no podrá fluir y se transformará en tensiones y crispaciones. (Hoppenot, 2000:137)

c. Durante la práctica escénica

Por último, la práctica con máxima concentración puede darse en el contexto de práctica escénica, es decir, del modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Hay que tener presente que la práctica efectiva es tremendamente agotadora. Después de una sesión en la que reine la concentración, el instrumentista siente como si regresara de un viaje agotador. Pero, según el gran pianista y profesor de piano Stewart Gordon, “ser capaz de inducir tal estado de honda concentración en medio de la distracción creada por la presión de un público, es la clave del secreto de una acabada y exitosa presentación” (Gordon, 2003:107).

Connolly y Williamon (2004) manifiestan que los intérpretes deberían concentrarse a lo largo del suceso interpretativo íntegro. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en una actuación existen períodos de mayor y

menor actividad que pueden exigir cambios en la dirección, el período y la intensidad de concentración. El trompetista Michalak (2006) integrante del quinteto *Foothills Brass* asegura que ir a la deriva en un determinado momento de la actuación es algo que sucede habitualmente, especialmente cuando se está excitado. En el caso de que el intérprete se sorprenda a sí mismo yendo a la deriva, este trompetista sugiere, de nuevo, guiar suavemente la mente hacia el foco de interés. Sin embargo, descubrir dónde es mejor centrar la atención requiere práctica. Según Connolly y Williamon (2004), cuando el foco de atención se sitúa en distracciones inútiles o irrelevantes para la interpretación, es importante reconducir la atención hacia aquellas cuestiones relevantes para la tarea. Esta capacidad de reorientación se puede mejorar mediante la identificación de los momentos de distracción que habitualmente se producen. Una vez que los patrones contraproducentes en el foco de atención han sido identificados, pueden gestionarse replanteando los hábitos negativos por otros más adecuados.

Coso (1992) asegura que la desatención es, en definitiva, la causa que origina la mayor parte de las irregularidades esporádicas durante la ejecución instrumental. Según este pianista, la causa de estas variables deficiencias no se halla en el azar, la mala suerte o los problemas de tipo técnico, sino en una falta de atención consciente en el momento y antes de originarse el error. En este sentido, el pianista de jazz Hal Galper manifiesta que la naturaleza del trabajo de un instrumentista reside en la concentración y no en el esfuerzo físico. El objetivo es lograr la calma emocional y física que se observa en los grandes intérpretes (Galper, 1989).

10.2.4 Testimonio de grandes intérpretes

El organista y compositor Harold Barrie Cabena asegura que el único factor común que ha hallado en todos los intérpretes realmente grandes ha sido la alta calidad de su concentración. Por ello es partidario de que el instrumentista verifique el estado de su concentración mientras practica

(Barrie, 2007). En este sentido, se relata el testimonio del pianista Neuhaus describiendo a su maestro Godovski:

Dirigía mi mirada hacia su rostro. Una concentración casi sobrehumana, una tensión enorme estaba escrita en sus ojos caídos, en la línea de sus cejas y de su frente que reflejaba la huella de un pensamiento de sorprendente intensidad. Ese rostro expresaba el precio de la energía espiritual que había empleado. (Neuhaus, 1987:105)

Harold Bauer revelaba que la concentración es mucho más importante de lo que la mayoría de los docentes se imaginan. Muchos estudiantes cometen el error de pensar que solo un determinado tipo de música exige concentración; sin embargo, para este pianista (Bauer, 1913), es tan necesario concentrar la mente al tocar una simple escala como para estudiar una sonata de Beethoven. “El verdadero estudio se realiza con poco tiempo y mayor concentración mental. Se debe preciar el estudio por el grado de concentración que requiere para la correcta ejecución y nunca por el número de horas empleado en él”, señala el guitarrista Carlevaro (2000:36).

Emil Sauer considera que una hora de práctica concentrada con la mente fresca y el cuerpo descansado es mejor que cuatro horas de ensayo con la mente dispersa y el cuerpo cansado. Con un intelecto fatigado, los dedos simplemente pierden el tiempo sobre las teclas y nada se logra. Este pianista (Sauer, 1913) revelaba que le resultaba mejor practicar dos horas por la mañana y dos horas por la tarde, ya que más allá de ese tiempo perdía concentración. Otro pianista, Nicholas Angelich, habla acerca de la concentración durante sus horas de práctica:

Trato de aprovechar el tiempo al máximo. Evito dispersarme mucho. De ahí cierta fama que tengo entre mis amigos acerca de lo reticente que soy hacia el teléfono, Internet, etc. Bueno, de hecho no tengo ninguna de las dos cosas. [...] Necesito compartir tiempo

con otras personas pero, también, estar a solas lo suficiente. Para mí es fundamental. Quizá algo contradictorio: necesidad de comunicarte y, a la vez, de aislarte de todo. (García-Rico, 2009:140)

10.2.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la segunda estrategia de práctica instrumental: la práctica con máxima concentración.


Al mismo tiempo, se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. No obstante, para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, los indicadores para implementar la estrategia, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, este es el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.2

Práctica con máxima concentración

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del dominio de un elevado nivel de concentración durante la ejecución instrumental y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista ha de tocar el fragmento seleccionado manteniendo un estado de concentración máxima. • Este estado de concentración supone que el instrumentista debe rechazar de forma inflexible todo aquel pensamiento ajeno a la ejecución instrumental en curso (p. ej. preocupaciones, disgustos, alegrías, proyecciones futuras, recuerdos...). • Si, durante la ejecución, el punto de mira se sitúa en distracciones inútiles o irrelevantes para la interpretación, es importante que el instrumentista reconduzca su atención hacia aquellas cuestiones relevantes para la tarea en curso. • El instrumentista tiene que ser consciente de que lo que está haciendo, y en lo que está volcando todo su esfuerzo (tocar un determinado fragmento), es lo más importante de su vida en ese preciso momento. • El instrumentista deber ser capaz de verificar, posteriormente, su nivel de concentración durante la ejecución.

	
Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras alcanzar un elevado nivel de concentración durante la ejecución, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>

10.3 Estrategia tercera: adecuación ergonómica

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la tercera estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la optimización de la interacción física individuo-instrumento y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.3.1 Descripción

Bruser (1997), especialista en práctica instrumental, considera que una de las estrategias principales es aprender a usar el cuerpo de una forma cómoda y natural. Todo músico necesita un conocimiento práctico de la mecánica corporal que participa en su instrumento. Postura y movimiento poseen una enorme repercusión en la capacidad de controlar un instrumento y el sonido que produce. De modo que, independientemente del talento, la imaginación musical, o las indicaciones del docente, si el cuerpo no está funcionando con eficacia, la música resultante será tan solo una pequeña fracción de aquella que puede habitar en el mundo interior del instrumentista. En este sentido, al hablar de la ejecución instrumental, Willems (1994:133) propone la “participación armoniosa de todo el ser humano; presencia lista para la acción y para el descanso y, de ser posible, con alegría”. En definitiva, “la unión entre los elementos fundamentales de la música y los de la naturaleza humana” (Willems, 1994:14).

Sin embargo, Martenot (1993:24) advierte que “el gesto exige que no haya ninguna contracción muscular inútil que impida el libre transcurso de la energía a través del cuerpo”. Según esta figura francesa de la música en el siglo XX:

El hombre es un instrumento tan sutil y tan complejo que tales contracciones, nacidas quizás del temor o solamente de la falta de confianza, llegar a influir en su cuerpo y a actuar a su vez sobre el espíritu, que ya no tiene posibilidad de liberarse, encerrado como está en un cuerpo contraído. (Martenot, 1993:24)

Por ello, para Calvo-Manzano (2008), “un cuerpo afectado es un cuerpo tenso, un cuerpo tenso, en cualquiera de sus partes, produce tensión en todo lo que hace, pues traslada afectación a lo que toca, o realiza”. Conclusión, “un cuerpo tenso produce, pues, en el instrumento que tañe un sonido igualmente tenso”. De este modo, para esta arpista, la primera

verdad debe centrarse en entender que las técnicas instrumentales tan solo son posibles como resultado de la naturalidad corporal.

En resumen, las grandes figuras de la docencia instrumental sugieren que la aplicación de la estrategia de adecuación ergonómica implica adoptar el movimiento más natural posible, lograr la máxima economía motriz, experimentar la influencia de la gravedad en los movimientos, integrar la respiración y buscar el apoyo para obtener seguridad.

10.3.2 Investigación sobre su eficacia

Actualmente existen numerosos estudios que avalan la importancia de la adecuación ergonómica del instrumentista, sobre todo con objeto de prevenir futuras lesiones. En el estudio de Rosset-Llobet (2000) se analizaron datos ofrecidos por 1.639 músicos catalanes pertenecientes a escuelas de música, conservatorios, orquestas, asociaciones de músicos profesionales y formaciones musicales diversas. Cabe destacar que un 77.9% de los instrumentistas afirmaron tener o haber tenido algún problema durante su carrera profesional y que incluso un 37.3%, se había visto afectado en su capacidad para tocar, siendo el sistema musculoesquelético el más perjudicado (85.7% de los afectados). El estudio pretendía determinar los principales elementos en la aparición de problemas médicos relacionados con la actividad instrumental, identificándose como factores de riesgo la edad, el curso, la dedicación, el hecho de ser profesional, los cambios de rutina de práctica y el instrumento tocado (principalmente percusión, viento metal y cuerda frotada).

Aunque el principio de economía de movimientos es el que debe regir la adecuación ergonómica instrumental, el estudio de Palmer et al. (2007) evidencia que no siempre es así. En esta investigación se presentaron las características del movimiento efectuado al tocar el clarinete, un instrumento musical en el que la diferente altura del dedo no modifica la

intensidad de los sonidos. Ocho clarinetistas expertos realizaron melodías en diferentes tempos mientras se registraron los movimientos de sus dedos sobre las llaves del clarinete. Todos los clarinetistas levantaron sus dedos excesivamente, a pesar de la ausencia de una relación intensidad-altura del dedo. Por lo que, según estos autores, estos resultados documentan la importancia de la adecuación ergonómica, es decir, las limitaciones biomecánicas en el movimiento del cuerpo durante la interpretación musical, ya que, como puede observarse, dicha adecuación puede no ser intuitiva y diferir de las perspectivas de conservación de energía. En cambio, donde sí se observa la eficacia de la adecuación ergonómica es en el estudio de Fujisawa et al. (2009): el análisis de datos obtenidos a través del electromiograma señaló que los percusionistas mejor capacitados tocaron la batería con menor tensión, en términos de control muscular, bajo el modo de toque a largo plazo.

La mayor envergadura y tensión que exponen los nuevos mecanismos de los instrumentos modernos ha generado un incomprensible aumento del esfuerzo corporal del instrumentista. Según la investigación de Parncutt y Troup (2002), todas y cada una de las articulaciones de los brazos y los dedos se hayan siempre involucradas en mayor o menor medida al tocar un instrumento como el piano con la pertinente adecuación ergonómica. De modo que, cualquier intento de impedir el juego de una determinada articulación provocaría un exceso de tensión innecesario y un desequilibrio ergonómico. Afortunadamente, la investigación más reciente está evidenciando que la aplicación de la relajación aumenta el equilibrio ergonómico y la potencia física en las vertientes técnico-instrumentales más codiciadas por los intérpretes de cualquier especialidad: la agilidad y la dinámica (Calvo-Manzano, 2008).

Por otra parte cabe destacar no solo la importancia de la comodidad en los movimientos corporales del instrumentista sino también su necesaria naturalidad. Hoy en día está bien documentado que el público puede detectar con precisión información detallada acerca de la expresión musical (agógica, afinación, modificaciones dinámicas...) y la intención musical (es decir, la atmósfera emocional del intérprete y la pieza), a partir de los movimientos corporales que el músico efectúa mientras toca. De hecho, Davidson (1993) llegó a la conclusión de que los gestos de los músicos son el indicador más relevante de la intención expresiva más que el propio sonido, por lo que usar el cuerpo de una forma cómoda y natural es fundamental para el instrumentista profesional.

Wanderley (2002) presenta los resultados cuantitativos del análisis del movimiento de cuatro clarinetistas profesionales con respecto a los gestos no evidentes o auxiliares producidos durante la ejecución de una pieza. La comparación de varias interpretaciones de una misma obra por el mismo clarinetista muestran una consistencia notable de los patrones de movimiento, lo que evidencia que los movimientos no son debidos al azar o como efecto visual sino que son un mecanismo de transmisión de información. A su vez, los diversos clarinetistas muestran diferentes patrones generales de movimiento, a pesar de las similitudes claras que se pueden encontrar, lo que sugiere, según Wanderley (2002), la existencia de varios niveles de información en el movimiento resultante.

Siguiendo esta línea, Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin (2006) investigaron la dinámica de integración sensorial a la hora de percibir una interpretación musical, lo que denominan un comportamiento natural complejo. Para ello 30 participantes, musicalmente entrenados, vieron, escucharon o, a la vez, vieron y escucharon las actuaciones de dos clarinetistas. Todos los participantes utilizaron un potenciómetro deslizante para hacer juicios continuos de tensión (una medida relacionada con la

respuesta emocional) y juicios continuos acerca del fraseo (una medida relacionada con la percepción de la estructura musical) de las actuaciones que fueron presentadas. Estos autores concluyeron que la información visual se utiliza tanto para aumentar como para reducir la experiencia de tensión en diferentes puntos de la obra musical y que los movimientos de los instrumentistas, con la pertinente adecuación ergonómica, sirvieron para ampliar el sentido del fraseo, para señalar el comienzo de nuevas frases, para indicar aspectos relevantes de la interpretación musical y para anticiparse a los cambios en el contenido emocional de la música.

10.3.3 Adecuación ergonómica por medio del movimiento natural

Neuhaus (1987:123) asegura que el instrumentista “que sabe lo que quiere oír y sabe escucharse encontrará fácilmente los movimientos físicos correctos”. Por ello, el violinista Carlos M. Ramos Mejía sostiene que “es indispensable adaptar el instrumento a las posibilidades de movimiento del hombre, y no a la inversa como inconscientemente suele buscarse” (Ramos, 1981:16). El docente debe esforzarse por conseguir que cada estudiante se encuentre a gusto con su instrumento y se adapte ergonómicamente a él. A este respecto Iván Galamian considera desalentador el gran número de teorías acerca de la técnica violinística, que conducen a los estudiantes a una lucha continua contra su propia naturaleza y, por consiguiente, impiden un acercamiento natural al instrumento. Por ello, propone como primer objetivo “cuestionar esa obsesión por un conjunto de normas rígidas cuyo único resultado es la supresión del principio de la naturalidad” (Galamian, 1998:14). En este sentido, Pascuali y Príncipe evidencian que “desde los primeros pasos el maestro cuidará la estética del pequeño alumno habituándolo a una posición natural y tranquila” ya que, según estos violinistas, “el arte sólo se explica con naturalidad” (Pascuali & Príncipe, 1982:109).

A modo de ejemplo, Sánchez (2006:10) describió la manera de tocar del pianista Vladimir Horowitz como poco convencional: tocaba con los dedos prácticamente estirados, las puntas dobladas hacia arriba, los muñiques solían estar encogidos y los codos se situaban excesivamente bajos con respecto al teclado. Visualmente se podría decir que representaba la “anti-técnica”, sin embargo la realidad no era así. Ese modo de atacar el teclado, de tocar en posiciones que para otros pianistas resultarían forzadas, para Horowitz eran fruto de su propio movimiento natural, de su propia adaptación ergonómica al piano. No había tensión, su sonido era cálido, los diferentes timbres conseguidos eran asombrosos y la agilidad en los pasajes virtuosos era única.

Generalmente se suele pensar que es imposible mantener la precisión y estar relajado al mismo tiempo. Sin embargo, la especialista en práctica instrumental, Bruser (1997), asegura que el instrumentista que permanece relajado, será libre de moverse fácilmente y de expresarse con claridad, por lo que realmente cometerá menos errores. En este sentido, el contrabajista Manuel Ballesteros manifiesta que “la rigidez ha de eliminarse de todo el cuerpo. Ser flexible incluso cuando el movimiento es antinatural o contrario al ritmo” (Ballesteros, 2004:118).

Emil Sauer impulsaba a los jóvenes instrumentistas de América a luchar por la naturalidad. Pretendía lograr la adecuación ergonómica evitando los movimientos ostentosos en la ejecución y vigilando, continuamente, que se toca con la tranquilidad necesaria sin que nada sea forzado. En resumen, Sauer (1913) aseguraba que la facilidad en la ejecución es siempre admirable y, con el tiempo, se consigue en todos aquellos estudiantes que persiguen el talento.

a. Adecuación ergonómica por medio del movimiento natural durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Según el pianista Coso (1992), uno de los objetivos de este tipo de práctica instrumental es hacer corresponder a cada nota o grupo de ellas el movimiento más eficaz, mediante una adecuada posición y ubicación en la topografía del instrumento de los medios corporales que intervienen en la ejecución. Por ello, Manuel Ballesteros, al tratar la práctica de escalas en el contrabajo, manifiesta que “se pondrá especial atención en que los cambios de cuerda se hagan de forma suave, sin brusquedades, ya sea *detaché* o ligado” (Ballesteros, 2004:99). La falta de atención a esta estrategia, según Coso (1992), puede ser origen de posteriores deficiencias; algo que también alerta el trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*, al asegurar que el exceso de tensión muscular no solo hace que sea difícil respirar profundamente, sino que también entorpece la resonancia en el propio sonido.

Carola Grindea fue una de las docentes de piano más influyentes de Gran Bretaña, cuya preocupación por la tensión en los instrumentistas le llevó a fundar la *Sociedad Internacional para el Estudio de la Tensión en la Ejecución*. Uno de sus objetivos era “lograr una técnica instrumental basada en movimientos naturales con el equilibrio adecuado de la tensión muscular y la liberación de la tensión” (Grindea, 1991:17). Gloria Ruiz Ramos, especialista en yogaterapia específica para los profesionales de la música, nos ofrece otro ejemplo del uso de esta estrategia para resolver problemas físicos de la práctica constructiva:

Después de un pasaje complejo aparece un tipo de molestia zonal totalmente definida, que se intensifica con las repeticiones.

Esa molestia indica un esfuerzo inconsciente en esa zona. Al repetir nuevamente, vamos a estar bien atentos al momento y punto precisos en que la molestia se deja sentir.

En ese instante dejaremos de hacer música y relajaremos la zona. Una vez cómodos, volveremos al pasaje, ahora con los ojos cerrados, pendientes exclusivamente de evitar la molestia. Si el pasaje es muy rápido y dificulta la atención, lo repetiremos al ritmo que nos permita detectar el problema.

Entendemos que en este caso no hablamos de problema técnico, sino corporal (poco a poco iremos comprobando como ambos son lo mismo).

Quedaba claro que en ese caso se trataba de TENSION. (Ruiz, 1999:148)

La fisioterapeuta musical holandesa Ans L. Samama-Polak constata que es aplicable a cualquier instrumento que “algunos movimientos se realizan más fácilmente y de forma más natural que otros. Esto es lo que se llama ritmo fisiológico del cuerpo y debe situarse por encima de cualquier otro concepto” (Samama-Polak, 1990:308). Esta especialista en control muscular para músicos cita algunos ejemplos de práctica constructiva:

[...] cuando la muñeca derecha se inclina hacia la izquierda, también los dedos se inclinan un poco; cuando se inclina hacia la derecha los dedos están un poco rígidos.

Si se actúa siguiendo este principio no aparecerá ninguna tensión muscular. Asimismo, si la muñeca se curva hacia afuera, los dedos se curvan con tensión, y si la muñeca se curva hacia dentro los dedos también lo harán. (Samama-Polak, 1990:308)

Todo esfuerzo debe ser "saludable" y "relajado": ni demasiado tenso, ni muy flojo, se ha de encontrar el equilibrio adecuado entre estos dos extremos. Cualquier esfuerzo para mover el brazo, se puede realizar con naturalidad y comodidad. Bruser (1997:22) considera que si un estudiante comienza a practicar de este modo relajado, disfrutará mucho más y su motivación se desarrollará naturalmente.

Por otra parte, Bunting (1999) considera que una de las dificultades ocultas inherentes a la interpretación del violonchelo es que numerosos gestos asociados de brazo y mano no resultan concurrentes con la forma musical. En este caso, se produce un contrapunto conflictivo entre los gestos que debe hacer el instrumentista y aquellos que le gustaría realizar (más próximos a la forma musical). Por ello, durante la práctica constructiva, Bunting aconseja que el instrumentista analice exactamente lo que tiene que hacer el arco y lo practique de forma separada para que los diversos movimientos resulten naturales musicalmente. En este sentido, Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, confiesa:

Trabajo con el alumno para lograr la mayor naturalidad corporal al tocar el instrumento. El violín es un instrumento complicado de sostener y de tocar; los malos hábitos pueden desarrollarse fácilmente y crear agarrotamiento en los dos brazos. Así que pongo énfasis en la capacidad "gimnástica", en el sentido de hacer las cosas con facilidad y dejar que los gestos sean todo lo directos y eficaces que sea posible. Estoy seguro de que si se les pregunta a entrenadores de golf o de tenis -que tendrán un buen conocimiento de los movimientos básicos del cuerpo-, serán capaces de decirnos qué es lo que estamos haciendo mal como violinista, dónde se está realizando un esfuerzo superfluo. Yo pido a mis estudiantes que se coloquen de pie frente a un espejo: no para mirar su lindo semblante sino para estudiar con atención su forma de tocar, para

distinguir entre lo que es natural y lo que es forzado. (Blum, 2000:177)

b. Adecuación ergonómica por medio del movimiento natural durante la práctica interpretativa

Martenot (1993:107), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, propone una concepción distinta de la enseñanza instrumental donde impere “la búsqueda de gestos dotados de gran naturalidad que permitan una interpretación sensible desde el principio”. En este sentido, la violinista Hoppenot (2000:25) corrobora que “la música se expresa, sobre todo, a través del cuerpo y también por él se desfigura, cuando no está perfectamente armonizado”.

La práctica interpretativa, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. Narejos describe lo que sucede durante este tipo de práctica con un ilustrativo ejemplo pianístico:

Cuando tocamos el piano, no realizamos movimientos en sentido estricto, sino que en cada una de nuestras acciones comprometemos todo nuestro potencial humano: tras cada movimiento observable, por pequeño que éste sea, tiene lugar una gran actividad cognitiva y emocional que lo determina en gran medida. Al identificarse con una intención expresiva, el movimiento se transforma en GESTO, cuya realización final asumimos como irremediabilmente nuestra. (Narejos, 2000:4)

Madeline Bruser, relata su experiencia aplicando la adecuación ergonómica por medio del movimiento natural durante la práctica interpretativa. Bruser (1997) describe el caso de Mirta, una pianista que tocó para ella una sencilla Mazurca de Chopin de forma bastante musical. Sin embargo, cuando lo intentó de nuevo, sin mirar al teclado, prestando atención a las sensaciones y al movimiento natural, el resultado fue la obtención de un sonido y un fraseo exquisito que dejaron a la audiencia sin aliento.

Otro caso descrito es el de David, un joven guitarrista profesional, que tuvo una experiencia similar en su estudio. Después de una interpretación rígida e inexpresiva de una obra de Albéniz, lo intentó de nuevo, sin mirar a los trastes, ni a la posición de las manos. Su forma de tocar relajada cobró vida y Bruser (1997) asegura que el grupo le felicitó con entusiasmo por su actuación.

Con estos ejemplos, Bruser (1997) evidencia que focalizando la atención en las sensaciones de las manos, el instrumentista aumenta la conciencia de sus movimientos, lo que le permite encontrar el camino, es decir, la adecuación ergonómica, con mayor sensibilidad y precisión. Como los dedos conocen la ubicación exacta de cada tecla, cuerda o traste, los brazos siguen a las manos en una navegación hábil del instrumento generando en todo el cuerpo un movimiento suave y natural. Esta seguridad y facilidad, junto con el aumento del placer físico que proviene de una mayor conciencia de la sensación, permite que la música fluya de manera más directa y espontánea. En este sentido, se presenta el testimonio de la arpista Dra. Dña. María Rosa Calvo Manzano:

Suelo repetir con mucha frecuencia en mi clase que el músico tiene que tener “oídos que vean y ojos que escuchen”. La explicación de este juego de palabras para la aplicación de los sentidos es muy simple: un buen oído, educado y refinado detecta a través de la

audición no sólo errores sonoros de situación, matiz, dinámica y color, sino de posición. En efecto, una postura corporal agarrotada en cualquier parte del cuerpo produce un sonido rígido, que no tiene nada que ver con el color ni la dinámica, que, indudablemente, en pasajes concretos puede haber demanda de la conjunción de fortaleza colorista y sonora sin límites, pero una cosa es la cantidad y otra cosa bien distinta la cualidad. Mas, la rigidez corporal atañe a un sonido rígido, sin color ni proyección, y esa sonoridad si que es lamentable. Por otra parte, los ojos capaces de escuchar son los que parten de una mirada avezada que detecta a través de la posición corporal, tanto permanente como puntual, que el agarrotamiento conlleva parejo inevitablemente un sonido deleznable. (Calvo-Manzano, 2008:1)

c. Adecuación ergonómica por medio del movimiento natural durante la práctica escénica

La práctica escénica, en la que se propone la adecuación ergonómica por medio del movimiento natural, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público, aunque afirmar que el intérprete se debe comportar de manera natural encima del escenario resulte un poco absurdo. “¿Natural, cuando te están observando centenares de personas?” (Dalia & Pozo, 2006:66). Sin embargo, según estos psicólogos clínicos especialistas en música y artes escénicas, es aconsejable que el instrumentista intente no parecer excesivamente artificial. Para ello, Ruiz (1999) propone que la entrada al escenario se lleve a cabo con movimientos totalmente naturales, de forma fluida, segura y firme. Existen intérpretes que lo logran de modo innato, aunque la mayoría, y sobre todo al principio de la profesión, no lo tienen dominado. Con esta propuesta se pretende transmitir a la audiencia la apertura y seguridad necesarias, hasta

que el instrumentista incorpore en sí mismo la adecuación ergonómica de forma real. Se evidencia cómo practicar el movimiento natural de entrada en escena:

- 1) El primer paso de entrada ESPIRANDO y con LA PIERNA DERECHA. (La pierna dominante. Si somos zurdos: la izquierda.)
- 2) Las aletas de la nariz ABIERTAS, sintiendo en el gesto una leve sonrisa, permitiendo el paso del aire profundo y fresco.
- 3) La espalda recta y flexible sintiendo el CENTRO DE EQUILIBRIO, BAJO.
- 4) Caminando aplomados, sin precipitamos, concentrados en LA PLANTA DE LOS PIES.
- 5) La mirada ABIERTA sin focalizarla en NINGUNA PERSONA. Si la sala tiene más de un piso, se coloca hacia lo alto; si es solo una planta, hacia el infinito (el fondo).
Si es necesario se establece UN PUNTO, en el que instalarse siempre, en cualquier tipo de sala.
- 6) Al llegar al centro, PARADA. INSPIRACIÓN PROFUNDA Y COMPLETA, levantando suavemente la CABEZA, preparando un SALUDO CORTÉS.
PAUSA en el saludo, escuchando el aplauso, saliendo de ella sin precipitarse.
- 7) Proceder a INSTALARSE en la vertical o sentado, según sea nuestra especialidad.
- 8) Observación postural.
- 9) SILENCIO INTERIOR.
- 10) Atacar. (Ruiz, 1999:295)

Esta especialista en yogaterapia para profesionales de la música asegura que el proceso descrito dura pocos minutos y que el intérprete, progresivamente, lo realizará con la mayor naturalidad. De modo que, aplicar esta estrategia durante la práctica escénica “no es "falsear," es simplemente "grabar un programa del que se carece de forma espontánea” (Ruiz, 1999:295).

La lucha no produce música hermosa, según la especialista en práctica instrumental Madeline Bruser. Un pianista, con la espalda doblada, tocando con gran esfuerzo, produce sensación de claustrofobia ya que la música es un medio directo de comunicación gracias al cual el estado del intérprete es inmediatamente transmitido al oyente. En este caso, el oyente no puede respirar con facilidad porque el intérprete le transmite su nerviosismo. En cambio, un artista que camina con calma en el escenario, se toma su tiempo para sentarse y acoge con satisfacción la oportunidad de actuar, hace sentir al oyente esa tranquilidad. Al tocar con alegría y naturalidad, es capaz de transmitir ese entusiasmo y esa sencillez. Según Bruser (1997), el confort, la facilidad y la alegría se pueden cultivar a través de la práctica. En 1939, Ígor Stravinsky declara:

[...] se puede concebir el proceso de la ejecución como una creación de nuevos valores que, piden resolver problemas semejantes a los que se plantean en el dominio de la coreografía; aquí y allá estamos pendientes de la regulación del gesto. El bailarín es un orador que habla un lenguaje mudo. El instrumentista es un orador que habla un lenguaje inarticulado. Al uno como al otro la música les impone estrictas obligaciones. Porque la música no se mueve en lo abstracto. Su traducción plástica exige exactitud y belleza. (Stravinsky, 1977:152-153)

Sin embargo, captar la atención de los espectadores hacia algo inesperado no resulta tarea fácil para los músicos actuales. Una interpretación en vivo no es solo un evento de sonido, sino que proporciona una información visual a los oyentes que está ausente en formatos como CD o MP3. Con el fin de contribuir a reducir esta distancia, Vila (2007) sugiere explorar más profundamente la dimensión visual de un concierto por medio del universo teatral como inspiración. Propone que los músicos busquen dentro del teatro para hallar nuevos caminos de interpretación (especialmente el repertorio contemporáneo) y para encontrar la teatralidad de hacer música ampliando la dimensión visual del espectáculo musical como suceso más global y de perspectiva flexible. En este sentido, la pianista M^a Ángeles Manresa evidencia:

He observado que aquellos alumnos que sienten la música que tocan cuando están en el escenario mantienen la flexibilidad en todo su cuerpo y dejan así fluir la música y su expresividad a través del mismo. Esto se refleja visualmente en ligeros movimientos acordes con la música y su expresión (como en los comienzos y finales de frases, cadencias, silencios...). Musicalmente se traduce en un sonido bastante bueno, un transmitir expresivamente la música, una concentración profunda en la partitura, en resumen, en una calidad interpretativa que permite gozar tanto al que toca como al que escucha. (Manresa, 2006:49)

Sin embargo, el temor a las pérdidas de memoria, el miedo al vacío, a lo desconocido... suelen ser motivos de inseguridad. Hoppenot (2000:186) asegura que “el tan temido fallo proviene siempre de una «ausencia» momentánea, de un instante de desunión entre la consciencia corporal y la conducción musical”. Para esta violinista, la solución pasa por conseguir en todo momento la adecuación ergonómica, es decir, la perfecta sincronía entre gesto y pensamiento.

Es posible neutralizar el miedo a base de poner música en cada uno de nuestros gestos. Si el músico «dice» cada nota física y amorosamente con la punta de sus diez dedos, en un «aquí y ahora», sin fallos y sin descanso, el miedo no tiene lugar donde cobijarse. (Hoppenot, 2000:186)

10.3.4 Adecuación ergonómica por medio de la economía motriz

El violonchelista Elías Arizcuren define esta propuesta de adecuación ergonómica como la “realización del objetivo de la forma más práctica y eficaz con el mínimo de energía”. O lo que es lo mismo: “Confort físico y economía en los medios empleados” (Arizcuren, 1985:18).

En definitiva, se pretende conseguir la adecuación ergonómica adoptando la idea de máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo argumentada por Manuel Ballesteros: “El refinamiento de los movimientos es el resultado de una economía y de un reparto mejor de nuestra fuerza. Esto exige del cerebro órdenes más precisas a los músculos, siguiendo una adaptación lo más perfecta posible de los movimientos” (Ballesteros, 2004:118). Según este contrabajista, el instrumentista que se esfuerce en obtener un movimiento preciso, con la menor fuerza posible, adquirirá y conservará la preciada flexibilidad. Por el contrario:

Si "el instrumento humano" está sometido a un sistema nervioso inestable, derrochando energía aquí y allá, si la más sencilla acción provoca reacciones "en cadena" por culpa de la falta de independencia muscular, movilizandando gran cantidad de músculos cuya participación es inútil; sí, tras el movimiento esos mismos músculos no consiguen la suficiente relajación, toda acción realizada por dicho "instrumento humano" será imperfecta y agotadora. (Martenot, 1993:29)

Por ejemplo, en el campo de la educación musical hay que tener presente que el virtuosismo instrumental depende esencialmente de la eliminación de esfuerzos inútiles, lo que se consigue, según Martenot (1993:29), “gracias a la perfecta independencia de los grupos musculares” involucrados. De modo que, si el resultado musical no es satisfactorio, las causas deben buscarse, según el guitarrista Abel Carlevaro, “en la falta de un conocimiento que ordene inteligentemente todo movimiento y que tenga como base el *mínimo esfuerzo con el máximo resultado* y todo al servicio de la voluntad superior de la mente” (Carlevaro, 2000:34).

La interpretación de toda obra musical va ligada a un desgaste físico proporcional a la extensión y grado de dificultad de la misma, como consecuencia, según el pianista Coso (1992), de una infinidad de pequeños, medianos y grandes movimientos musculares que participan en la ejecución de cualquier instrumento. Sin embargo, Arizcuren (1985) alerta que no siempre es fácil encontrar para cada objetivo la forma más económica de obtenerlo, aunque el instrumentista deberá preocuparse permanentemente de ello.

a. Adecuación ergonómica por medio de la economía motriz durante la práctica constructiva

El pianista Neuhaus (1987:122) revelaba que era capaz de superar las dificultades gracias a tres principios: “principio de economía extrema, deseo obstinado de llegar a un resultado a pesar de los obstáculos y paciencia”. También Ramos (1981:10) afirma que el desarrollo o evolución de la técnica del instrumentista está sujeto al principio de máximo rendimiento con mínimo de esfuerzo. Por ello, eliminar la fatiga es el principal problema para el docente que debe conseguir “reducir a mínima expresión el número de movimientos prácticamente utilizables en la técnica del instrumento”.

La práctica constructiva, en la que este violinista (Ramos, 1981) propone utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados y, en este caso, sin movimientos parásitos. El violonchelista Christopher Bunting ilustra su experiencia pedagógica en el manejo de esta propuesta:

Quando le sugiero a un alumno que los vínculos neuronales entre el cerebro y las manos no se ven afectados por la posición de la cabeza, normalmente su respuesta es una risita azorada y la promesa de hacer a menos el experimento de delegar el trabajo en las manos. Los resultados suelen ser fructíferos tras un breve periodo de desconstrucción, de *reculage*. ¡Después de todo, si bien se piensa, resulta un tanto insultante para las manos y los dedos entrenarlos tan asiduamente y posteriormente no confiar en ellos para que desempeñen su trabajo! (Bunting, 1999:22-23)

Por ello, todo aquel movimiento que no sea necesario para el resultado sonoro debe evitarse, según Ramos (1981), ya que al ser fruto del azar, generará diversas imágenes cinestésicas y no una única imagen digna de ser memorizada.

Coso (1992) considera de gran utilidad, desde el comienzo del estudio de la obra, emplear esta propuesta trabajando lento con el objetivo de observar paciente y minuciosamente cada uno de los movimientos estrictamente precisos para la interpretación de la misma. Veamos el ejemplo que propone este pianista:

Los movimientos que permiten la ejecución de un fragmento deben ser estudiados lenta y minuciosamente como, por ejemplo, cuando se observan ralentizados los movimientos de un caballo al saltar, con el propósito de desechar aquéllos que resulten

innecesarios, y fijar los que sean estrictamente justos y necesarios, evitando así futuras tensiones y potenciales errores de ejecución. (Coso, 1992:86)

Esta propuesta asimila de forma natural la economía motriz a la ejecución de la obra, de modo que el intérprete hará uso únicamente de la mínima cantidad de energía física necesaria para su labor interpretativa, sin que por ello se desvirtúen el carácter, la fuerza o la velocidad de la interpretación. De este modo, según (Coso, 1992), se previene cualquier tipo de accidente muscular, así como el colapso, la crispación o el cansancio prematuro. También, se presenta el ejemplo propuesto por Theobald Boehm: “Muchos flautistas tienen el mal hábito de levantar los dedos no sólo demasiado alto, sino también a alturas diferentes, con lo que los movimientos complicados de los dedos se vuelven absurdamente difíciles” (Boehm, 1847:68). Un problema violinístico semejante, resuelto por medio de la economía de movimiento, es citado por Iván Galamian:

La mayoría de los intérpretes ejercen una presión excesiva en todos los movimientos de la mano izquierda. Golpean muy fuerte con los dedos, los levantan demasiado y los aprietan demasiado una vez que entran en contacto con la cuerda. Tocar así no sólo es innecesario, sino que además es muy perjudicial. Levantar demasiado los dedos reduce la velocidad del movimiento, al tener éstos que recorrer una mayor distancia, y los golpes y el exceso de presión tienden a acumular tensiones peligrosas. Suele bastar con una presión cómoda, la suficiente para mantener apretadas las cuerdas. (Galamian, 1998:33)

Veamos cómo obtiene la adecuación ergonómica y resuelve un problema similar el violinista Arnold Steinhardt: “En el *Moto perpetuo* de Paganini los dedos apenas tocan la cuerda. A veces los estudiantes aprietan excesivamente los dedos cuando en realidad sería el arco el que debería

realizar la mayor parte del trabajo”. Según el primer violín del *Cuarteto Guarneri*, “es importante saber cuándo relajar la mano izquierda” (Blum, 2000:66).

b. Adecuación ergonómica por medio de la economía motriz durante la práctica escénica

La práctica escénica, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Según la violinista Hoppenot (2000:31), “mientras tocamos, es indispensable evitar balanceos y movimientos inútiles que destruyen el equilibrio y malgastan energía. Sólo es saludable el movimiento provocado por un impulso interior”.

Boehm alerta a los flautistas sobre las virtudes de esta propuesta asegurando que “una actitud serena, firme, presenta ciertamente una apariencia mucho más agradable para el oyente que esfuerzos visibles o movimientos afectados o sentimentales” (Boehm, 1847:69). Por ello, Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, considera “importante no dejar que los gestos distraigan al público de la línea musical. Para el público, nos guste o no, el aspecto visual de la actuación forma parte de la experiencia musical” (Blum, 2000:21).

En este sentido, el violinista Galamian (1998:25) añade, “al tocar, deben evitarse los movimientos corporales exagerados. No sólo resultan desagradables a la vista, sino que requieren un reajuste constante del arco sobre el violín y, consiguientemente, introducen un factor de irregularidad en la ejecución”. Por otra parte, tampoco recomienda optar por el extremo opuesto, como hacen algunos docentes de instrumento que insisten en suprimir todo movimiento corporal en su alumnado: “Existe cierto grado de movimiento que resulta natural y contribuye a la expresividad, el

sentimiento y la acentuación. Así pues, el movimiento corporal debe ser limitado pero nunca totalmente suprimido”. Sin embargo, determinar en qué grado debe ser suprimida la movilidad “no es cosa fácil de decidir, y es un problema que debe ser cuidadosa y meticulosamente estudiado” (Galamian, 1998:26).

10.3.5 Adecuación ergonómica por medio de la influencia de la gravedad

Según la violinista Dominique Hoppenot, hay que tener presente que toda la fuerza del instrumentista está concentrada en un punto, un foco irradiante de su centro de gravedad, situado a nivel de la tercera vértebra lumbar, en la región que los orientales denominan «hara», y de dónde emana toda energía. De este modo, “la búsqueda de gestos corresponde a la de mejores corrientes de energía que parten de dicho lugar y son susceptibles de suministrar a la punta de los dedos la sensibilidad y la fuerza que necesitan” (Hoppenot, 2000:70). A este respecto, Christopher Bunting propone la adecuación ergonómica del instrumentista gracias a la fuerza gravitatoria:

Si veo a un violonchelista cuyos pies rechazan todo sustento por parte del suelo sé que es probable que exista un rechazo similar de la gravedad en sus nalgas. No habrá libertad en sus articulaciones de las piernas/pelvis y eso presagia una falta de libertad similar de las articulaciones de los brazos/hombros. (Bunting, 1999:20)

Para Bunting (1999:20), es necesaria la “claudicación” del instrumentista ante la gravedad. Por ello, el violonchelista Elías Arizcuren inculca al futuro instrumentista “la noción esencial de que el “peso inerte” del brazo genera sonido y que la fuerza de la gravedad debe ser empleada en beneficio propio”, generando una relación confiada con el objetivo de que “el brazo/arco encuentre un reposo y un apoyo en la cuerda” (Arizcuren, 1985:168). Al igual que el pianista Nieto (1999:105) propone al

instrumentista que experimente la influencia de la gravedad en su propio beneficio sintiendo “el fondo de las teclas en dinámicas débiles, para obtener un sonido cantabile y de calidad”.

Por otra parte, los investigadores han evidenciado que los patrones espontáneos de *tempo* de los intérpretes concuerdan con la curva temporal del movimiento de los objetos en un campo gravitacional. Esto puede significar que las interpretaciones que resultan naturales a la audiencia imitan el comportamiento de los objetos en movimiento en el mundo real. Todd (1995) demostró que un modelo del *tempo* y la dinámica, basado en la velocidad y la fuerza de movimiento de los objetos bajo la influencia de la gravedad, puede explicar gran parte de la expresión en las interpretaciones musicales espontáneas. De este modo, confirma la idea de que la expresión en la interpretación musical puede considerarse en ciertos aspectos un fenómeno físico y concreto sobre el cual se superponen elementos más elevados.

10.3.6 Adecuación ergonómica integrando la respiración

Jaques-Dalcroze, en 1939, afirmaba que “la técnica de la respiración no consiste sólo en evitar la falta de aire”. Para este educador musical, una correcta adecuación ergonómica integrando la respiración “asegura la preparación, la conclusión y la continuación de los gestos, la matización de las sensaciones, sentimientos y emociones vitales, los fraseos y el acompasamiento de actos encadenados” (Bachmann, 1998:125). De modo que “aquellos instrumentistas que no están en armonía con su respiración, que no la sienten como el pulmón de su expresión”, tienen que saber que, según Hoppenot (2000:132), pueden aprender a dominarla consiguiendo que “cualquier gesto instrumental sea susceptible de transformarse en gesto vocal directamente imbricado en la música”.

En este sentido, Rosa M^a Calvo-Manzano nos ofrece las bases de esta nueva propuesta de adecuación ergonómica. Esta arpista española señala que el instrumentista debe aprender a equilibrar el ritmo musical y físico con la lógica de un cantante, de modo que “las respiraciones deben coincidir con el fraseo, los silencios y las articulaciones, para servir con más fidelidad a la música” (Calvo-Manzano, 1987:82). “Esta adecuación de la respiración a la acción es la mejor garantía de una interpretación sincera: «Respira el texto, sabrás decirlo», insistía a menudo Jouvet a sus alumnos” (Hoppenot, 2000:134).

La respiración varía normalmente de acuerdo con las exigencias de la obra musical. Puede apoyar el desarrollo rítmico (p. ej., al inspirar antes de una anacrusa) o tomar parte de la estructura musical (p. ej., en un *crescendo* y *decrecendo*, un *accelerando* y *ritardando*, un *sforzato* o un *piano súbito*...). La inspiración puede ser señal de entrada cuando el intérprete se integra en un conjunto, o también preparación del comienzo cuando actúa de solista. De este modo, la respiración se convierte en una parte de los movimientos necesarios para hacer música en cualquier instrumento y no solo en los de viento. Por ello, vale la pena, según Klöppel (2005), prestarle atención e integrarla en la práctica, no solo física, sino también mental.

Elías Arizcuren afirma lo siguiente:

Respirar constituye el fundamento de la vida, del movimiento, del canto y de todo aquello que llamamos música. La concentración indispensable que necesitamos para tocar un instrumento y el resultado armonioso dependen de una respiración correcta. La relajación muscular y la óptima movilidad del instrumentista dependen igualmente de ella. (Arizcuren, 1985:11)

Según este violonchelista (Arizcuren, 1985), si existe una mala relación entre las dos fases de la respiración, la inspiración y la espiración, se acelera la fatiga muscular y puede llegar a ocasionar múltiples trastornos

en el equilibrio ergonómico, que pueden exteriorizarse bajo la forma de hormigueo, punzadas... La solución está, según el violinista Carlos M. Ramos Mejía, en “la observación de la respiración perfecta, que actuará con eficacia sobre la circulación, disminuyendo en consecuencia los estados momentáneos de anemia del músculo afectado por el cansancio” (Ramos, 1981:61). Ruiz (1999:107) considera que si la pausa en la respiración implica el intercambio gaseoso; a nivel musical, “al inspirar, nos inspiramos”. Según sus palabras:

Con el aliento llega “*el mensaje*” y en la pausa siguiente, en el silencio, se asimila y procesa, permitiéndonos su expresión posterior al espirar: La frase musical... Quedándonos, al final de la espiración, vacíos, integrados en el espacio de CONCIENCIA para, sumergidos en él, permitir que la próxima inspiración extraiga nuevamente la Sustancia Creadora. Como vemos, todo ello exactamente idéntico en el aliento y en la música. (Ruiz, 1999:107-108)

Hoppenot (2000:134) propone un planteamiento semejante. “En el «dejar hacer» de la inspiración, en la disponibilidad a ese aire que penetra por sí mismo, podemos introducir la idea de una receptividad a la inspiración en su sentido creativo”. Para esta violinista, es “ese estado de privilegio que vivimos en ciertos momentos de la acción cuando abandonamos el terreno del «hacer» para experimentar el de «dejar hacer»”. Es entonces cuando la distensión permitirá al instrumentista una perfecta coincidencia con su propio centro y liberará sus fuerzas creativas.

Hay que tener presente que de las cuatro partes constitutivas de la respiración, dos son, en total, silencio: la pausa a pulmón lleno, al final de la inspiración y la pausa en vacío de pulmón al final de la espiración. Según Ruiz (1999), es precisamente en estas dos partes en donde se ubica la eficacia y la reflexión a nivel biológico y, por qué no, la asimilación del

mensaje artístico, o lo que es lo mismo, la absorción de la sustancia creadora.

a. Adecuación ergonómica integrando la respiración durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la presente propuesta, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Se presenta el proceso de adecuación ergonómica por medio de la respiración durante la práctica constructiva de grandes figuras de la docencia instrumental.

El violonchelista Elías Arizcuren asegura que:

Una correcta respiración permite al violonchelista una mejor movilidad con el instrumento. Por el contrario, una respiración mal controlada puede plantear una limitación e incluso puede ser la causa de llegar a cometer errores rítmicos. La falta de control en la respiración provoca un sonido agrio, desprovisto de la más mínima calidad. El violonchelista, necesariamente sentado con el instrumento reposando sobre su pecho, siente, a veces, que su respiración está desfasada. La sensación es más bien psicológica que física y puede suponer en ciertos casos un verdadero freno. (Arizcuren, 1985:11)

Veamos un ejemplo: el maestro violonchelista, al tratar las nociones elementales para mejorar el sonido, aconseja el estudio de lo que en francés se llama *sons filés* (literalmente traducido: “sonidos hilados”), “notas largas tocadas al puente con un máximo o un mínimo de sonido y un vibrato muy reducido, o simplemente sin vibrato” (Arizcuren, 1985:73). Acerca de ellas dice lo siguiente:

Un elemento importante durante el estudio de los *sons filés* es el aspecto de la respiración. Durante la realización de estos ejercicios con un carácter eminentemente lento, el peligro está en bloquear la espiración sin darse cuenta ocasionando, por tanto, una respiración incontrolada, que influye negativamente en la calidad del sonido. (Arizcuren, 1985:73)

Un nuevo ejemplo en otro instrumento, la flauta travesera. Pierre-Yves Artaud declara que “periódicamente, el flautista debe tomar aire, y evidentemente, esta acción no puede efectuarse en cualquier momento. Las respiraciones deben corresponder a los puntos de reposo de la frase (las comas o los puntos de un texto), marcados por las cadencias”. Sin embargo, en ocasiones una frase es demasiado larga para poder tocarla sin interrupción. Según este flautista, “entonces es necesario buscar un lugar lógico para efectuar una respiración de urgencia” (Artaud, 1991:75).

b. Adecuación ergonómica integrando la respiración durante la práctica interpretativa

La práctica interpretativa, en la que se puede utilizar la presente propuesta, es un modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. Se trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. Por ello, para la violinista Dominique Hoppenot, un instrumentista cuyo ritmo respiratorio no sea amplio y distendido no podrá conseguir comodidad ni soltura en su acción (adecuación ergonómica) y, menos aún, una expresión sincera... “No en vano suele decirse, a propósito de una interpretación especialmente cálida y auténtica, que tiene «soplo». La respiración no es solamente una necesidad técnica, sin la cual no podemos estar «colocados» corporalmente. Es, antes que nada, una necesidad artística [...]” (Hoppenot, 2000:130).

Esta es la propuesta de Jose Chenoll en su tratado de trombón:

La respiración es tan vital en la música como en la propia vida. De la misma manera que sin respirar no podríamos vivir, en la música, sin un control de la respiración, no puede haber una buena interpretación en ninguno de los instrumentos. Aparte de la necesidad que supone la corriente de aire para los instrumentos de embocadura, para el intérprete en general, incluyendo al director, el control de la respiración es imprescindible. Observemos la respiración pausada y profunda antes de atacar una frase o un acorde o una simple nota en piano o pianísimo; o por el contrario, la amplitud y grandeza de inhalación ante un forte o fortísimo. En contraste están esas respiraciones leves, entrecortadas, nerviosas, apresuradas ante una nota o un pasaje rápido, notas sueltas, síncopas, con silencios, etc. (Chenoll, 1990:30)

Gloria Ruiz, especialista en yogaterapia aplicada al intérprete de música, afirma que “la Respiración es el “Fraseo”, la Melodía, de la Vida Entera” (Ruiz, 1999:103). Por ello, para la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano, es fundamental que el instrumentista aprenda a integrar la respiración desde sus primeros encuentros con el instrumento.

Así se acostumbrará a acompañar su aliento con la música y cuando empiece a interpretar, encontrará natural tomar aliento para acompañar, sin tensión, el mantenimiento del fraseo, dando un sentido lógico a las frases y evitando tensiones que sólo producen incomodidad y nerviosismo, tanto a la técnica como al discurso musical. (Calvo-Manzano, 1987:71)

En este sentido, el violinista Charles de Bériot decía que: “en los incisos de una frase existen respiros de tan corta duración que no pueden ser escritos; estos breves silencios responden a las exigencias de la respiración”. De modo que, “corresponde al intérprete establecer el lugar

preciso de los mismos, y, para realizarlos, bastará interrumpir la nota final un poco antes de su valor efectivo” (Pascuali & Príncipe, 1982: 184). Finalmente, el pianista Nieto (1999:105) propone “dar importancia a la *cesura* o respiración como recurso de contraste expresivo, ya sea entre diferentes secciones o en cambios de tonalidad” durante la práctica interpretativa.

c. Adecuación ergonómica integrando la respiración durante la práctica escénica

Por último, se puede utilizar la adecuación ergonómica por medio de la respiración en la práctica escénica, un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Ruiz (1999) asegura que si el instrumentista trabaja inteligentemente en el conocimiento y dominio de esta propuesta, por medio de la atención, la observación y el trabajo personal, puede llegar a ser dueño de cualquier situación. Según esta especialista en yogaterapia aplicada a profesionales de la música, por muy difícil que sea la situación a la que se enfrente el intérprete, se puede manejar la técnica del aliento para potenciar unos aspectos u otros y de este modo el instrumentista será capaz de acceder mejor al estado de inspiración requerido para poder interpretar “Sintiendo, Conociendo, y Fluyendo” (Ruiz, 1999:107). En este sentido, los violinistas Pascuali y Príncipe realizan la siguiente aportación:

Los acentos y los respiros, representan puntos de encuentro entre vuestra conciencia y los órganos que se emplean en la ejecución. Un acento es también una pausa, un respiro y asimismo un descanso. Respetarlo rigurosamente y obtendréis mejor claridad y mayor calma; la nerviosidad no os tomará de la mano en los pasajes difíciles, en los momentos rápidos, y así seréis dueños de vosotros mismos. (Pascuali & Príncipe, 1982:151)

El violonchelista Arizcuren (1985) manifiesta que lo más importante en la práctica escénica es la completa y profunda espiración ya que se ha demostrado científicamente que en Occidente no se aprovecha, en general, más allá de la mitad de la capacidad real pulmonar. Llenar los pulmones de aire durante la inspiración no supone un problema, ya que incluso en el peor de los casos se trata de un acto reflejo, de un instinto de conservación. En cambio, vaciar los pulmones lo más posible, durante la espiración, sobre todo en momentos de tensión, no siempre preocupa lo suficiente. Hay que tener presente que a la tensión acumulada por el hecho de tocar, se le suma el miedo a fallar un determinado pasaje por no poseer aún una técnica segura y es precisamente en estos momentos cuando se altera la respiración. De hecho, la fisioterapeuta musical holandesa Ans L. Samama-Polak afirma que cada vez que un instrumentista tiene que interpretar un pasaje difícil, suele inhibir su respiración, por lo que, según esta especialista en control muscular para músicos, “es importante que se le enseñe una respiración controlada y continua” (Samama-Polak, 1990:310).

Veamos cómo maneja esta propuesta Madeline Bruser, si alguno de sus alumnos llega a clase en un estado particularmente distraído y descubre que, tras haber tocado bien durante todo el día, de pronto el resultado sonoro se convierte en tenso y agitado. Es en ese momento cuando Bruser (1997) propone hacer un ejercicio de adecuación ergonómica integrando la respiración durante un par de minutos, ya que después el instrumentista suele sentirse renovado y toca de forma más libre y más pulida. Esta especialista en práctica instrumental asegura que se nota la diferencia tanto en su estado de ánimo como en la música.

10.3.7 Adecuación ergonómica por medio del apoyo

Tal como afirma Gloria Ruiz: “APOYO es sinónimo de SEGURIDAD”. Según esta especialista en yogaterapia para músicos, los intérpretes denominan técnicamente apoyo a aquel factor técnico que sirve para poder

llevar a cabo la realización de las obras con seguridad: “Apoyados sobre una base firme” (Ruiz, 1999:149).

Tanto si se toca de pie como sentado, en ambos casos el equilibrio se crea a partir de la verticalidad del cuerpo, según considera Hoppenot (2000:30). Por ello, el primer objetivo será establecer un eje sólido desde la cabeza hasta los pies haciendo alusión a un precepto japonés: “Cuando la verticalidad del cuerpo está sólidamente establecida, también lo está el espíritu. Es ahí donde emprenden su vuelo el sosiego exento de pasión y la fuerza intrépida.” Para esta violinista, la fijación de la verticalidad no es el resultado de una inmovilización, sino de una actividad orientada sobre determinados puntos muy concretos. En este sentido, hay que tener presente que “los estados musculares y nerviosos tienen una estrecha repercusión en nuestro estado psíquico”, según afirma Martenot (1993:122), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX.

Todos los intérpretes, sean de una u otra especialidad, trabajan la adecuación ergonómica con algún tipo de apoyo. Sin embargo, Ruiz (1999) señala que absolutamente todos necesitan los mismos apoyos, es decir, aquellos que son imprescindibles para vivir con la sensación de seguridad que el ser humano necesita aunque permanezca fuera del escenario.

Después de concentrarse en la respiración durante 2 minutos, la especialista en práctica instrumental, Bruser (1997) propone al intérprete expandir deliberadamente su conciencia percibiendo el suelo bajo sus pies y el espacio a su alrededor. Esta experiencia es tan básica que generalmente suele pasar desapercibida, sin embargo su práctica resulta eficaz para la interpretación, sobre todo cuando la conciencia del medio ambiente es muy intensa como en el caso de una actuación.

Gloria Ruiz Ramos también propone esta estrategia de adecuación ergonómica:

Este proceso de observación, colocación y apoyo, es necesario realizarlo siempre justamente antes de comenzar a tocar, en cada ensayo, con objeto de acostumbrar al cuerpo de forma “inteligente”, hasta que se desencadene de forma natural, siempre antes de cada actuación ante el público. Aunque al principio nos parezca largo, con el conocimiento, la práctica y su habitual manejo emplearemos tan sólo segundos para “instalarnos en él”, segundos que para la audiencia sean imperceptibles pero favorecerán el silencio de aquella, fundamental para prepararla a la escucha y la receptividad. (Ruiz, 1999:149)

Esta especialista en yogaterapia para músicos (Ruiz, 1999) considera que el equilibrio saludable del ser humano se rige por el libre flujo de la energía vital, sin obstáculos que lo modifiquen. Anatómicamente existen tres zonas básicas de estrechamiento natural: la pelvis menor, la cintura y el cuello. Los tres estrechamientos están controlados a nivel autónomo por la respiración que regula tanto su cierre como su apertura. Sin embargo, en cuanto aparece la tensión estas tres zonas de riesgo tienden a cerrarse por medio de la contracción y este cierre condicionará el equilibrio. Según Ruiz (1999), gracias al manejo de esta estrategia de adecuación ergonómica el instrumentista será capaz, en cualquier situación, de mantenerse seguro percibiendo el apoyo en cuatro zonas.

Primer apoyo: los pies son el primer punto de apoyo, tanto si se toca sentado como en vertical.

Segundo apoyo: la cintura pélvica. En ella “se asienta la sensación inconsciente de seguridad, arraigo, y estabilidad, así como la capacidad de sentir el cuerpo con el cuerpo” (Ruiz, 1999:151). Por sus características anatómicas, esta cintura es la primera en contraerse ante una señal de

alarma (contiene las glándulas suprarrenales, encargadas de liberar la adrenalina, hormona de defensa que prepara al organismo ante una situación de alerta). En esta zona se encuentra emplazado el punto medio o centro de equilibrio (aproximadamente cinco centímetros bajo el ombligo).

Si observamos atentamente cuándo nos tensamos, sentiremos que el movimiento de “defensa” que aparece cierra los esfínteres, contrae el vientre y los glúteos, hace que la espalda se estire, la columna se endurezca y todo el peso del cuerpo se desplace hacia lo alto y con él el centro de equilibrio, nos cerramos y perdemos inmediatamente la “toma de tierra”; lo que se traduce a nivel corporal en sensación de inestabilidad, inseguridad y desarraigo, ya sea consciente o inconscientemente. En términos técnicos: Falta de aliento y falta de apoyo. (Ruiz, 1999:152)

Ruiz (1999) considera que mentalmente el intérprete debe colocar la mirada interior en su centro de equilibrio y, a su vez, propone combatir el bloqueo y la tensión en esta zona por medio de la respiración abdominal voluntaria (propuesta analizada anteriormente).

Tercer apoyo: la cintura diafragmática. Esta cintura “regula la “digestión” de las emociones controlando su “asimilación y eliminación”, permitiendo el desarrollo de la saludable e integradora capacidad de sentimiento”. Según Ruiz (1999:153), un intérprete debe poseer una capacidad de apertura que le permita sentir, gozar de vitalidad y de este modo transmitir estas emociones al público. Por ello al instrumentista le resulta “imprescindible mantenerse abierto: fluir y, ampliar su capacidad de sentimiento”.

Todos los intérpretes necesariamente tienen que permitir el buen funcionamiento de esta cintura, [...] pero para los intérpretes de viento (canto, madera y metal) es absolutamente IMPRESCINDIBLE. No es posible ni el fraseo, ni el apoyo, ni el correcto sonido, sin

desarrollar un control magistral sobre todo el proceso respiratorio, y ese dominio viene unido a la capacidad de trabajar con todo el tórax: Capacidad inspiratoria, apoyo en el ataque, afinación mantenida, regulación de la intensidad del sonido a lo largo de la frase, potencia, administración del aire circulante y cierre libremente controlado de la frase musical, son los elementos imprescindibles para un buen intérprete de viento. (Ruiz, 1999:154)

La estrategia de adecuación ergonómica por medio del apoyo no es exclusiva de los intérpretes de viento. Absolutamente todos los intérpretes: directores, instrumentistas y bailarines, aunque su fraseo y su técnica no dependan directamente del aire, necesitan apoyarse, en esta zona dorsal baja, en la que el diafragma se sustenta en las primeras lumbares sobre dos potentes fascículos tendinosos (pilares) que le aportan su cualidad de apoyo. El intérprete se afianza con una sensación plena de aliento bajo que, junto al apoyo de esa faja constituida por los grandes dorsales y los abdominales, le permitirá sentir totalmente libre la cintura escapular, aunque se trabaje con los brazos en alto (dirección, danza), o sujetando un instrumento (p. ej., piccolo, tuba, contrafagot...). Ruiz (1999) propone que, una vez experimentado el apoyo en los pies y en la cintura pélvica, se perciba la apertura y el apoyo en la cintura diafragmática por medio de la respiración intercostal voluntaria.

Cuarto apoyo: la cintura escapular. Según Ruiz (1999:155) “rige la capacidad de comunicación superior, entendiendo como tal la palabra, y la comunicación a través de los brazos y las manos. Relacionada con el aspecto más evolucionado del cerebro (Cortex)”. El instrumentista para poder comunicarse de forma fluida requiere que los músculos que integran la cintura escapular estén totalmente libres. “Jamás deberán contraerse, ni psicológicamente (miedo) ni como soportes del instrumento, ni debido a la

técnica” (Ruiz, 1999:155). A su vez, propone que, una vez experimentado el apoyo en los pies y en la cintura pélvica y diafragmática, se perciba la apertura y el apoyo en esta última cintura por medio de la respiración escapular.

Por último, esta especialista en yogaterapia para profesionales de la música, considera que esta propuesta de adecuación ergonómica:

Debe practicarse en su totalidad, cada vez que nos pongamos a hacer música. También en audiciones y conciertos hasta que el cuerpo haya “aprendido a instalarse” correctamente.

Recuerdo que, según vayamos practicando, emplearemos menos tiempo en poder observar. ¡Nunca en respirar!

También es posible insistir de forma individual en la práctica de una u otra cintura, en función de los problemas y su ubicación, pero ha de entenderse que el ejercicio postural exige repasar todos y cada uno de los diferentes puntos siempre en el mismo orden.

Con la práctica no será necesario emplear más que el tiempo correspondiente a la respiración y ese no nos llevará más de 30 segundos. (Ruiz, 1999:156)

10.3.8 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la tercera estrategia de práctica instrumental: la adecuación ergonómica.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.3

Adecuación ergonómica

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la optimización de la interacción física individuo-instrumento y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan cinco propuestas de aplicación de la misma estrategia: adoptar el movimiento natural, manejar la máxima economía motriz, experimentar la influencia de la gravedad, integrar la respiración y buscar el apoyo para obtener seguridad.
Indicadores Propuesta 1ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Postura y movimiento poseen una enorme repercusión en la capacidad de controlar un instrumento y el sonido que produce. • El instrumentista debe mantener la flexibilidad en todo el cuerpo y dejar fluir la música y la expresividad a través del mismo. Debe ser flexible incluso cuando el movimiento es antinatural o contrario al ritmo. • La técnica tiene que estar basada en movimientos naturales con un equilibrio adecuado de la tensión muscular y la posterior liberación de la misma. • Seguir el ritmo fisiológico del cuerpo: algunos movimientos se realizan más fácilmente y de forma más natural que otros. Darles prioridad. • La rigidez ha de eliminarse de toda la musculatura utilizada durante la ejecución. • Gestos concurrentes con la música y su expresión. Ejemplo: efectuar movimientos acordes con la forma musical en comienzos y finales de frases, cadencias, silencios...

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Indicadores

Propuesta 2ª

Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:

- Economía motriz: hacer corresponder a cada nota o grupo de ellas el movimiento más eficaz, mediante una adecuada posición y ubicación en la topografía del instrumento de los medios corporales que intervienen en la ejecución. Ejemplos:
 - Algunos pianistas levantan excesivamente los dedos sobre las teclas.
 - Algunos violinistas ejercen una presión excesiva en todos los movimientos de la mano izquierda. Golpean muy fuerte con los dedos, los levantan demasiado y los aprietan demasiado una vez que entran en contacto con la cuerda.
 - Algunos flautistas tienen el mal hábito de levantar los dedos no sólo demasiado alto, sino también a alturas diferentes.
- Reducir a la mínima expresión el número de movimientos prácticamente utilizables en la técnica del instrumento.
 - Ejemplo: Delegar el trabajo a las manos y no a los movimientos de la cabeza.
- Eliminar cualquier movimiento parásito; permitir que los gestos sean todo lo directos y eficaces que sea posible.
- Máximo rendimiento, mínimo esfuerzo: realización del objetivo de la forma más práctica y eficaz con el mínimo de energía.
- Efectuar práctica lenta con el objetivo de observar minuciosamente cada uno de los movimientos estrictamente precisos para la interpretación.

Indicadores

Propuesta 3ª

Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:

- El instrumentista ha de comprender la necesaria claudicación ante la fuerza de la gravedad. Por ejemplo:
 - Codos caen hacia abajo
 - Hombros no deben estar levantados

	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista debe imitar el comportamiento de los objetos en movimiento en el mundo real. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Movimiento de parábola en los saltos. • El instrumentista tiene que emplear la fuerza de la gravedad en beneficio propio. • El docente puede añadir un peso extra para conseguir una mejor comprensión. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Colgarse de los codos del estudiante.
Indicadores Propuesta 4ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La respiración es muy importante para todos los músicos ya que, si ésta es correcta, permite una mejor movilidad con el instrumento. • Las respiraciones deben coincidir con el fraseo, los silencios y las articulaciones, para servir con más fidelidad a la música. • Es natural que el instrumentista tome aliento para acompañar, sin tensión, el mantenimiento del fraseo, dando un sentido lógico a las frases y evitando forzar en exceso la musculatura. • Importancia del gesto respiratorio previo. El instrumentista transmite, con su gesto respiratorio, lo que debe ser el próximo ataque: lento, calmado, romántico, apasionado, de amplitud, de grandeza, incisivo, desafiante, desgarrador... Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ○ La respiración pausada y profunda antes de atacar una frase o un acorde o una simple nota en <i>piano</i> o <i>pianísimo</i>; o por el contrario, la amplitud y grandeza de inhalación ante un <i>forte</i> o <i>fortísimo</i>. ○ Las respiraciones leves, entrecortadas, nerviosas, apresuradas ante una nota o un pasaje rápido, notas sueltas, sincopas, con silencios... • Advertencia: al interpretar un pasaje difícil, el instrumentista no tiene que inhibir su respiración.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Indicadores Propuesta 5ª

Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:

- Apoyo: factor técnico que sirve para poder llevar a cabo la realización de las obras con seguridad.
- Sentir la apertura y el apoyo en los pies y en las tres cinturas (pélvica, diafragmática y escapular).
 - Pies: primer apoyo
 - Cintura pélvica: respiración abdominal, segundo apoyo
 - Cintura diafragmática: respiración intercostal, tercer apoyo
 - Cintura escapular: respiración escapular, cuarto apoyo
- Todos los seres humanos, sean o no instrumentistas, necesitan sentir los mismos apoyos, aquellos que son imprescindibles para experimentar la sensación de seguridad, dentro y fuera del escenario.
- Este proceso (Observación-Colocación-Apoyo) es necesario realizarlo siempre justamente antes de comenzar a tocar, en cada ensayo.



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la optimización de la interacción física individuo-instrumento, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.4 Estrategia cuarta: mensajes constructivos de auto-orientación

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la cuarta estrategia de práctica instrumental como:

[...] aquel conjunto de pensamientos, [...] pautas de conducta... planificados sistemáticamente [...], que son llevados a cabo por el o la instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de avisos que guían su modo de proceder y dentro de un plan de retroalimentación que implica la oportuna concepción, puesta en práctica y reflexión crítica posterior. (Tripliana, 2014:41)

La auto-orientación implica, encubierta o abiertamente, la forma de proceder del instrumentista, proporcionándose comentarios sobre los progresos realizados y recordándose a sí mismo los lapsos de concentración y los aspectos motivacionales de la situación. De modo que, según Jørgensen (2004), independientemente de la estrategia utilizada, es importante que el instrumentista se proporcione mensajes constructivos a sí mismo mientras practica.

10.4.1 Propuestas de aplicación

Existen diferentes propuestas de mensajes constructivos de orientación que el instrumentista se puede dar a sí mismo mientras estudia. Por un lado están los mensajes de objetivos dentro de la práctica estructurada; por otro, los mensajes de auto guía; y por último, los mensajes que reflejan un conocimiento acerca de los resultados o retroinformación.

a. Práctica estructurada: plantear objetivos durante la práctica

Chaffin y Lemieux (2004) consideran que la segunda característica general de la práctica efectiva es aquella que trata de establecer y cumplir metas específicas. Hallam (1995) asegura que si se crean objetivos (a corto, medio o largo plazo) y son cuidadosamente practicados, se garantizará una convincente interpretación ya que los objetivos generan focos de atención y facilitan la motivación. El pianista Neuhaus (1987) considera que, para que la práctica sea provechosa, es preciso que el instrumentista sepa lo que desea obtener y que para llegar a ello se entregue plenamente.

¿Cuál es mi objetivo? ¿Qué busco en realidad? Según Hoppenot (2000), son preguntas difíciles de responder para numerosos violinistas alienados por la rutina y la práctica por horas. Para esta autora, el trabajo, la práctica instrumental, solo tiene justificación en función de un objetivo determinado. “¿Cómo podemos averiguar lo que encontramos si no sabemos qué buscamos? Es imposible apreciar los progresos por medio de acciones débiles e imprecisas”. En definitiva, para Hoppenot (2000:175), no basta con “saber lo que se pretende estudiar; hay que decidir además qué resultado se quiere conseguir, lo cual exige comprometerse y colocar el listón a una altura de posibilidad personal, vislumbrar razonablemente lo que podemos y queremos lograr”.

Todos los días, con cada nota, practicar se convierte en la misma tarea; para el guitarrista Glenn Kurtz, en un gesto humano esencial: el de ir tras una idea, la grandeza, aquello que uno desea y, a su vez, sentir que se escurre entre los dedos (Kurtz, 2007).

En ocasiones, el hecho de no saber cuál es el objetivo del estudio general, o cuáles los objetivos musicales que se persiguen con la práctica de una obra en particular, suele acompañarse de una notable ineficacia en el logro de resultados debido a la desmotivación provocada por la falta de información. Según el pianista Coso (1992), cuando el estudiante dispone de un amplio conocimiento de los numerosos objetivos que debe alcanzar con una determinada obra, es decir, cuando el instrumentista sabe lo que tiene que lograr mediante su esfuerzo personal, se despiertan en él un entusiasmo por la práctica y un mayor interés por su desarrollo como músico, que evidentemente se traduce en un progreso musical eficaz. Por otra parte, si el estudiante aprende a dirigir y a mantener su actividad mental sobre un determinado objetivo, esta “atención autosostenida resultante” se constituirá como una de las más valiosas aportaciones que el instrumentista puede hacer a su propio aprendizaje, ya que, según Coso (1992:114), su capacidad de asimilación se multiplica y, como consecuencia, la integración del conocimiento será “mucho más rápida y profunda, y los resultados musicales más evidentes”.

Wilson y Roland (2002) proponen dividir los objetivos en objetivos de proceso y objetivos de resultado. Los objetivos de proceso incluirían aquellos aspectos de la ejecución que el artista desea alcanzar para lograr una buena interpretación; por ejemplo, propósitos relacionados con cuestiones técnicas o con aspectos interpretativos de la obra. Por otra parte, los objetivos de resultado se referirían a logros más observables tales como la obtención de un puesto en una orquesta o el aprendizaje de un repertorio determinado, aunque estos mismos autores (Wilson & Roland,

2002) sugieren que es más recomendable hacer énfasis en los primeros durante la mayor parte del tiempo, ya que fomentan que el instrumentista disfrute del proceso de interpretar.

Según el pianista y director Reid, a los estudiantes de música les resulta beneficioso analizar los métodos de trabajo de los intérpretes experimentados y afamados docentes para verificar que la práctica instrumental más productiva es aquella en la que existe una participación mental consciente. Según este músico el estudio será más eficaz si el instrumentista posee unos objetivos claros y factibles y si ha seleccionado los medios adecuados, bien sea para desarrollar la técnica o para formular una interpretación. El enfoque más común es simplificar la labor dividiendo la obra musical en elementos lo suficientemente pequeños como para asegurar un progreso.

En este sentido, la práctica instrumental se puede considerar una actividad mediante la cual el intérprete identifica los problemas y busca el modo de resolverlos. Los intérpretes deben, por tanto, supervisar sus propias acciones para evaluar la eficacia de sus estrategias de práctica instrumental y de este modo minimizar los errores. Por otra parte, según Reid (2006:134), se puede mejorar la eficiencia con el planteamiento reiterado durante el estudio de las siguientes preguntas: “¿Qué es lo que espero lograr? ¿Cuáles son los métodos que puedo emplear para lograr mi objetivo? ¿Han tenido éxito mis métodos?” A este respecto, Hoppenot responde:

Es evidente que el alumno que no tiene otra meta, respecto del «pasaje» que estudia, sino que «le salga», no obtendrá resultados muy estimulantes. Si no se vuelca totalmente en aquello que experimenta, o más prosaicamente, hacia lo que de verdad quiere conseguir en determinado ejercicio, si no se fija claramente un objetivo, la comparación entre el resultado obtenido y su ambigua

intención primera no será prometedora, la escucha no podrá ejercer su misión crítica, es decir, comparar el resultado con el objetivo propuesto. (Hoppenot, 2000:175-176)

En opinión de Andor Foldes, “debemos tratar de mantener siempre viva la idea de un plan de trabajo. El mero hecho de saber que tiene un plan, hará más provechoso el trabajo del alumno”. Según este pianista “con la ayuda de un buen maestro puede elaborarse un plan interesante y excitante, si se lo mantiene flexible. Debe ser una respuesta a las necesidades particulares del estudiante para quien fue trazado” (Foldes, 1992:40).

La práctica intensa no es un simple esfuerzo; para Coyle (2009) es un esfuerzo que persigue un determinado fin y que engloba diferentes acciones:

- Seleccionar un objetivo.
- Ir a por él.
- Evaluar la brecha que existe entre el objetivo y las posibilidades de alcanzarlo.
- Volver al punto inicial.

En definitiva se persigue alcanzar el punto dulce de Robert Bjork: “un terreno productivo e incómodo situado justo un paso más allá de nuestras posibilidades. En él, nuestro nivel de aspiración excede nuestro nivel de realización” (Coyle, 2009: 96).

b. Auto-guía

Jørgensen (2004) propone el uso de varios tipos de mensajes de auto-orientación durante la práctica. Considera que existen mensajes de advertencia (p. ej., ¡Cuidado, ahora viene un pasaje complicado, tengo que tocar más lento!), comentarios como estrategias (por ejemplo: ¡No, no tan rápido!), expresiones verbales de apoyo (por ejemplo: Uno, dos, tres, un,

dos, tres...) y mensajes de recuerdo (por ejemplo: ¡Recuerda la melodía en la mano izquierda!). A su vez estas propuestas de orientación también incluyen cantar mientras se toca.

Según Gordon (2003), el examen revelador de una débil percepción rítmica subyacente implica la absoluta imposibilidad de contar en voz alta mientras se toca el instrumento, es decir, de utilizar expresiones verbales de apoyo. Esto significa que en el instrumentista no existe un buen director interno, por lo que los cambios de tiempo se producirán en función de las dificultades técnicas y las licencias interpretativas no tendrán límites flexibles. Para Gordon (2003), la solución implica aprender a tocar la obra mientras se cuenta en voz alta; y puesto que la manera de contar reflejará todas las decisiones interpretativas; según este gran pianista y profesor, debería planificarse y ejecutarse tal y como hace un director.

Adele Marcus, profesora célebre por haber formado a grandes pianistas, advertía siempre, después de una gran interpretación de una obra compleja: “Debes aprender a contar, querido” (Gordon, 2003:59). No lo decía refiriéndose a una imperfección rítmica externa, sino más bien a un lugar interno, ocupado por el director, que en ocasiones era inexistente, por lo que no cabe duda de que aprender a contar es un asunto que incumbe a todos los instrumentistas.

A su vez, este procedimiento de utilizar el mensaje de apoyo contando a viva voz no guarda ninguna relación con la utilización del metrónomo. Los metrónomos son útiles, según Gordon (2003), en aquellos casos relacionados con la cuantificación del tiempo y, a veces, con el control de este. Sin embargo, aunque se practique con metrónomo, mucho tiempo, no se generará el director o maestro interior necesario y, sin su presencia, el control del tiempo será poco fiable en cualquier puesta en escena donde fluya la adrenalina.

c. Retroinformación

El conocimiento acerca de los resultados o retroalimentación informativa es esencial para el proceso de aprendizaje instrumental. Esto implica que un instrumentista debe diagnosticar explícitamente sus puntos fuertes con objeto de prescribir soluciones a sus problemas (Jørgensen, 2004).

El gran pianista y profesor de piano Gordon (2003:97) asegura que “cuando uno toma distancia para revisar el trabajo, probablemente ya percibe interiormente si la práctica habrá, o no, dado buenos resultados. A menudo nos daremos cuenta de que hemos avanzado, pero no nos sentiremos completamente satisfechos”. En este caso, si por más esfuerzo que se realice no se constata ningún progreso y la revisión de lo que se ha efectuado no revela una carencia evidente por parte del instrumentista, entonces, es ciertamente posible que se esté utilizando una estrategia o técnica incorrecta para resolver el problema en cuestión. En estas circunstancias, o bien se trama una idea brillante y se experimenta algo más, o se busca ayuda profesional.

La práctica instrumental requiere una vigilancia constante y la atención a todo tipo de comentarios, así como un repertorio de conocimientos y habilidades para solucionar los diversos problemas que puedan surgir. Esta es un área en la que, según Jørgensen (2004), muchos intérpretes podrían mejorar y, a su vez, evidencia que el final de una sesión de práctica es un momento importante para la evaluación, donde el instrumentista podrá reflexionar sobre sus avances y la forma de seguir practicando sin dejarlo al mero azar. En esta línea, Jorquera (2002:8) propone habituar al estudiante a “redactar sus propias anotaciones sobre lo que va realizando durante sus horas de práctica en casa, para estimularlo a que realice también una autoevaluación”.

El pianista Gordon (2003) manifiesta que el hecho de revisar periódicamente la actividad desarrollada durante el tiempo de práctica debe formar parte de la manera de vivir del instrumentista. En este mismo sentido, el pianista Nicholas Angelich confiesa: “Me gusta cuestionar todo lo que hago -en un sentido constructivo [...] como una forma de mantenerme alerta, de sentirme vivo. En última instancia, se trata de ir creciendo siempre como músico” (García-Rico, 2009:140).

10.4.2 Investigación sobre su eficacia

Práctica estructurada. La práctica es más eficaz cuando se rige por un marco adecuado o estructura. Sin embargo, los estudiantes que se inician en el instrumento pueden no tener los conocimientos suficientes para determinar un marco óptimo para la práctica. Un estudio de Barry (1990) comparó la mejora del rendimiento en estudiantes de instrumento según tres tipos de práctica en diferentes condiciones. Los resultados revelaron que aquellos estudiantes que utilizan un enfoque estructurado para la práctica (diseñado por el docente o de diseño propio) fueron capaces de corregir más errores interpretativos que los estudiantes que no seguían una práctica estructurada. A su vez, aquellos estudiantes que utilizaron el enfoque de práctica diseñado bajo la tutela del profesorado obtuvieron la mayor puntuación en todos parámetros estudiados: afinación, precisión rítmica, técnica y musicalidad.

Práctica guiada. Un estudio de Zurcher (1975; *apud* Barry & Hallam, 2002) proporcionaba a los instrumentistas cintas de cassette que contenían las instrucciones, advertencias, consejos y el modelo de cómo tocar a lo largo de la ejecución de la obra. Según los resultados extraídos, esta práctica guiada fue significativamente más eficaz que la práctica tradicional en el control de la afinación, en la discriminación rítmica y en el tiempo empleado en la práctica.

Plantear objetivos y pasos a seguir durante la práctica. A lo largo de cinco semanas, Weaver (2005) ofreció a cuatro estudiantes de piano, de 7 a 10 años, tres piezas para estudiar: una obra sin objetivos, una obra con objetivos y una obra con los pasos a seguir durante el estudio. Los resultados mostraron que los estudiantes tuvieron más éxito en las sesiones de práctica y en las clases con esta última. Durante la práctica, los estudiantes pasaron la mayor parte del tiempo estudiando las obras con los pasos de práctica y una menor cantidad de tiempo practicando las piezas sin objetivos. Según Weaver (2005), sin una meta o unos pasos a seguir durante la práctica, los estudiantes no utilizan estrategias de práctica instrumental durante el estudio, mientras que los pasos y los objetivos de práctica alientan en el uso de diferentes estrategias. Los resultados mostraron que estos cuatro estudiantes interpretaron con más éxito y practicaron de manera más eficiente después de cinco semanas de práctica planificada con objetivos y pasos a seguir durante el estudio.

Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Jørgensen (2004) aclaró que los instrumentistas tienen tendencia a centrarse en dos tipos de objetivos durante la práctica de una específica obra musical: objetivos sobre la calidad del desempeño técnico y objetivos sobre la calidad de la interpretación expresiva. Finalmente, en una encuesta realizada a 94 docentes de música, Barry y McArthur (1994; *apud* Barry & Hallam, 2002:157) hallaron que la mayor parte del profesorado proponía a sus estudiantes establecer objetivos específicos para cada sesión de práctica.

Auto-guía. El estudio de casos de Liertz (2002:64) implementa un programa de formación integral para la práctica y la interpretación musical aplicando estrategias de entrenamiento mental y físico de la psicología del deporte a instrumentistas, con objeto de desarrollar su confianza en el rendimiento. La estrategia de “*self-talk*” es una de las seis estrategias esenciales. Consiste en utilizar mensajes de auto-guía o señales útiles que el

instrumentista se da a sí mismo ante diversas situaciones de ejecución. Según Liertz, esta estrategia es útil para evocar emociones y estados de ánimo en determinados momentos de la interpretación, para activarse a uno mismo mental y/o físicamente y para colocar estratégicamente señales de advertencia, de apoyo o recuerdo en puntos concretos a lo largo de la partitura.

Retroinformación. La calidad de los resultados de la práctica instrumental puede optimizarse mediante procedimientos de autoevaluación y *feed-back* según se desprende de la revisión efectuada por Wulf y Mornell (2008). En el estudio de Chaffin, Imreh y Crawford (2002), tan importante fue el establecimiento de objetivos como evaluar su cumplimiento. La pianista participante evaluaba continuamente durante su práctica todos los aspectos de su ejecución, así como la eficacia de las estrategias de aprendizaje que estaba usando en cada momento.

Por otra parte, Daniel (2001), en una situación semiexperimental, examinó la cuestión de la autoevaluación de la actuación musical y el papel del estudiante en este proceso. Entre los criterios utilizados en el estudio, se mencionan: presentación personal (entrada y salida del escenario, las formas de agradecimiento, la presencia física, gestos típicos...); los aspectos musicales (elección del repertorio, precisión, adecuación estilística); impresión general (respuesta personal y respuesta del público); reflexiones sobre la interpretación grabada en audio y vídeo en comparación con aquello percibido; reflexiones sobre el progreso (logros y el desarrollo desde la actuación anterior); direccionalidad (planes de estudio para mejorar la práctica y la interpretación). El autor evidenció que este procedimiento se presenta como una herramienta muy valiosa para las instituciones de educación superior, ya que proporciona una excelente base para los debates entre profesorado y estudiantes acerca de las actuaciones musicales y favorece la autonomía personal del estudiante.

10.4.3 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la cuarta estrategia de práctica instrumental: los mensajes constructivos de auto-orientación.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.4

Mensajes constructivos de auto-orientación

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de avisos que guían su modo de proceder y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan diversas propuestas de aplicación de la misma estrategia. Los mensajes constructivos de auto-orientación pueden hacer referencia al planteamiento de objetivos, a advertencias, expresiones de apoyo, recuerdos, así como reflejar un conocimiento acerca de los resultados.
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear un objetivo que será trabajado en un fragmento musical determinado. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas y/o digitación correcta. ▪ Articulación precisa. ▪ Dinámica establecida. • Tras la ejecución en el instrumento, el instrumentista ha de juzgar por sí mismo si su objetivo se ha cumplido o no. • En el momento en que el instrumentista percibe que el objetivo no va a ser alcanzado, debe dejar de tocar inmediatamente aunque el fragmento musical no haya concluido.
Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista tiene que buscar fragmentos de la partitura donde se precise un mensaje de advertencia. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “¡Cuidado, viene pasaje difícil, hay que controlar más!” ▪ “¡Cuidado, ahora viene un pasaje técnicamente

	<p>complicado, tengo que tocar más lento!”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de llegar a tocar la zona indicada, el intérprete ha de pensar previamente en el mensaje de advertencia. • Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista debe ser consciente no sólo del resultado musical obtenido sino también de si ha hecho uso o no del mensaje previo de advertencia.
<p>Indicadores Propuesta 3ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista tiene que buscar fragmentos de la partitura donde se precisa un mensaje de apoyo rítmico. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ En compás ternario: 1,2,3-1,2,3... ▪ En compás binario: 1,2-1,2-1,2... • El instrumentista se compromete a verbalizar el mensaje de apoyo rítmico, que en el caso de los ejemplos previos es el pulso, mientras toca el fragmento musical. • Posteriormente, el instrumentista debe pensar en el mensaje de apoyo rítmico durante la ejecución del fragmento musical sin verbalizarlo. • Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista ha de ser consciente no sólo del resultado musical obtenido sino también de si ha hecho uso o no del mensaje de apoyo rítmico.
<p>Indicadores Propuesta 4ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista tiene que buscar fragmentos de la partitura donde se precisa un mensaje de recuerdo. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ “¡Recuerda, el Do del compás 2 es sostenido!” ○ “¡Recuerda, en compás 10 la melodía debe ser más fuerte que el acompañamiento!” ○ “¡Recuerda, en el compás 5 hay un adorno en la mano izquierda!”

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de llegar a tocar la zona señalada, el intérprete debe pensar previamente en el mensaje de recuerdo. • Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista ha de ser consciente no sólo del resultado musical obtenido sino también de si ha hecho uso o no del mensaje previo de recuerdo.
<p>Indicadores Propuesta 5ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación de la sesión de práctica instrumental efectuada hasta el momento en la que el instrumentista diagnostica explícitamente sus puntos fuertes y débiles. • El instrumentista genera nuevos objetivos para llevarlos a cabo. • En el momento en que el instrumentista percibe que el objetivo no va a ser alcanzado, debe dejar de tocar inmediatamente aunque el fragmento musical no haya concluido. • Tras la ejecución en el instrumento, el instrumentista tiene que juzgar por sí mismo si su objetivo se ha cumplido o no. <div data-bbox="392 993 1117 1407" style="background-color: #cccccc; padding: 10px; text-align: center;"> <pre> graph TD A[CONCEPCIÓN MENSAJE GUÍA Objetivo, advertencia, recuerdo, apoyo rítmico] --> B[REFLEXIÓN CRÍTICA] B --> C[PUESTA EN PRÁCTICA] C --> A </pre> </div>
<p>Resultado</p>	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la emisión de mensajes a sí mismo/a orientando su modo de proceder, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p>

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.
--

10.5 Estrategia quinta: escucha autocrítica

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la quinta estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio a partir de una percepción auditiva atenta y objetiva y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.5.1 Descripción

Todo el mundo se inicia en la música como oyente. En la niñez, la música se escucha con frescura y deleite; sin embargo, al comenzar a tocar un instrumento se deja de escuchar con atención. El joven instrumentista está tan involucrado en la producción de sonido que se olvida de escuchar. En lugar de sentarse y disfrutar del sonido, como era habitual al escuchar un buen concierto o una grabación, queda atrapado tratando de hacer que el instrumento produzca lo que desea, e intentando que la música suene como él piensa que debería sonar. Al dirigir la atención hacia los resultados, no se presta la atención debida al sonido y, por tanto, no puede generar placer en el momento presente (Bruser, 1997).

Según la especialista en práctica instrumental Bruser (1997), este enfoque se convierte en un círculo vicioso. Al recibir menor placer, la mayor parte de instrumentistas tiende a forzar su instrumento para obtener resultados, agarrándolo con fuerza en lugar de adoptar movimientos

sencillos y cómodos. Este exceso de tensión impide el flujo de vibraciones musicales a través del cuerpo, reduciendo aún más su capacidad de respuesta al sonido. Lo que les priva del placer de la plena participación del cuerpo con la música.

El pianista Alexandre Tharaud afirma que “el sonido propio es muy difícil de escuchar. A semejanza de cuando uno escucha su voz en un aparato o en un contestador y no se reconoce” (Serrou, 2009:53). En este sentido, Dominique Hoppenot señala:

Puede parecer ridículo pedirle a un violinista que escuche, que se escuche a sí mismo, que escuche su sonido, ya que dicho cometido parece inseparable de su condición de músico. Pero sabemos por experiencia cuánto nos alejamos, en ocasiones, de nuestros comportamientos más naturales. Esta misión de escucha es tan importante que, por decirlo así, sería útil mencionada antes de emprender cualquier operación con el instrumento. «¡Escucha!», podría ser el único imperativo que resumiría los demás consejos y nos devolvería a nuestra presencia esencial. Consideramos la escucha como una idea de base, una «evidencia», mientras que en realidad solicita una total actividad interna y una gran concentración. (Hoppenot, 2000:92)

Muchos instrumentistas creen que escuchan correctamente pero ignoran «qué significa escuchar» y nunca se han preguntado acerca de su práctica consciente. Para esta violinista (Hoppenot, 2000:92), escuchar no significa «oír» y mucho menos «entender». De hecho, el organista y compositor Harold Barrie Cabena manifiesta que el ruido de fondo, permanente y creciente, de la radio, la televisión y el i-pod están provocando una generación de individuos muy hábiles en no escuchar. Por ello, en una época en la que la posibilidad de escuchar es cada vez más

difícil, el esfuerzo de la escucha atenta debe ser cada vez mayor (Barrie, 2007).

En principio, cualquier individuo sano puede oír. Es una función pasiva que va ligada a la existencia material del oído. Por otra parte, escuchar supone una afectividad auditiva que es a la vez pasiva y activa: oímos y reaccionamos. Por último, “entender es ir aún más lejos; es una inteligencia auditiva activa, un «entendimiento» que significa comunión, conocimiento y creación” (Hoppenot, 2000:92). Según esta consagrada docente del violín, cuando un instrumentista comienza a cultivar el dominio del oído posee poquísimos recursos para mejorar su sonoridad. Si quiere evolucionar realmente deberá pasar por el aprendizaje de la escucha, la más constructiva actividad a la que podrá entregarse.

Sin el control del oído y, por excelentes que sean la precisión y la exactitud de nuestros gestos, la sonoridad, no es sino un ruido inaudible literalmente, porque es «inaudito» en su punto de partida. Cualquiera puede hacer la prueba «grabándose» con los oídos tapados. Se convencerá inmediatamente que no puede conducir la sonoridad sin el gobierno de su oído. La ausencia de escucha le desorganiza completamente. (Hoppenot, 2000:92)

En efecto, para los instrumentistas, la percepción sensorial auditiva es la que genera asociaciones y pone en mutua relación toda la sensibilidad física con los sonidos. Gracias a los sonidos el músico percibe si tiene una buena organización corporal, si debe modificar la posición de la cabeza, si hay que intensificar el contacto del índice, o si ha de tratar de ahondar en cierto punto de relajación: todo ello, con el fin de procurar mayor morbidez al sonido, más potencia y una mayor profundidad. En definitiva, “el oído sería suficiente si fuera educado, afinado en extremo, para inventar y restablecer todas las demás sensaciones, hasta tal punto su necesidad es imperiosa” (Hoppenot, 2000:93).

Por desgracia, la idea de esta escucha global casi siempre resulta utópica ya que se ve perturbada por muchos problemas técnicos que le hacen perder nitidez. De modo que, por muy buena que sea la voluntad del instrumentista, “la escucha será siempre superficial mientras la organización instrumental sea anárquica, perturbadora” (Hoppenot, 2000:93). En este sentido, el importante maestro de violín, Ivan Galamian señala que, en cualquier tipo de estudio (p. ej., dificultades técnicas de las dos manos, calidad de sonido, interpretación...), la preparación y el control mental han de complementarse con una meticulosa y constante supervisión del oído crítico, es decir, el sonido producido debe estar sometido a un continuo escrutinio.

El oído es el juez último a la hora de decidir qué es bueno y qué no. En la mayoría de los intérpretes, no obstante, el oído no desempeña esta función satisfactoriamente. No saben cómo escuchar para percibir el sonido que de hecho se produce: no escuchan *objetivamente*. Por el contrario, escuchan *subjetivamente*. Las cosas que realmente oyen están fuertemente distorsionadas por lo que desean y esperan oír. Cuando tienen ocasión de realizar una grabación, se quedan conmocionados al escuchar cosas que les resulta imposible creer que puedan haber sido obra suya. Es de la mayor importancia entrenar el oído para una escucha objetiva, para lograr oír el sonido como lo oiría el público y librarse de las halagadoras falacias del oído subjetivo. La capacidad de escuchar honrada y objetivamente es el prerrequisito esencial para una práctica eficiente. (Galamian, 1998:135)

Sin embargo, el pianista Andor Foldes afirma que “[...] prestar oídos a la propia ejecución es doblemente difícil. Tocar, en sí, es muy absorbente y el proceso de tocar y escuchar al mismo tiempo requiere mucha concentración” (Foldes, 1992:18). De todos modos, según las pianistas

Johnson y Koga (2007), cuando el instrumentista está realmente escuchando, adquiere la principal herramienta con la que comenzar a tomar decisiones artísticas por sí mismo. Por ello, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano acostumbra al instrumentista, desde los comienzos, a oírse, para que desde el primer día comience a ser su mayor crítico, el más exigente. Incluso aconseja cerrar los ojos para escuchar mejor “lo que de verdad se produce” (Calvo-Manzano, 1987:83).

Para lograr este objetivo es preciso, crear una conciencia crítica auditiva. El arte musical es un arte sonoro y debe ser el propio instrumentista el que vaya ejercitando su capacidad auditiva progresivamente. Ya se ha mencionado que, en general, el estudiante debutante, cree oír lo que ve o aquello que desea oír. Por ello, hay que “enseñarle a oírse, para que aprenda a ser desde el primer día, su mejor crítico, con lo cual estará siempre capacitado para corregir los defectos al detectarlos” (Calvo-Manzano, 1987:55).

Generalmente, el estudiante pierde mucho tiempo sentado ante su instrumento, según Ana Guijarro, “[...] tiene prisa. Prisa por querer oír lo que está escrito en la partitura, con el convencimiento de que si hace sonar su instrumento un número determinado de horas (cuantas más mejor), el resultado será mucho más productivo. Nada más lejos de la realidad”. Esta pianista (Guijarro, 1991:7) asegura que, en la mayor parte de ocasiones, “se utiliza el oído externo, exclusivamente, como sentido *receptor* de aquello que se cree oír y, por consiguiente, sin posibilidades de autocriticarse a sí mismo”. En definitiva, para cualquier músico serio, tocar su propio instrumento es una tarea crítica, de modo que, según señala el pianista Cone (1995), cada interpretación supondrá un acto implícito de auténtica crítica.

10.5.2 Investigación sobre su eficacia

El trabajo de Pfordresher (2006) resume la investigación reciente sobre la forma en que la interpretación musical puede beneficiarse de la percepción de los sonidos que acompañan a las acciones (lo que denomina retroalimentación auditiva). Las alteraciones de la retroalimentación auditiva, según este autor, pueden afectar profundamente a la práctica instrumental y los resultados revelan una distinción básica entre el papel de los contenidos de la retroalimentación (p. ej., afinación musical) y el grado en que la retroalimentación auditiva se sincroniza con las acciones del instrumentista.

Hay que tener presente que, aunque la mayor parte de la práctica está enfocada a preparar la interpretación en público, algunos músicos adoptan estrategias específicas para prepararse como, por ejemplo, tocar en condiciones similares al momento escénico realizando una grabación de audio o vídeo de sí mismos para fomentar la escucha autocrítica. Se sabe relativamente poco acerca de la efectividad de esta estrategia, aunque existe una considerable evidencia de que estar bien preparado es importante (Bartel & Thompson, 1994; *apud* Barry & Hallam, 2002:157).

El objetivo del estudio de Pertzborn et al. (2009) fue determinar si existían diferencias significativas en las sesiones de práctica de estudiantes, docentes y concertistas de contrabajo que trabajaban en una orquesta sinfónica. Los resultados del estudio evidenciaron una baja utilización de la tecnología de grabación como propuesta de escucha autocrítica. Sin embargo, estos autores, sugieren el uso de estos medios (audio, vídeo, software) como apoyo a la práctica instrumental y el *feedback* en el camino hacia la excelencia con el contrabajo. De hecho, de los datos recogidos en el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009:13), se evidencia que los instrumentistas experimentados conceden mucha importancia a la

autoevaluación por medio de la escucha, “observándose que se recurre a la grabación como herramienta de autocrítica”.

A su vez, en la investigación llevada a cabo por Emond, Vinson, Singer, Barfurth y Brooks (2006), se evidencia que los instrumentistas usaron la grabación en vídeo para escucharse y evaluarse a sí mismos, más que para recordar las instrucciones del docente. En definitiva, prestaron más atención a sus propios resultados que a las interacciones profesor-alumno. Es importante tener en cuenta que los investigadores no dieron ninguna instrucción para alentar este comportamiento de autoevaluación y que transcurrió un máximo de 48 horas entre la sesión de práctica grabada y la sesión de revisión del vídeo. Por lo que, según estos autores, es posible que un mayor retraso habría hecho olvidar las instrucciones del docente y los instrumentistas hubieran prestado más atención a este aspecto en la posterior visualización de la grabación. Por lo tanto, la revisión de vídeos de producción propia de sesiones de práctica puede ser una actividad interesante para apoyar el desempeño de la escucha autocrítica.

10.5.3 Percepción del sonido resonando en el espacio exterior

La música existe en el espacio. Por ello, la especialista en práctica instrumental, Madeline Bruser, propone escuchar con atención cómo cada sonido resuena en el espacio exterior. En este caso, el intérprete debe escuchar la primera nota o un acorde de una frase, centrándose en cómo el sonido sale del instrumento y entra en el aire. Pianistas, guitarristas e instrumentistas de cuerda pueden prestar atención a la sonoridad de sus cuerdas. Los instrumentistas de viento pueden notar cómo los sonidos emanan del extremo de su instrumento. Los percusionistas pueden percibir el sonido emergente del punto de contacto. Se trata de apreciar el sonido único de cada instrumento en particular, observando la textura precisa de cada sonoridad. Según Bruser (1997), en esta fase el instrumentista debe

evitar emitir juicios sobre el sonido, simplemente ha de percibir su calidad.

En este sentido, Neuhaus relata:

Mi ejército favorito es el de tocar una o varias notas y mantenerlas hasta que el oído no perciba ya la vibración de la cuerda, hasta que el sonido desaparezca completamente. El alumno que escucha claramente la duración del sonido (la vibración de la cuerda), con sus variaciones de intensidad, comprenderá toda la belleza, toda la nobleza del piano. (Neuhaus, 1987:70)

La profesora de canto Jeannette Lovetri (Bruser, 1997) asegura que cuando un cantante se libera de juzgar sus propios resultados es capaz de centrarse más en el proceso y, entonces, aunque algunos sonidos desagradables puedan salir durante el transcurso del aprendizaje, puede obtener un sonido final más hermoso ya que proviene de muy adentro. A modo de ejemplo, Bruser (1997) describe el caso de un flautista que aplicó esta propuesta en uno de sus talleres. La interpretación final fue una revelación para el joven que afirmó que, hasta el momento, no había escuchado la música que había tocado durante más de 10 años. Bruser (1997) asegura que todos los presentes estuvieron de acuerdo en el magnífico resultado sonoro obtenido.

Sin embargo, hay que tener presente que es posible que al iniciar la aplicación de esta propuesta el instrumentista necesite ir muy despacio, pero, según Bruser (1997), en poco tiempo, podrá adquirir la velocidad necesaria mientras es capaz de mantener viva la conciencia del sonido.

10.5.4 Retroalimentación. Planificar, experimentar, juzgar

Harold Barrie Cabena señala que el proceso de práctica consta de tres partes: pensar la música, tocar y pensar a posteriori. Es decir, pensar en primer lugar (Planificar) y pensar para comprobar que lo que se ha hecho es lo que realmente se pretende hacer (Juzgar). A continuación, si el resultado

fue imperfecto, averiguar por qué y efectuar las tareas de reparación necesarias. Finalmente, cuando el resultado sea satisfactorio, repetir seis veces para comprobarlo, sin olvidar que es el pensamiento lo realmente importante para este organista y compositor (Barrie, 2007).

En definitiva, para saber cuándo un objetivo se ha logrado el instrumentista necesita manejar la retroalimentación sobre el éxito y el fracaso (Chaffin & Lemieux, 2004). Este proceso lo debe llevar a cabo el propio intérprete. El profesorado desempeña un papel esencial en el establecimiento de estándares y en el desarrollo de la discriminación auditiva de su alumnado; sin embargo los docentes no están presentes en cada sesión de práctica y no pueden proporcionar los comentarios de retroalimentación que el instrumentista precisa en cada instante dentro de la micro-estructura de la práctica con sus constantes inicios, detenciones y repeticiones. El violonchelista Christopher Bunting describe con precisión este fenómeno:

Al emplear la palabra “aprendizaje” la uso en el sentido habitual, el de aplicar la mente a una tarea, pero también en el sentido cibernético, el de percibir la situación de modo continuo y emplear la información así obtenida para regular la acción. Emitimos desde nuestro interior intenciones volitivas, pero sí, [...] no hay una interrelación continua entre esa intención saliente y las sensaciones entrantes, la acción quedará viciada y descarriada. Ha de haber una “realimentación” informativa a través de la entrada para que la salida se mantenga en sintonía con la realidad. (Bunting, 1999:21)

Para este violonchelista, es preciso mantener el equilibrio entre lo saliente, es decir, aquello deseado y pretendido, y lo entrante, es decir, el aprendizaje y la percepción. De modo que ha de existir una retroalimentación de información pertinente de un lado al otro. A su vez, Bunting (1999) considera que debe existir un equilibrio adecuado entre la

intención del intérprete y la realimentación procedente de la realidad sonora. Es decir, es preciso que la práctica cinestésica mental que precede a la acción, por corto que sea el intervalo, sintonice con precisión con la tarea en curso y es precisamente ahí donde se encuentra la dificultad para muchos intérpretes. Por lo que, “esta interacción entre intención y realimentación procedente de la realidad permite una integración *verdadera* de todos los movimientos parciales y asimétricos de que se compone toda ejecución al violonchelo” (Bunting, 1999:159). A continuación, se presenta un ejemplo de retroalimentación en la escucha crítica propuesto por el violonchelista Christopher Bunting:

Tomemos a un intérprete razonablemente competente. Desea tocar el Do sobre la cuerda en La con el segundo dedo. La experiencia de la que dispone formará una “imagen” cinestésica del proceso. El resultado estará más o menos próximo a los 261,5 ciclos por segundo que satisfacerán su oído. Toda discrepancia será realimentada a la fase de planificación. Las repeticiones frecuentes refinarán el error hasta que caiga dentro de límites tolerables. Lo que hay que comprender es que debe haber, y habrá, un margen de error. El perfeccionista, en su extrema estupidez, negará esto.

La máquina humana [...] controla y ordena su conducta sobre el principio de la realimentación: la información de la fase posterior a la acción es retroalimentada a la fase de planificación. Toda interferencia con este proceso es desastrosa. (Bunting, 1999:162-163)

10.5.5 El apoyo de los medios audiovisuales

El violonchelista Elías Arizcuren propone el uso de auto-grabaciones como modo de autocontrol y propuesta de escucha autocrítica. Arizcuren (1985:6) asegura que “grabarse con frecuencia ayuda, ya que el micrófono

es implacable -incluso antipático, pues siempre tiene razón- y nos ayuda a adquirir la objetividad necesaria para juzgar sin miramientos el resultado del estudio”. De hecho, al hacer referencia a la utilidad de la grabación, los violinistas Pascuali y Príncipe (1982:155) también consideran que cumple “una importantísima función didáctica, proporcionando al alumno el modo de oírse a sí mismo con todas sus cualidades y defectos”.

El flautista Pierre-Yves Artaud declara que “controlarse a sí mismo es indispensable, pero muy difícil, en primer lugar porque la impresión sonora que se recibe de uno mismo es distinta de la que perciben los oyentes”. Por ello considera que la grabación es el modo más objetivo de juzgar una interpretación, un *vibrato*, la nitidez de un *staccato*, la afinación o el *tempo*. A su vez, añade: “¿A qué flautista no le han dicho alguna vez que su interpretación es demasiado rápida o demasiado lenta, mientras que él tenía la impresión de tocar de manera acertada?” (Artaud, 1991:65). Por ello, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano aconseja “grabar con cierta frecuencia. Incluso guardar las grabaciones para que se compare el proceso que va produciéndose en el estudio” (Calvo-Manzano, 1987:83). Lo mismo opina de la grabadora la pianista Manresa (2006:32), manifestando que “es sorprendente lo que se aprende trabajando con ella”.

De modo que la propuesta de grabación como ayuda de escucha autocrítica se observa en dos situaciones: durante el proceso de estudio y durante la puesta en escena. Durante el proceso de estudio, la grabación es importante, según la especialista en práctica instrumental Bruser (1997), ya que proporciona al intérprete información útil sobre su progreso en la percepción auditiva. Durante la puesta en escena, la grabación también resulta importante. De hecho, Daniel (2001) recomienda, como propuesta de mejora, visualizar vídeos de conciertos anteriores junto con la realización de manuscritos de autoevaluación que registren el comportamiento del intérprete en esa situación escénica.

10.5.6 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

A continuación, se presenta el manejo de la escucha autocrítica por docentes de diversas especialidades instrumentales y durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva, interpretativa y escénica.

a. Escucha autocrítica durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la obra musical es considerada como una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. En este sentido, Bruser (1997) relata en su libro *The art of practicing* cómo al escuchar con más atención logró mejorar su coordinación física. Esta pianista asegura que, tras la escucha autocrítica, una nueva gama de sonidos surgieron del piano, destacando por su dulzura, por su profundidad y por su fuerza cuando la música así lo requería, de modo que las cinco horas de ineficiente práctica que requería al día se redujeron a tres productivas horas. En resumen, esta especialista en práctica instrumental asegura que gracias a esta estrategia fue capaz, durante la práctica constructiva, de lograr más con menos esfuerzo y con mayor placer. Sin embargo, el pianista Coso (1992) considera que en instrumentistas con poca experiencia esta estrategia resulta casi imposible de realizar debido a la dificultad que entraña estar inmerso en la obra para su correcta ejecución y, a la vez, valorar lo que se está interpretando. No obstante, el estudiante debe intentar dominarla progresivamente.

Esta propuesta también se observa en instrumentistas de cuerda. De hecho, en la *Meadowmount School of Music*, Skye Carman, ex concertino en la *Holland Symphony*, señala:

Primero, afinad vuestros instrumentos; después afinad vuestros oídos.

El propósito [...] es alcanzar un punto de equilibrio donde se puedan detectar los errores cuando se produzcan. Para lograr evitar los errores, primero hay que percibirlos de inmediato.

Si notáis que una cuerda está desafinada, debería molestaros [...] mucho. Eso es lo que tenéis que sentir. En verdad, lo que estáis practicando es la concentración, es una sensación. (Coyle, 2009:95)

De modo que Skye Carman hace conscientes a los futuros violinistas de la importancia de la escucha autocrítica durante la práctica constructiva. Relata la siguiente experiencia:

Los chicos cerraron los ojos y Skye tocó una cuerda afinada. Luego hizo girar la clavija un milímetro, y el sonido cambió. Los chicos fruncieron el cejo, sus expresiones manifestaron irritación, se mostraron ligeramente ansiosos esperando que Skye corrigiese el error. Ella sonrió.

—Eso es —dijo tranquilamente—. Recordad eso. (Coyle, 2009:95)

Galamian (1998:83) asegura que “la imaginación musical, en su busca de determinados sonidos, y el oído, que escucha atentamente los resultados obtenidos, producirán automáticamente la coordinación necesaria de todos los elementos implicados”. De este modo, para este afamado maestro de violín, “la capacidad de escucha adquiere una importancia suprema a la hora de elegir el procedimiento correcto que se

haya de adoptar” durante la práctica constructiva. Según la violinista Dominique Hoppenot:

[...] el sonido tiene una vida independiente, hay que escucharlo *antes* de que «salga», sin lo cual no podemos influenciar su trayectoria. El jugador de golf que pretende mandar una bola a una distancia de cincuenta metros calcula, desde el punto de partida, antes de tirar, qué impulso debe darle. El violinista, como aquél, tiene que prever la amplitud que pretende dar al sonido, la curva que quiere que describa. Una vez emitido el sonido, el oído externo ya puede jugar el papel de regulador: la escucha exterior atenta nos permite, caso de ser necesario, corregir un elemento sonoro perjudicial a nuestro discurso. Si hemos conservado en la memoria lo que efectivamente hemos realizado, podremos corregir sobre dicho modelo las imperfecciones percibidas. (Hoppenot, 2000:94)

Las imperfecciones deben ser percibidas como tales, aunque, hay que tener presente que un mal equilibrio corporal impide la escucha verdadera. Por ello indica que “el que no haya escuchado nunca su sonoridad, quién no la haya ejercitado con atención, no podrá rectificarla por medio de esta simple escucha; antes, tendrá que ser consciente de sus defectos” (Hoppenot, 2000:95). Sin embargo, el intérprete que sabe escuchar de verdad durante la práctica constructiva, es decir, escuchar al mismo tiempo lo que quiere oír y lo que ha tocado ya, dominará con seguridad su sonido mucho mejor que cualquier otro instrumentista. De hecho, al hablar de la práctica de los golpes de arco con rebote, el violonchelista Elías Arizcuren afirma lo siguiente:

El alumno agudizará el oído, pues el resultado acústico es, en definitiva, lo único que cuenta. Su oído le hará modular constantemente los diferentes elementos del golpe de arco hasta

conseguir el resultado ideal deseado, según el momento musical en el que se desarrolle. (Arizcuren, 1985:162)

Por ello, en un ejemplo de la aplicación de esta propuesta a la práctica constructiva guitarrística, Carlevaro (2000:60) asegura que “el manejo de los dedos en diferente actitud dinámica y tímbrica es muy difícil y exige una gran aplicación y concentración mental y un entrenamiento muy sutil del oído”.

b. Escucha autocrítica durante la práctica interpretativa

La práctica interpretativa, en la que también se puede utilizar la escucha autocrítica, es un modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical.

En tiempos de Carl Philipp Emanuel Bach, estudiar escuchando, (una modalidad que describió como “una especie de hurto legal”), resultaba esencial para aquellos que desearan convertirse en intérpretes consumados ya que era el único modo en el que las cuestiones “que no se pueden demostrar fácilmente, y mucho menos escribir” (Ritterman, 2006:99), se hicieran evidentes. Para C.P.E. Bach, “la capacidad [...] de hacer que el oído sea consciente del verdadero contenido y sentimiento de una composición” (Ritterman, 2006:99) era, en 1753, una de las principales cualidades de las que dependía el verdadero arte de tocar un instrumento. Una buena interpretación requería que el instrumentista escuchara “todas las notas y sus ornamentos ejecutados a *tempo* con la dinámica apropiada mediante una pulsación vinculada al verdadero contenido de la pieza” (Ritterman, 2006:99).

En el siglo XX, la propuesta sigue vigente y el gran pianista acompañante Gerald Moore nos describe con detalle en sus memorias el proceso de escucha crítica durante el estudio interpretativo:

Escuchas con autocrítica mientras [...] practicas. Experimentas. Tocas cada acorde con una presión uniforme y ligera de modo que no haya aumento ni disminución de intensidad –todo *pianissimo*. Después intentas darle ese *crescendo* y *diminuendo* infinitesimales que se desean realmente para darle forma y sentido a la frase: pero está desproporcionado –te has sobrepasado-, así que empiezas de nuevo. Ahora encuentras que tus acordes suenan turbios, tu pedal es incorrecto, un acorde invade el terreno de otro en lugar de fundirse suavemente con él sin empañarlo todo. Intentas solucionarlo. Pero a pesar del *pianissimo* que estás logrando, comienzas a darte cuenta de que tus acordes no tienen carácter -son pesados, y a toda la frase le falta vida. Entonces, muy delicadamente, pruebas dándole una fracción más de peso al dedo superior de tu mano derecha [...] Todo ello es la búsqueda más fascinante que se pueda imaginar. En tu búsqueda de luz y sombra te sientes tan feliz y abstraído como un pintor mezclando los colores en su paleta, y la satisfacción del intérprete cuando ha logrado producir esa ondulación perfecta, esa línea clara, cuando siente que por fin todo el diseño es proporcionado y hermoso, es inmensa. Pero esa satisfacción o autosatisfacción se experimenta muy pocas veces. Con la misma seguridad con la que te das cuenta de que *lo has logrado*, tu aguzada sensibilidad te recuerda lo escurridiza que es la recompensa y cuántas veces te has quedado sin ella. (Moore, 1962:197; *apud* Hill, 2006: 155-156)

De modo que, solo después de tener en la mente una imagen sonora previa de lo que el instrumentista quiere tocar, se dan las condiciones precisas para comenzar un experimento minucioso en el instrumento como el descrito por Moore. Para ello, se debe escuchar muy atentamente el sonido producido en el instrumento y, al compararlo con la concepción interna, intentar que ambos coincidan. Sin embargo, según el pianista Hill (2006), siempre existirá una delgada línea entre intentar que una idea funcione y que el instrumentista esté dispuesto a revisar sus estrategias de práctica.

c. Escucha autocrítica durante la práctica escénica

La práctica escénica, en la que se puede utilizar la escucha autocrítica, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Y este sentido, una de las metas que todo instrumentista debe aspirar a conseguir, según el pianista Coso (1992), es el desarrollo del espíritu de autocrítica y la capacidad de escuchar las propias interpretaciones valorando los resultados musicales en cada instante. En definitiva, es el desarrollo de la idea que propone Frank Merrick con la frase: “Planificar, tocar, juzgar” (Bunting, 1999:280).

Saber escucharse a sí mismo, durante los momentos de estudio y durante la interpretación de las obras, posee numerosos beneficios. Coso (1992) destaca que el instrumentista es capaz de detectar y analizar las dificultades y deficiencias de cualquier tipo por sí solo, es capaz de desarrollar el sentido de la unidad, la maduración de la concepción musical de la obra y, algo muy importante a juicio de este pianista (Coso, 1992), es capaz de disfrutar de lo que está interpretando y de comprender el gran privilegio que supone para el intérprete poder transmitir esa composición a los demás.

La pianista Bloomfield-Zeisler (1913) afirmaba que el instrumentista siempre tiene que escuchar mientras está tocando, ya que el músico está destinado a ser escuchado. A su vez, debe ser su crítico más severo, de modo que no se vea fácilmente satisfecho consigo mismo. En este sentido, Abel Carlevaro propone:

Para conseguir una sonoridad dócil a los más leves matices, es menester una educación auditiva que nace precisamente de la necesidad de escucharse a sí mismo. Es muy difícil ser actor y oyente al mismo tiempo, pero debe uno acostumbrarse a este doble aspecto de la personalidad. Es la primera condición, ser oyente de sí mismo. Ese sentido del detalle, esa sutileza en la percepción, le llevará a adquirir el verdadero control en la confección del sonido. Muchos guitarristas desconocen la realidad sonora de sus interpretaciones, no por falta de condiciones, sino más bien por no haber educado su oído en esta disciplina. (Carlevaro, 2000:42)

En resumen, según este guitarrista (Carlevaro, 2000), la escucha autocrítica también resulta una propuesta útil durante la práctica escénica.

10.5.7 Testimonio de grandes intérpretes

Busoni (1913) reveló que, en sus recitales, nadie en el público escuchaba con más atención que él mismo. Se esforzaba por escuchar cada nota y, mientras tocaba, con la mayor concentración posible, su único propósito era presentar la obra de la manera más artística, dictada por las exigencias del compositor y por su propia concepción de la misma. Este pianista también aprendió a tener su mente continuamente alerta ante las oportunidades de mejora. Estaba permanentemente buscando nuevas bellezas, incluso durante la interpretación en público, ya que consideraba que siempre es posible concebir nuevos detalles como auténticas revelaciones.

Esto es lo que opina acerca de escucharse y ser capaz de juzgarse Patrick Cohen, fortepiano:

Nunca me ocupé de lo que pasaba detrás de las teclas, a excepción de lo que oía. Esto, sin duda, me ayudó mucho aprender a escucharme. [...].

Es difícil hacer dos cosas a la vez, tocar y escucharse, porque se está constantemente en el pasado inmediato y en el futuro inmediato. Es difícil. Creo que a eso se le llama concentración. (Mateo, 1997:136)

En cuanto al uso de la grabación como ayuda de autocontrol y escucha crítica, se presentan diversos testimonios recopilados de grandes intérpretes. El primero de ellos es el del pianista Alexandre Tharaud que al hablar de su época de formación revela que atravesó un período de varios años difíciles en los que utilizó frecuentemente la estrategia de escucha autocrítica:

[...] no tenía profesor, ni dinero, ni discos. El desierto. Fue entonces cuando me lancé a un trabajo de desaprendizaje, de deconstrucción. En cierto modo, me convertí en mi propio profesor, me grababa en casetes. Este período, que me parecía un período negro, se reveló de hecho el más formativo de toda mi vida. Yo tenía dieciocho o veinte años, no tenía verdaderamente nada. Fue en ese momento cuando se forjó mi sonido, mi mano, entre otras cosas porque decidí sacar mis carencias a la luz, ponerlas de relieve. (Serrou, 2009:52)

También el violonchelista Elías Arizcuren realiza la siguiente confesión sobre el uso de medios de grabación para llevar a cabo la escucha autocrítica:

Después de haber empleado el vídeo durante años en mis lecciones, lo recomiendo sin reservas para el desarrollo del músico, ya que el vídeo nos da un reflejo exacto de lo que hacemos y no de lo que creemos hacer. Esta contribución de objetividad es muy sana para todos. (Arizcuren, 1985:10)

Finalmente, el chelista puertorriqueño Emilio Colón también utiliza la grabación como apoyo a la estrategia de escucha autocrítica. Declara: “[...] aunque de un concierto me sienta satisfecho en verdad, al día posterior analizo todo. Es un recurso técnico de autoevaluación, duro con el ego, por tanto muy eficaz” (Pin, 2001a:3).

10.5.8 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la quinta estrategia de práctica instrumental: la escucha autocrítica.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.5

Escucha autocrítica

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio a partir de una percepción auditiva atenta y objetiva y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan tres propuestas de aplicación de la estrategia: percepción auditiva atenta y objetiva de la proyección de cada sonido en el espacio exterior, de las cualidades del sonido en vivo o a través de una grabación audiovisual.
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso: escuchar la primera nota o un acorde de una frase, centrándose en cómo el sonido sale del instrumento y se proyecta en el aire. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pianistas, guitarristas e instrumentistas de cuerda pueden prestar atención a la sonoridad de sus cuerdas. ○ Los instrumentistas de viento pueden notar cómo los sonidos emanan del extremo de su instrumento. ○ Los percusionistas pueden percibir el sonido emergente del punto de contacto. • Al inicio, el instrumentista necesita ir muy despacio, pero en poco tiempo podrá adquirir velocidad mientras mantiene viva la conciencia del proceso generador del sonido. • La crítica se basará en el proceso de producción sonora. <ul style="list-style-type: none"> ○ Evitar emitir juicios sobre el tipo de sonido, simplemente se ha de percibir su proyección.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none">○ No importa que algunos sonidos desagradables salgan durante el transcurso del aprendizaje. El resultado final puede ser un sonido más hermoso ya que proviene de un proceso de interiorización de la concepción del sonido.• El instrumentista ha de apreciar el sonido único de su instrumento en particular, observando cómo el sonido sale del mismo instrumento y entra en el aire con la textura precisa.
Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• La mayoría de los intérpretes no escuchan objetivamente. Escuchan subjetivamente y lo que realmente oyen está fuertemente distorsionado por lo que desean y esperan oír.• Objetivo: entrenar el oído para una escucha objetiva, para lograr percibir el sonido como lo haría el público, librándose de la audición subjetiva.• Proceso: planificar cualquier tipo de estudio por medio de la escucha activa. Por ejemplo: dificultades técnicas de cualquier tipo, calidad del sonido, aspectos referentes a interpretación, destacar melodía sobre acompañamiento...<ul style="list-style-type: none">○ El instrumentista puede cerrar los ojos mientras toca para escuchar mejor lo que de verdad se produce.• El instrumentista, escuchando críticamente, es el juez último a la hora de decidir qué es bueno y qué no.
Indicadores Propuesta 3ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar un fragmento para escucharlo objetivamente, sin la distorsión de lo que se desea oír.• Grabar la ejecución de dicho fragmento por medios audiovisuales.• Tras la escucha activa, emitir un juicio objetivo de la grabación.• Experimentar de nuevo en el instrumento para mejorar la interpretación obtenida en la grabación.

	<p>CONCEPCIÓN Centrarse en: •Proyección del sonido •Cualidades del sonido</p> <p>REFLEXIÓN CRÍTICA</p> <p>PUESTA EN PRÁCTICA Percepción auditiva atenta y objetiva •En vivo •Grabación</p>
Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una percepción auditiva atenta y objetiva, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>

10.6 Estrategia sexta: lectura precisa

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la sexta estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una lectura eficiente y un tratamiento activo de los errores detectados con respecto al texto y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

El pianista Foldes (1992) señala que es de gran importancia que el instrumentista sea un buen lector de música; metódico, estricto y realista con sus posibilidades desde el comienzo. Aunque, como es obvio, puede cometer errores. La detección y corrección de defectos de lectura es una tarea importante durante la práctica. El instrumentista debe tener una noción de lo que son errores y la capacidad de reconocerlos cuando se presentan, incluyendo los fallos de afinación, precisión rítmica, dinámica, entonación, firmeza de pulso y tonalidad (Drake & Palmer, 2000).

¿Cómo corregir los defectos de ejecución? Según Jørgensen (2004:97), existen tres tácticas fundamentales para corregir errores de lectura. La primera de ellas consiste en ignorar el error y seguir tocando con la esperanza de que el defecto desaparecerá al repetir la ejecución. Otra táctica consiste en detenerse y corregir los defectos si estos se producen. Ambos enfoques tienen ciertas ventajas, siempre y cuando el instrumentista sea consciente de los principales inconvenientes de cada uno. En cuanto a la primera propuesta, los errores, una vez cometidos, tienden a ser fijados en vez de desaparecer (Hallam, 1997a; *apud* Jørgensen, 2004). En cuanto a la segunda propuesta, la pausa también puede ser aprendida, lo que puede generar pequeñas detenciones en las zonas donde se localizan los errores en interpretaciones posteriores. Jørgensen (2004) considera que el tercer enfoque es probablemente el más eficaz: consiste en practicar pequeñas secciones prestando una especial atención a evitar el error y si se produce realizar su corrección en esta sección.

10.6.1 Aplicaciones de la estrategia

Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes y relevantes investigaciones se derivan cinco propuestas de aplicación de la estrategia: corrección desde el inicio, evitar arreglar defectos con soluciones provisionales, aislar la dificultad, analizar su naturaleza y asumir un margen de aceptabilidad.

a. Corrección desde el inicio

En la práctica instrumental, así como en otras facetas de la vida es conocido que “los primeros gestos inscritos en la memoria se graban en ella con una intensidad considerablemente superior a la de las repeticiones ulteriores” (Martenot, 1993:79). Todos los instrumentistas han sido testigos de la persistencia del primer gesto en el caso de una digitación incorrecta, una imprecisión rítmica o de una nota equivocada, tan difíciles de corregir. El pianista Dale Reubart describe esta propuesta bajo el lema de “hazlo bien la primera vez” (Reid, 2006:129). Para conseguir que el intérprete toque con corrección desde el inicio, sugiere usar la práctica lenta durante las primeras fases del aprendizaje de una obra para ayudarle a prevenir errores innecesarios.

Según Mechner (1995), las rutinas que se han practicado, con independencia de que sean deseadas o no, válidas o inválidas, permanecen almacenadas como programas. Estos programas, una vez creados, son difíciles o imposibles de erradicar por completo. De modo que los errores pueden resurgir de forma inesperada, a menudo cuando no se desean, y especialmente en condiciones de tensión, estrés o ansiedad. Por ejemplo, un defecto de lectura, corregido hace largo tiempo, no suele producirse en condiciones de práctica sosegada y, sin embargo, puede volver a aparecer en las condiciones de estrés de una actuación pública cuando el instrumentista experimenta ansiedad o miedo escénico.

Hay que tener en cuenta que, según el modelo de mielinización establecido por diversos neurólogos (Bengtsson et al., 2005; Fields, 2006, 2008) e interpretado por el investigador Coyle (2009:49), la mielina envuelve los circuitos activados, no los desenvuelve. La mielinización se produce en una sola dirección y una vez que se aísla el circuito de habilidad no puede liberarse (excepto a consecuencia de la edad o por enfermedad). Esto explica por qué los hábitos son tan difíciles de romper y la importancia

de “hacerlo bien la primera vez” (Reid, 2006), ya que tan solo se pueden sustituir construyendo hábitos nuevos a través de la repetición de nuevos comportamientos, lo que supone un incremento de tiempo y esfuerzo.

A su vez, según el modelo establecido por Clarke (1988), las estructuras generativas solo pueden ser perfectamente representadas cuando se dispone de toda la información. En el curso del montaje de una representación de los datos en bruto relativos a la notación existente en la partitura, las suposiciones equivocadas o las omisiones se traducirán inevitablemente en una estructura errónea que deberá ser continuamente revisada y modificada posteriormente por medio de nuevas pruebas. Estas reevaluaciones pondrán en peligro las limitaciones de la memoria, y también, podrán dar lugar a racionalizaciones constructivas que distorsionen la verdadera estructura de la música.

En definitiva, según corrobora el prestigioso maestro de violín Carlos M. Ramos Mejía, “los movimientos determinados por el estímulo de un centro nervioso, dejan como las ideas sus respectivos vestigios. Dichos vestigios perduran en los elementos musculares y les inducen a funcionar nuevamente en idéntica forma” (Ramos, 1981:109). Es decir, que “toda sensación deja un vestigio o residuo que impele a repetir el mismo acto a cada nuevo influjo del estímulo” (1981:120).

Partiendo de esta base, este violinista establece también una segunda consecuencia; que “todo movimiento impreciso o mal dirigido, tenderá a reproducirse automáticamente, constituyendo un hábito vicioso que la frecuencia del mismo y el tiempo disminuirán paulatinamente probabilidades en su modificación a medida que dicho hábito responda una representación mental más precisa” (Ramos, 1981:109). De ahí surge la necesidad de que el instrumentista toque con corrección desde el inicio y prepare, siempre que sea posible, “cualquier forma nueva de gesto para que éste se acerque desde el primer momento a la fórmula ideal que exige el

contenido expresivo” (Ramos, 1981:109). Y aquí interviene, según Martenot (1993:105), “la preparación del movimiento por medio de la representación mental”. Esta propuesta resulta indispensable, según Ramos (1981:109), para organizar la memoria con “las imágenes esenciales que tienen un valor significativo en el sentido profesional, huyendo así también de toda rutina intelectual”.

Coso (1992) señala como principales beneficios de la propuesta de tocar con corrección desde el inicio: la realización de una correcta lectura de la obra, el alcance de la precisión por medio de una práctica concentrada y minuciosa y el mantenimiento de una adecuada economía de movimientos durante la ejecución. En este sentido, el pianista Andor Foldes señala que: “A menudo toda la suerte de una composición, en lo que concierne al ejecutante, depende de aquel primer encuentro entre sus ojos y la página impresa de música”. De modo que “[...] cuánto más difícil, si no imposible, es corregir un mal hábito que aprender lo correcto de inmediato. Guárdese de los pequeños errores. Pueden desarrollarse y convertirse en malas costumbres [...]” (Foldes, 1992:17).

La práctica instrumental es simplemente un medio de cultivo de hábitos, según recuerda Fanny Bloomfield-Zeisler. Si se reproduce correctamente desde el principio se formarán buenos hábitos, en cambio, si se toca sin cuidado y defectuosamente, la interpretación será progresivamente peor. Por lo tanto, el hecho de tocar lenta y correctamente desde el inicio permite, según esta pianista (Bloomfield-Zeisler, 1913), asegurar la correcta digitación, fraseo, el tono, el modo de ataque (*staccato*, *legato*, *portamento*...), el pedal y los efectos dinámicos. Por el contrario, si se pospone la realización de cualquiera de estas cualidades posteriormente resultarán mucho más difíciles de adquirir.

En este sentido, la impaciencia de algunos estudiantes por alcanzar resultados inmediatos conduce, según Coso (1992), a hábitos perjudiciales

y a posibles deficiencias ya que sacrifica la perfecta ejecución instrumental por el espejismo de una confusa interpretación a *tempo* de la obra. Según este pianista (Coso, 1992), los defectos adquiridos (errores de lectura, sonidos de baja calidad, imprecisiones, desigualdades...), se convierten en zonas de riesgo, cuya correcta ejecución se hace más que dificultosa al haber asimilado malos hábitos, advertencia que también expone el trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*.

Cuando el estudiante, convencido de la gravedad del problema determina corregirlo, debe realizar una gran inversión de tiempo y esfuerzo debido a la adhesión mecánica al fallo. Según la experiencia de Coso (1992), si se efectúa un cálculo del tiempo real que el estudiante emplea en tocar la obra a *tempo*, sin atender a la precisión y la perfección requeridas, y se le añade el tiempo necesario para localizar y corregir las deficiencias derivadas de su incorrecta forma de estudio, se observará una exagerada desproporción entre esta inapropiada modalidad de práctica y el estudio reflexivo, consciente y a velocidad controlada que este pianista (Coso, 1992) señala como propuesta de procesamiento rápido y eficaz de defectos de lectura.

En resumen, como señala el pianista Neuhaus (1987:105): “No debéis olvidar que una falta no cometida es oro, una falta cometida y corregida es cobre, una falta cometida y no corregida... ¡adivinadlo!”.

b. Evitar corregir defectos con soluciones provisionales

El violonchelista Bunting detalla con precisión esta propuesta de lectura precisa:

Si la nota sale desafinada o no le atinamos a la cuerda, no arruinemos todo reprochándonoslo a nosotros mismos, limitémonos a archivar el error. Por encima de todo, no lo

corrijamos. El objetivo no es adquirir la habilidad de “*arreglar* las cosas”, sino la de “*llegar a hacer* las cosas bien”. “Arreglar las cosas” tiene, en efecto, un papel que desempeñar en la técnica del violonchelo, pero es un procedimiento de emergencia, ¡y no se trata de desarrollar nuestro oficio a través de medidas de emergencia! (Bunting, 1999:164)

David Soyer, violonchelista del *Cuarteto Guarneri*, estudió a los 14 años con Diran Alexanian. Este profesor, que también señalaba la importancia de evitar arreglar defectos con soluciones provisionales, había sido ayudante de Casals en la *École Normale de Musique* de París, antes de trasladarse a América. Soyer relata con detenimiento su experiencia con esta propuesta de lectura precisa:

Alexanian también nos enseñaba practicar. Claro, hay que poner un dedo aquí abajo y el arco allá pero todo esto puede ser muy mecánico. No tiene sentido hacer algo una y otra vez si estás repitiendo el mismo error; lo único que estás haciendo es practicar el error y dejar que se arraigue. Practicar bien es casi un arte en sí mismo: el arte de la economía de tiempo y de medios. (Blum, 2000:126)

En este sentido, se presenta un ejemplo de la utilización de esta propuesta, durante la práctica constructiva, con el ejercicio que presenta el violonchelista Elías Arizcuren:

Una escala de cuatro octavas cruzadas del registro grave hacia el agudo y del agudo hacia el grave. [...]. Lo importante es la familiarización con el registro agudo y, sobre todo, lo que cuenta es la realización automática del gesto. Por ello es inútil intentar corregir la afinación si la mano no cae en el lugar exacto. La repetición del salto me parece más productiva que la corrección. (Arizcuren, 1985:59)

También se ha constatado la propuesta de evitar corregir el error durante la práctica escénica. Según Dalia y Pozo (2006), si siempre que el intérprete comete un error durante el estudio se detiene y lo repite hasta su completa resolución, asociará esa situación de interrupción a ese determinado pasaje. De modo que, en el momento de la actuación, su hábito de rectificar seguirá presente y, sin darse cuenta, le podrá precipitar o predisponer a cometer más fallos por no haber automatizado el hábito de proseguir a pesar de los errores. Hay que tener presente que, según estos psicólogos clínicos especialistas en música y artes escénicas (Dalia & Pozo, 2006), los errores son parte necesaria del aprendizaje y, en la medida en que el instrumentista posea una relación más amable con ellos, los procesará con mayor eficacia y su aprendizaje musical y su bienestar personal mejorarán substancialmente.

c. Aislar la dificultad

El trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*, propone al instrumentista que procese eficazmente los defectos de lectura concentrándose en las áreas problemáticas, analizando los problemas existentes y encontrando una solución antes de integrar el pasaje en el conjunto. En este sentido, se presenta un antiguo ejemplo propuesto por el flautista Theobald Boehm:

Quando se encuentra dificultad en una frase corta es evidentemente una pérdida de tiempo repetir el pasaje completo donde se encuentra la dificultad si la mayor parte del pasaje está dominada; se deberían practicar las pocas notas problemáticas hasta que se domine la combinación dificultosa. (Boehm, 1847:67)

En la actualidad, esta propuesta sigue vigente. Prueba de ello es el incidente que describe Neuhaus, promotor de la actual Escuela Rusa de Piano, acerca de Sviatoslav Richter. Este pianista le contó a su maestro que

había trabajado un pasaje difícil de diez compases durante dos horas y sin interrupción alguna. A lo que Neuhaus le recomendó:

Éste es un buen método de trabajo que da excelentes resultados. El pianista trabaja para obtener inmediatamente el mejor resultado en lugar de dejarlo para más tarde. [...]

Imagina [...] que tienes que hacer hervir una cacerola de agua. Para ello es necesario poner la cacerola sobre el fuego y no quitarla antes de la ebullición. [...]

La madurez de un alumno se mide por su manera de estudiar sin pérdida de tiempo inútil y sin dispersar su atención.

Cuanta más sean la voluntad y atención puestas en este proceso, tanto más espectaculares son los resultados. (Neuhaus, 1987:17)

Otro ejemplo de lectura precisa gracias a aislar la dificultad, lo relata el violinista Arnold Steinhardt. En este caso, se refiere a cómo ensayan la entonación con el resto de compañeros del *Cuarteto Guarneri*. Estos músicos trabajan:

Tocando suavemente, con lentitud; si es necesario, tocando sólo algunos de nosotros para tratar de aislar el problema. Supongamos que estamos ante un pasaje unísono, y después de repetir un par de veces no suena mejor. Entonces el violonchelo y la viola se pondrán a trabajarlo juntos; se preguntarán el uno al otro si esta nota se puede tocar más alta, o aquella otra más baja. John y yo escucharemos y seremos críticos; después serán ellos quienes nos juzguen a nosotros. Con un poco de suerte las cosas se terminan aclarando. (Blum, 2000:49)

d. Analizar la naturaleza de la dificultad

Otra propuesta de lectura precisa consiste en analizar la naturaleza de dichos defectos. El prestigioso maestro de violín Galamian (1998:132) sostiene que “cada dificultad debe ser aislada y reducida a sus términos más sencillos para que resulte más fácil diseñar y aplicar un mecanismo de estudio con el objetivo de resolverla”.

A su vez, Ramos (1981:53) señala que cualquier “dificultad técnica es, en principio, un movimiento anatómico determinado, fácilmente objetivable. El conjunto de dificultades técnicas de ambas manos se reduce a un número perfectamente limitado y correspondiente a un equivalente de movimientos anatómicos. Todo movimiento consciente parte del cerebro”. Por ello, este afamado maestro de violín, considera importante inculcar en el instrumentista “el hábito racional de investigar la causa de un defecto, en lugar de aferrarse en eliminar éste sin conocer aquélla” (Ramos, 1981:58).

En este sentido, el violonchelista Bunting (1999:86) asegura que “¡una repetición descuidada no puede sustituir al pensamiento metódico sobre la naturaleza del problema, y tan sólo aporta una creciente fluidez a la hora de hacerlo mal!”. De modo que, según el violonchelista Arizcuren (1985:106), para resolver un determinado problema se debe “analizar, delimitar y cercar las dificultades en las diferentes facetas”. Pues, como señala Ramos (1981:85), “es indispensable aprender a razonar con orden sobre cualquier dificultad”. David Soyer, violonchelista del *Cuarteto Guarneri*, relata esta experiencia con el profesor Diran Alexanian:

Alexanian podía enfocar un problema de la siguiente manera: “Eso no está bien. ¿Qué es lo que no está bien? ¿Cómo debería ser? ¿Cómo lo haces?” Te enseñaba a utilizar los oídos y el cerebro para analizar cualquier dificultad que se presentase. (Blum, 2000:126)

Bajo este mismo enfoque trabajaba Galamian (1998:132), que advertía que siempre que surgieran problemas técnicos con el violín era

preciso “analizarlos para determinar la naturaleza de la dificultad: afinación, desplazamiento, ritmo, velocidad, un accionamiento particular del arco, la coordinación de las manos, y así sucesivamente, o una combinación de varios de los factores mencionados”. A su vez, los violinistas Pascuali y Príncipe realizan una propuesta similar para procesar eficazmente los defectos:

Cuando se estudia una obra, deberán establecerse las dificultades que puedan presentarse en determinados puntos, como así, también, si las mismas dependen del cambio de cuerda, de posición o del arco. Una vez alcanzado este objeto, se estudiarán separadamente, *Adagio*, simplificándolas, variándolas, complicándolas, hasta que los obstáculos hayan sido totalmente eliminados. (Pascuali & Príncipe, 1982: 153-154)

En definitiva, “para dominar un problema -sea aprendizaje de un nuevo movimiento o corrección de uno erróneo- es necesario identificar el problema, comprenderlo y tener, junto a la información necesaria, la voluntad suficiente”, según manifiesta el violonchelista Arizcuren (1985:16).

e. Asumir un margen de aceptabilidad

El pianista Neuhaus (1987:170) propone “pensar en las fuentes infinitas del arte (siempre se puede tocar mejor o tocar de forma diferente)”. Sin embargo, los intérpretes tienen la sensación de que por buenas que sean sus intenciones o por más que trabajen en busca de la excelencia, siempre estarán lejos de cumplir con los criterios ideales. De hecho, según el pianista Stewart Gordon, deben comprender que uno de sus destinos profesionales es vivir con la sensación de que nunca llegarán a dominar el arte de aprender eficazmente. Mientras tanto, y según este pianista (Gordon,

2003:93), constantemente sentirán “el estímulo propio de la voluntad y la necesidad interior” de perfeccionarse.

En definitiva, las interpretaciones de los músicos rara vez son impecables, por lo que el instrumentista debe esforzarse en obtener un rendimiento óptimo y no en conseguir una interpretación perfecta; debe procesar eficazmente los defectos de lectura sin buscar irremediamente la perfección. Dalia y Pozo tratan los fundamentos de esta propuesta:

Estudiamos para aprender, tenemos que ir mejorando, es decir, que tenemos que fallar y asumirlo con naturalidad. Esto nos suele desbordar, pero tenemos que llevarnos bien con los errores en la interpretación, en cualquier situación, pero sobre todo en los estudios, en los ensayos, que para eso están. En el estudio tenemos que ser conscientes que habrá días que nos equivocaremos más de la cuenta y que no "aprovecharemos" el estudio, pero si no aceptamos esto como algo normal lo único que conseguiremos es tener unas emociones negativas y además asociarlas con el estudio que poco a poco se volverá incómodo y desagradable. Algunos músicos, por las características de su experiencia tienen una tolerancia bastante baja al hecho de cometer errores y, como decimos, es algo con lo que deben aprender a convivir. (Dalia & Pozo, 2006:56-57)

Por ello, violinistas como Pascuali y Príncipe (1982:245) nos hablan del “concepto nunca muy severo de perfección”. Procesar eficazmente los defectos de lectura admitiendo un margen de aceptabilidad es una propuesta que puede ser utilizada durante la práctica interpretativa. De hecho, algunos miembros del *Cuarteto Guarneri* relatan:

John Dalley, segundo violín: “En nuestro ardor juvenil, cada uno de nosotros acudía a los ensayos encarnando una determinada idea estética y dispuesto a morir por ella”.

David Soyer, violonchelo: “Hacíamos un *ritardando* aquí, un *accelerando* allá, como quien echa sal y pimienta a un plato. Perdíamos mucho tiempo discutiendo hasta que algo salía bien. Después hemos aprendido que muchas veces no importa si un detalle queda con un poco más o menos de luz: las dos opciones pueden valer; además, nuestra opinión en estos asuntos cambia continuamente. Ya no hacemos grandes batallas sobre detalles mínimos”. (Blum, 2000:27-28)

Algunos instrumentistas nunca se sienten totalmente preparados para la interpretación considerando que siempre pueden practicar más y mejor. Para ellos, el hecho de admitir un margen de aceptabilidad durante la práctica escénica es una propuesta beneficiosa. Según Madeline Bruser, la preparación al cien por cien es imposible de lograr, ya que cada pieza musical posee un número infinito de facetas que siempre podrán mejorarse. El instrumentista debe prepararse todo lo que el tiempo le permita pero sin excederse en la práctica, ya que Bruser (1997) afirma que, si se descansa más y se practica menos, generalmente se toca mejor.

El exceso de práctica proviene del miedo que bloquea la mente y el cuerpo del intérprete así como los límites de su espontaneidad, mientras se siente, según Bruser (1997), físicamente tenso y exhausto. En general, los músicos desearían tener más tiempo para preparar su actuación (unos días más o incluso alguna semana más), pero cuando el momento de la interpretación llega, según esta especialista (Bruser, 1997), hay que abandonar el idealismo de la perfección con el fin de poder expresarse libremente.

Por ello, si en una actuación no han ido las cosas bien, resulta beneficioso reconocerlo. Dalia y Pozo (2006) aseguran que el reconocimiento o autoaceptación ayudarán al instrumentista a derribar aquellas ideas irracionales sobre el perfeccionismo y el catastrofismo y, a su

vez, aconsejan al profesorado que no fomente ideas irracionales como el perfeccionismo, el dicotomismo, el divismo... en la práctica instrumental.

Una propuesta, según Brusser (1997), consistiría en llevar a cabo la práctica interpretando para diversas personas y acostumbrando al instrumentista a cometer errores, ya que la perfección constante y la técnica absoluta resultan humanamente imposibles. En este sentido, conseguir la nota perfecta no es el objetivo. Por supuesto que es deseable que el intérprete pueda tocar cada nota en el momento preciso, pero hacer música implica mucho más que eso, ya que de lo contrario una máquina igualmente podría hacerlo. Un instrumentista no puede expresarse genuinamente si está obsesionado en no cometer errores; al igual que está dispuesto a equivocarse, en alguna palabra, al hablar con otras personas.

10.6.2 Investigación sobre su eficacia

El estudio de Dobson (2010) muestra que los músicos de cuerda poseen poca autonomía con respecto a los músicos de jazz, sobre todo en lo referente a la partitura y, en cambio, están sometidos a grandes exigencias de precisión total al texto musical. A su vez, el estudio efectuado por Brodsky (2006), con 54 músicos de orquesta británicos, evidenció que, a diferencia de los deportistas cuyo valor se estima en el porcentaje de aciertos (sin tener en cuenta el número de ensayos fallidos), se espera que los instrumentistas de una orquesta sinfónica sean perfectos en cada nota y son juzgados por la estimación del número de errores en sus actuaciones. Es decir, si en un concierto cualquiera un instrumentista puede decodificar 20.000 a 200.000 símbolos gráficos en su instrumento, siempre es una nota o una entrada equivocada la que se incrusta en la memoria de los críticos y el público. Por lo tanto, según Brodsky (2006), la interpretación es a la vez arriesgada y costosa para los artistas.

El rendimiento de los expertos, tanto en la música como en el deporte, requiere prestar atención al comportamiento en curso, detectar errores sobre la marcha y, en consecuencia, modificar la actuación. Sorprendentemente, muy pocas evidencias acerca de la supervisión de errores han sido publicadas en el ámbito musical, teniendo presente que, en este contexto, los errores poseen consecuencias dramáticas como, por ejemplo, tocar una nota equivocada en un concierto de piano.

En el estudio de Ruiz, Jabusch y Altenmüller (2009:187) se investigaron los correlatos electrofisiológicos de predicción (*feedforward*) en la detección de errores y en el control de la acción durante la ejecución pianística. Según estos autores (Ruiz et al., 2009), la detección y corrección de errores en el curso de la ejecución es posible debido al rápido funcionamiento del sistema de autocontrol fruto de una interacción entre la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal lateral. Otro estudio acerca de la lectura precisa llevado a cabo por Goebel y Palmer (2008) analizó el papel de la retroalimentación táctil y la precisión en el tiempo en la interpretación pianística. En este sentido, puede observarse que la estrategia va adquiriendo gran interés.

En una investigación Gruson (1988) revisó las sesiones de práctica instrumental grabadas en cinta de vídeo llevadas a cabo por aficionados y músicos reconocidos que trabajaron en la misma composición. El estudio evidenció que, en general, los instrumentistas aficionados trataron de superar la pieza a pesar de cometer reiterativamente los mismos errores, mientras que los instrumentistas profesionales trabajaron por medio de la lectura precisa los pasajes difíciles hasta conseguir dominarlos, antes de continuar tocando. A su vez, el estudio de Palmer y Drake (1997) también evidencia que los pianistas participantes con mayor formación musical mostraron una detección y corrección más rápida de errores, más

anticipación, menos comportamientos perseverantes y un mayor grado de planificación que los pianistas con menos formación.

10.6.3 Testimonio de grandes intérpretes

En 1939, Stravinsky (1977:151) escribía: “Los directores de orquesta, los cantantes, los pianistas, todos los virtuosos deberían saber o recordar que la primera condición que debe cumplir quien aspire al prestigioso nombre de intérprete es la de ser ante todo un ejecutante sin falla”. En este sentido, Colomer (1990:50) también considera importante subsanar los defectos eficazmente. Esta pianista señala: “Nunca pasemos de largo lo que vulgarmente se dice "un tropezón", busquemos el porqué y solucionémoslo enseguida, para que no se haga crónico”.

Pero, para efectuar correctamente esta estrategia de lectura precisa, el pianista Nicholas Angelich sugiere que es preciso “disponer de [...] tiempo para poder pensar suficientemente sobre las correcciones y los enfoques que salen a relucir en las sesiones de trabajo es fundamental” (García-Rico, 2009:139). Esta es la opinión de los miembros del Cuarteto de cuerda Guarneri sobre esta estrategia:

Michael Tree, viola: “Si la gente estuviera dispuesta a escuchar los discos del mismo modo que las interpretaciones en vivo, sabrían perdonar algunas pequeñas imperfecciones. Es todo una cuestión de actitud, depende de lo que uno esté o no esté dispuesto a aceptar”.

John Dalley, segundo violín: “Yo creo que los propios intérpretes tienen la culpa de esta actitud, que consiste en dar máxima prioridad a la perfección”. (Blum, 2000:34)

Artur Schnabel cometió más errores que muchos otros pianistas; sin embargo al público generalmente no le importaban. Alcanzó a la audiencia

profundamente porque era espontáneo, “tenía algo que decir y se permitió decirlo” (Bruser, 1997:21). Por ello, el fortepianista Patrick Cohen afirma dejar “alguna mancha” en sus discos, “por pereza a veces, otras porque siento que es más natural” (Mateo, 1997:137). Otro testimonio del Cuarteto de cuerda Guarneri:

Arnold Steinhardt, primer violín: “Glenn Gould tenía exactamente la reacción opuesta- nosotros no la compartimos. Decía: “Lo que no me gusta de tocar en público es que no haya una segunda toma”.

David Soyer, violonchelo: “Para nosotros, esto es precisamente lo que hace que la interpretación con público sea un desafío apasionante; suele tener más fuerza e interés que la grabación. Al grabar hay una tendencia a querer tocar sin riesgo, a estar siempre seguros de la perfección de las notas. Esto puede empobrecer la música”. (Blum, 2000:34)

La violinista Julia Fischer se considera meticulosa hasta las últimas consecuencias y es partidaria de usar esta estrategia de lectura precisa: “Si ciertas piezas que me gustan aún no las he tocado en público es sencillamente porque creo que aún no he dado con el punto que exijo, y prefiero concederme algún tiempo más para prepararlas” (Llorente, 2009:54).

10.6.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la sexta estrategia de práctica instrumental: la lectura precisa.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.6

Lectura precisa

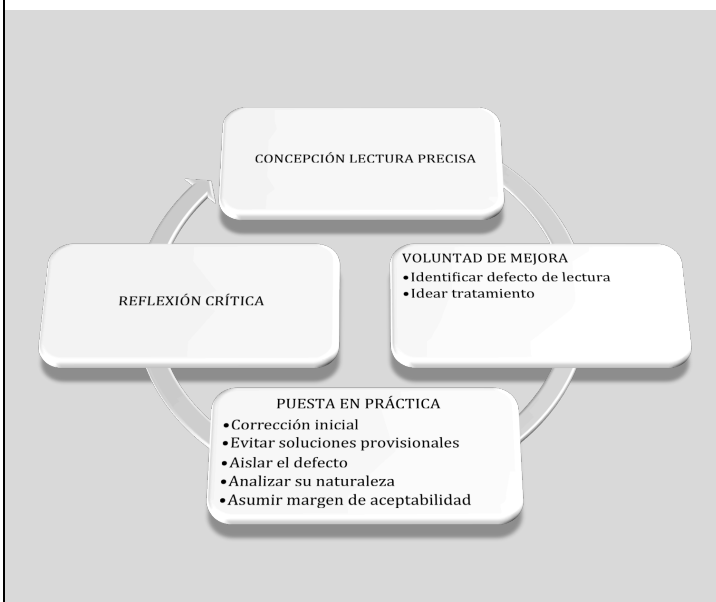
Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una lectura eficiente y un tratamiento activo de los errores detectados con respecto al texto y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan cinco propuestas de aplicación de la estrategia: corrección desde el inicio de la lectura, evitar arreglar defectos con soluciones provisionales, aislar la dificultad, analizar su naturaleza y asumir un margen de aceptabilidad.
Indicadores Propuesta 1ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Efectuar una representación mental precisa del texto musical escrito desde el inicio de su estudio. • Interpretar correctamente dicho texto escrito (partitura) desde la primera vez que se practica. • El instrumentista tiene que realizar movimientos precisos y bien dirigidos hacia la nota correcta desde el principio. • Advertencia: es importante que el instrumentista sea consciente de la importancia de no cometer un error de precisión en las primeras lecturas, ya que la impresión inicial es muy relevante en el proceso de aprendizaje de la obra. • El instrumentista ha de experimentar (tres veces como mínimo) la responsabilidad de tocar el fragmento seleccionado sin defectos de lectura antes de pasar a trabajar un nuevo fragmento.
Indicadores Propuesta 2ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Ante un error de ejecución, el instrumentista no tiene que arruinar el

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<p>resto de la interpretación con reproches.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Ejemplo: si una nota sale desafinada o no atina correctamente en la cuerda. <ul style="list-style-type: none">• El instrumentista no debe intentar arreglar el error de lectura, debe limitarse a archivarlo para no crear una representación mental incorrecta.• Es importante que sea consciente de que el defecto no puede corregirse con soluciones provisionales.• El objetivo no es adquirir la habilidad de arreglar los defectos, sino adquirir la habilidad de tocar el fragmento con corrección por medio de una reproducción frecuente y satisfactoria.
<p>Indicadores Propuesta 3^a</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar aquellos pasajes que requieran subsanar defectos de lectura.• Aislar la dificultad del conjunto.• Practicar dicha dificultad aisladamente por medio de una reproducción frecuente y satisfactoria y una representación mental precisa:<ul style="list-style-type: none">○ Ejemplo: cuando se encuentra un problema en una frase corta es una pérdida de tiempo repetir el pasaje completo si la mayor parte está dominado; se deberían practicar las pocas notas problemáticas hasta que se domine la combinación dificultosa.• Integrar la dificultad ya resuelta en el conjunto.
<p>Indicadores Propuesta 4^a</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar el problema dentro del pasaje defectuoso:<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué es lo que no está bien?▪ ¿Cómo debería ser?▪ ¿Cómo se hace?• Investigar la causa de un defecto, en lugar de aferrarse a la eliminación del error sin conocer la causa que lo genera.

	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la naturaleza de la dificultad. Puede ser un problema de afinación, desplazamiento, ritmo, un accionamiento particular del arco, la coordinación de las manos... o una combinación de varios de los factores mencionados. • Aplicar un mecanismo de estudio (reproducción frecuente y satisfactoria) con el objetivo de resolver el defecto y de lograr una representación mental precisa. • Tener, junto a la información necesaria, la voluntad suficiente para solventarlo.
Indicadores Propuesta 5ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista ha de derribar la idea del perfeccionismo durante la interpretación en público. <ul style="list-style-type: none"> ○ La preparación completa es imposible de lograr, ya que cada obra posee un número infinito de facetas que siempre podrán mejorarse. ○ Es deseable que el intérprete pueda tocar cada nota en el momento preciso. Pero hacer música implica mucho más que eso, ya que de lo contrario una máquina podría hacerlo. • No dar máxima prioridad a la perfección: un instrumentista no puede expresarse si está obsesionado por no cometer error a la hora de interpretar en público, del mismo modo que está dispuesto a equivocarse, de vez en cuando, al hablar. • El instrumentista ha de asumir un margen de aceptabilidad cambiante a la hora de juzgar los éxitos o los fracasos en cualquier ámbito. Este margen de aceptabilidad irá mermando, conforme aumente la práctica, para ir aproximándose cada vez más a la perfección. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplo: imagen de una diana con sus círculos concéntricos. • Un error no es únicamente no dar la nota correcta, también puede implicar que el estándar de calidad actual no ha sido conseguido, es decir, en cuanto a calidad sonora, proyección....

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista estudia para aprender, ha de ir mejorando, es decir, si falla debe asumirlo con naturalidad. 
<p>Resultado</p>	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una lectura precisa y un tratamiento eficiente de los errores detectados con respecto a la partitura, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>

10.7 Estrategia séptima: práctica indirecta

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la séptima estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la

alteración de la forma habitual de tocar el fragmento y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

La práctica instrumental indirecta supone alterar el modo de ejecución ordinario de la obra musical: se puede alterar el *tempo* de la interpretación; se pueden generar nuevos problemas por resolver; o bien, encontrar nuevas combinaciones rítmicas y fusionar en uno o varios los ejercicios ofrecidos acrecentando la dificultad. Estas propuestas de estudio instrumental, además de aportar un beneficio inmediato, poseen múltiples ventajas. Una de ellas es que el acto de reaprender la música de diferentes modos muestra cualquier incertidumbre persistente en el conocimiento básico del instrumentista, bien sea, a nivel auditivo, intelectual o musical. Por otra parte, saber que se posee la capacidad de afrontar un reto más allá de lo estrictamente necesario refuerza la seguridad del intérprete. Y por último, cualquiera de estas propuestas economiza mucha práctica repetitiva de la música misma, según evidencia Hill (2006).

10.7.1 Aplicaciones de la estrategia de práctica indirecta

Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes y relevantes investigaciones, se derivan tres propuestas de práctica indirecta citadas anteriormente: alterar el *tempo* de la interpretación, generar nuevos problemas por resolver y, por último, acrecentar la dificultad.

a. Alterar el *tempo* de la interpretación

Existen tres conductas principales que se observan cuando un instrumentista aborda una obra en la que no es capaz de tocar de inmediato al *tempo* requerido. La primera consiste en comenzar lentamente y progresivamente aumentar la velocidad de ejecución hasta alcanzar el *tempo* óptimo. Esta propuesta es la más recomendada, según Jørgensen (2004), sin embargo es curioso comprobar cómo la práctica lenta puede

contener más errores que la ejecución a tempo real. Según Drake y Palmer (2000), esto no es necesariamente un argumento en contra de la propuesta, ya que mientras la práctica progresa, como la obra se hace progresivamente más familiar, generalmente se cometen menos errores. Sin embargo, una objeción más importante es que la práctica lenta está lejos de las exigencias físicas y musculares de los movimientos finales lo que puede resultar no solo una pérdida de tiempo, sino que puede ser contraproducente en el desarrollo de la correcta respuesta muscular (Jørgensen, 2004). Por ello, Hinsom (1995) indica que en la práctica lenta los procesos musculares deben ser los mismos que cuando se toca en el tiempo señalado.

La segunda propuesta se fundamenta en alternar, si es posible, entre un *tempo* lento y el *tempo* de interpretación más rápido. Y, por último, la tercera propuesta consiste en practicar a *tempo* real de principio a fin. A la hora de decidirse por una de ellas (estudio lento, estudio a *tempo* real o alternando *tempo* lento y real), Jørgensen (2004) manifiesta que la regla general es que una propuesta de *tempo* se debe elegir tan solo después de una cuidadosa consideración de lo que esa propuesta sea capaz de lograr.

Tal y como se ha mostrado hasta el momento, estudiar a una velocidad inferior a la real es un modo de práctica indirecta con el que los instrumentistas pueden simplificar una tarea; aunque el violinista Ivan Galamian advierte que “los *tempos* del estudio deberían ser lentos, en su mayor parte, pero sin exagerar” (Galamian, 1998:132). En este sentido, el pianista Andor Foldes indica que aunque el pasaje sea moderadamente difícil, el instrumentista debe trabajar a un *tempo* razonablemente lento. De otro modo, se empleará “un tiempo tres o cuatro veces mayor para aprender el mismo pasaje, sin contar la posibilidad de memorizar errores, los que se deslizan con más facilidad durante una práctica rápida que cuando tratamos de que todo sea exactamente correcto” (Foldes, 1992:33).

David Soyer asegura que “con frecuencia no se entiende que practicar lentamente es un ejercicio mental; permite al cerebro asimilar qué es lo que hay que hacer cuando el pasaje se toque después en el *tempo* normal” (Blum, 2000:67). Para este violonchelista, miembro del *Cuarteto Guarneri*, el proceso de aprendizaje debe ser lo suficientemente lento como para obtener una comprensión completa y clara. Por el contrario, si un estudiante puede practicar lentamente pero no es capaz de analizar los problemas y entenderlos, probablemente después de muchas horas de trabajo será incapaz de afrontar el pasaje a *tempo* por este motivo.

En este sentido, Michael Tree, viola del *Cuarteto Guarneri*, revela el principal beneficio de la propuesta. “Al tocar un pasaje despacio suele desvelarse dónde está la dificultad. Es sorprendente que muchos estudiantes no aprecien la importancia de practicar despacio. A veces es más difícil que tocar rápido” (Blum, 2000:66). Esto es lo que indica al respecto otro prestigioso maestro de violín, Carlos M. Ramos Mejía:

Quando los movimientos se organizan científicamente (en el sentido profesional) cada movimiento sugiere el siguiente en una perfecta correlación, al influjo de un sólo estímulo de la voluntad. La velocidad mecánica es en el instrumentista una resultante de la perfección en la correlación de los movimientos; surge por sí misma porque es una consecuencia. Quien la provoca sin respetar las leyes a las cuales está sujeta, no es un artista, es una especie de malabarista cuya principal habilidad estriba en escamotear con destreza lo que no ha logrado dominar con la reflexión. (Ramos, 1981:113-114)

Práctica lenta constructiva

Alterar el *tempo* de ejecución es una propuesta ampliamente recomendada durante la práctica constructiva, es decir, durante el modo de estudio en el que la obra musical es considerada como serie de desafíos

técnicos en los que el instrumentista debe trabajar minuciosamente a pequeña escala hasta que sus componentes elementales estén bien consolidados. En este sentido, Aragu (1995:37) sugiere al percusionista. "En sus períodos de práctica comience despacio, después aumente gradualmente la rapidez con igualdad, uniformidad es, desde luego, el factor importante".

El pianista Dale Reubart señala específicamente que la práctica lenta, durante las primeras fases del aprendizaje de una obra, puede ayudar a prevenir errores innecesarios (Reid, 2006). Por ello, Aragu (1995:101) considera "fundamental comenzar a estudiar la obra, muy despacio con el fin de ir grabando en la mente qué instrumento lleva cada línea". A su vez, se presenta el manejo de esta propuesta por el violonchelista Elías Arizcuren:

El estudio sistemáticamente muy lento sin vibrato no siempre es el método más apropiado para avanzar. Se da el caso frecuente con ciertos alumnos que estudian tan lentamente un pasaje [...] que el ritmo, la cadencia y el fraseo, imprescindibles para la obtención de un buen resultado, quedan totalmente anulados por la lentitud. La consecuencia será la más pura esterilidad musical. Lo que para un alumno es rápido, para otro resulta relativamente lento; luego el mejor criterio pienso que es hacer uso del sentido común: que la velocidad escogida o el vibrato empleado no impidan un solo instante pensar, reflexionar y sacar conclusiones mientras se estudia. (Arizcuren, 1985:125-126)

Por otra parte, Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, ofrece otra importante aclaración sobre el uso de la práctica lenta durante la práctica constructiva:

Al practicar despacio es importante intentar aproximarse a lo que se va a hacer al tocar con rapidez. En un *tempo* lento generalmente se articula con firmeza. Pero al tocar deprisa no se aprietan los dedos tanto; es más parecido a la lectura en braille: la cuerda sólo se toca. Supongamos que hay un difícil pasaje de arpeggios. Yo empezaría por hacer los cambios lentamente y después iría incrementando la velocidad. No obstante, intentaría desde el principio que la presión del dedo al tocar con lentitud fuera lo más parecida posible a la débil presión que será necesaria en el *tempo* rápido. (Blum, 2000:67)

Con respecto a la propuesta de alterar el *tempo* de ejecución, Manuel Ballesteros ofrece un ejemplo de ensayo constructivo al aludir a la práctica del *Martele* en el contrabajo: “Se empezará a estudiar lentamente con grandes pausas entre una nota y otra, acortando esta pausa progresivamente según se va avanzando y progresando en la facilidad hasta llegar a la velocidad requerida” (Ballesteros, 2004:92). Y da otro ejemplo, en cuanto a la práctica de las escalas: “Empezar en tiempos lentos y sin vibrato, pasando todo el arco en cada nota y escuchando atentamente ésta, relacionando los intervalos con la anterior y posterior” (Ballesteros, 2004:99).

Por último, la violinista Dominique Hoppenot también maneja esta propuesta durante la práctica constructiva para mejorar la afinación y la calidad sonora:

El trabajo *al ramenti* es provechoso porque nos permite construir minuciosamente el intervalo y lo controlamos con agudeza. Pero resulta imposible preconizar un «tempo standard» en función de tal o cual ejercicio. Cada violinista encuentra el tempo que corresponde a su ritmo y a su facultad de escucha personal; el mejor de ellos será aquel que favorezca en mayor medida *la toma*

de conciencia auditiva. Un tempo demasiado lento no deja penetrar el intervalo en la curva armónica general y falsea la escucha, mientras que un tempo demasiado rápido nos impide hacemos cargo mentalmente de la operación. Por ello es importante, si queremos adquirir una afinación «absoluta», encontrar el tempo que, conviniéndonos perfectamente, nos permita apreciar nuestras propias sensaciones. (Hoppenot, 2000:110)

Práctica lenta interpretativa

Según la especialista en práctica instrumental, Madeline Bruser, la velocidad de ejecución se desarrolla cuando el cuerpo del instrumentista está funcionando con comodidad bajo una tensión mínima. Es entonces cuando puede lograr el *tempo* requerido sin necesidad de forzarlo. Por tanto, el intérprete no debe ser impaciente en la obtención de resultados y ha de tomarse su tiempo. De este modo, alterar el *tempo* de ejecución es una propuesta recomendada durante la práctica interpretativa, o sea, durante el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. En ella el instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical.

Hay que tener presente que disminuir la velocidad no implica una regresión, puede ser una oportunidad para deleitarse con los sonidos y sensaciones. Por ello no es necesario que el instrumentista se preocupe en exceso por dónde va y, en cambio, sí es importante que disfrute y se sienta cómodo en el momento presente ya que la velocidad requerida llegará con el tiempo. Bruser (1997) da una prueba de ello al evidenciar que si se practica el mismo pasaje 10 veces, sin tratar de tocar más rápido, la última vez será más rápida que la primera como proceso natural.

El pianista Neuhaus también usaba la práctica lenta interpretativa y aconsejaba tocar, sobre todo los bellos pasajes melódicos de Chopin, con tiempos muy lentos análogos a la cámara lenta en el cine. “La admiración que inspira su belleza, su carácter, induce a conocerlos mejor, a estudiarlos con lupa” (Neuhaus, 1987:68). En definitiva, al igual que un aficionado a la pintura pretende penetrar en la misteriosa disposición, en la armonía y en la precisión de las pinceladas del gran pintor, del mismo modo se comporta este pianista.

Práctica lenta escénica

Por último, la práctica lenta también puede utilizarse durante el modo de estudio escénico que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. En este sentido, Bloomfield-Zeisler (1913) se mostraba partidaria de que el instrumentista practicara lentamente al inicio del estudio para ayudarlo a concentrarse. Pero, incluso después de haber tocado la obra a la velocidad requerida y con una confianza escénica razonable, recomendaba al instrumentista no dejar nunca de volver a reproducirla, de vez en cuando, a velocidad lenta. Según esta pianista (Bloomfield-Zeisler, 1913), es una práctica escénica que muchos virtuosos siguen, de modo que, piezas que han tocado, una y otra vez, ante audiencias entusiastas las vuelven a estudiar muy lentamente ya que consideran que es la única manera de deshacer los errores que se producen cuando las obras se tocan constantemente a *tempo* real.

b. Generar nuevos problemas por resolver

La práctica indirecta es un concepto conocido por los pianistas gracias a las famosas ediciones de las obras de Chopin por Alfred Cortot. En ellas se abordan los problemas persistentes extendiendo el principio de atacar la complejidad desde su origen. De modo que Cortot añade a cada

Estudio de Chopin unos ejercicios preliminares, de acuerdo con su teoría de no practicar “el pasaje difícil, sino la dificultad que contiene, comenzando dicha práctica desde su misma raíz” (Hill, 2006:167). Un ejemplo, el pianista Neuhaus (1987) propone trabajar los pasajes de semicorcheas regulares por medio de variaciones rítmicas, aunque solo admite esta forma de estudio en pasajes difíciles.

Esta propuesta implica, según Galamian (1998), que el estudiante genere nuevos problemas para resolver, encuentre nuevas combinaciones rítmicas y fusione en uno o varios los ejercicios ofrecidos. “El número de posibilidades es infinito, y no puede abarcarse en el margen de una vida” (Galamian, 1998:131). Sin embargo, “el objetivo no es simplemente tocar todas las combinaciones posibles, sino más bien dominar unas cuantas nuevas cada día para mejorar y perfeccionar gradualmente” (Galamian, 1998:131). De este modo, según este violinista (Galamian, 1998:132), “se consigue ir al núcleo del problema, no sólo desde una dirección, sino desde muchas direcciones diferentes” por lo que resulta posible alcanzar un mayor grado de seguridad.

c. Acrecentar la dificultad

Smith, gran pianista interpretando repertorios virtuosos, extendió todavía más la idea de no trabajar el pasaje difícil pero sí la dificultad inherente, para ello “recomendaba un método feroz con el que, además de abordar la dificultad por etapas (como hacía Cortot), se exageraba el problema, extendiendo el nivel de habilidad más allá de lo requerido” (Hill, 2006:167). A modo de ejemplo, la violinista Elisabeth Green nos relata sus experiencias con su maestro Ivan Galamian aplicando esta propuesta de práctica indirecta:

Existía la omnipresente sensación de descubrimiento cuando nos dábamos cuenta de que estábamos desarrollando una técnica muy por encima de la necesaria para lo que un determinado pasaje requería. La notación original se volvía, a partir de ese momento, fácil de ejecutar, y, como resultado, nuestra técnica en general iba mejorando. (Green, 1998:145)

Según Hill (2006), saber que se es capaz de afrontar un reto más allá de lo estrictamente necesario refuerza la seguridad los intérpretes e implica una menor práctica repetitiva. En este sentido, Neuhaus asegura:

Si el pianista comprende que simplificando el problema llega gradualmente a su solución, y si comprende [...] que aumentando la dificultad, llevándola al límite de la potencia deseada, complicando el problema, adquiere los reflejos, la experiencia que le permite resolverlo en su conjunto. ¡He aquí la perfección! (Neuhaus, 1987:123)

El violonchelista Elías Arizcuren considera que “es muy positivo complicar la situación real para crear un margen de seguridad”. Para ello propone el siguiente ejemplo de práctica constructiva: Si el estudiante está “física y mentalmente dispuesto a realizar un cambio de posición de dos octavas sobre la misma cuerda, una sola octava le resultará menos difícil. Simple cuestión de relatividad” (Arizcuren, 1985:107). Asimismo, de este modo aplicaba esta estrategia el pianista Smith con su alumnado:

Si el problema era de “geografía” del teclado, encontrar con seguridad las notas correctas, la solución era aprender a tocar el pasaje con la misma facilidad, pero a ciegas, sin utilizar la vista para dirigir las manos. Para lograr uniformidad y brillantez en los pasajes virtuosos, proponía que se estudiaran las figuraciones en diferentes tonalidades, empleando la misma digitación para hacerlo

aún más difícil, lo que de paso tiene la ventaja de evaluar nuestro conocimiento auditivo y armónico de la obra. (Hill, 2006: 167)

Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri* realiza la siguiente confesión:

Yo aprendí mucho de Szigeti en cuanto a práctica creativa. Tenía una mente viva y llena de ideas ingeniosas. Nunca repetía un cambio difícil a una nota alta de forma rutinaria; trataba de cambiar a una nota aún más alta -o un pasaje rápido y complicado lo tocaba todavía más deprisa. Si eres capaz de hacer algo aún más difícil, el propio pasaje parecerá más fácil la próxima vez. Szigeti siempre experimentaba; a menudo practicaba el mismo pasaje con diferentes digitaciones. (Blum, 2000:67)

A continuación, se presentan diversos ejemplos de práctica constructiva indirecta aplicados a los diversos instrumentos:

El pianista Andor Foldes propone usar la práctica indirecta en el Estudio en Do mayor, opus 10, nº 1 de Chopin: “[...] no será suficiente practicarlo de la manera en que fue escrito. Obtendremos resultados mucho mejores practicando también las semicorcheas de la mano derecha con los ritmos [...]” (Foldes, 1992:37). Por otra parte sugiere que también sean practicadas en la tonalidad de Do sostenido y de Si mayor. “Trasportar pasajes difíciles a tonalidades medio tono más arriba o más abajo y practicarlos con la misma digitación que el original es otra manera de solucionar problemas técnicos” (Foldes, 1992:37).

El violinista Vartan Manoogian asegura que “en el momento de estudiar, es importante incorporar en el estudio diferentes pulsaciones y *tempos*” (Manoogian, 1995:83). De hecho, el violinista Galamian (1998:132) considera que “las dificultades surgidas deberían resolverse variando los mecanismos de estudio, cambiando los ritmos, el

accionamiento del arco, los acentos, los *tempos*”. Por otra parte contempla que “el mejor modo de enfocar los problemas de coordinación creados por los pasajes rápidos con cambio de cuerdas es empezar por aislar el patrón de cambio de cuerdas y practicarlo con cuerdas al aire” (Galamian, 1998:92).

Arizcuren (1985) también propone el uso de la práctica indirecta para resolver un determinado problema. Para este chelista, lo primero es analizar y delimitar las dificultades, y una vez que los distintos elementos hayan sido claramente esquematizados, el trabajo con ritmos diferentes resultará aconsejable y productivo. John Dalley, segundo violín del *Cuarteto Guarneri* señala:

[...] recomiendo que los pasajes rápidos se trabajen en segmentos muy breves tocándolos rápidamente y por separado. Al final se van uniendo todos los segmentos hasta conseguir la totalidad. De esta manera los dedos aprenden a reaccionar con rapidez, pero la mente sólo tiene que asimilar un poco cada vez.

Es bueno para la técnica liberar a la mano izquierda de sus reacciones habituales. Ivan Galamian tenía una lista sistemática de ritmos -patrones con puntillos o con síncopas que podían aplicarse a cualquier pasaje. Un cambio difícil, por ejemplo, se ejecutaría a diversas velocidades, dependiendo del patrón rítmico que se utilizara. Es asombroso lo útil que puede ser practicar diez o doce de estos ritmos. Te permiten concentrarte sin ponerte nervioso, y la mano está preparada casi para cualquier cosa. Todos los ejercicios, como la práctica de escalas, deberían estudiarse de muchas formas para evitar la rutina. (Blum, 2000:67)

Algo semejante propone la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano: “Con el fin de lograr una igualdad en el ataque de todos los dedos, es muy práctico trabajar un mismo ejercicio modificando el ritmo inicial en el que está

escrito” (Calvo-Manzano, 1987:57). Sin embargo, en situaciones complejas (p. ej., un estudiante que todavía no esté muy familiarizado con el registro más agudo y que corre el riesgo de perder la lucidez en el análisis). Según Arizcuren (1985), en este caso, se puede simplificar el problema, por medio de una práctica indirecta, tocando el fragmento problemático una e incluso dos octavas más bajo.

10.7.2 Investigación sobre su eficacia

a. Estudios acerca de alterar el *tempo* de la interpretación

Resulta curioso constatar que la propuesta de práctica indirecta relativa a alterar el *tempo* de la interpretación, en concreto “disminuir la velocidad”, fue un evento frecuente en la Escala de observación de práctica de piano (OSPP) utilizada en el estudio de Gruson (1988:98), mientras que otros cambios de *tempo* fueron registrados en menor frecuencia.

Posteriormente, en una encuesta realizada a 94 docentes de música, Barry y McArthur (1994) hallaron que la mayor parte de los encuestados habitualmente propone a sus estudiantes comenzar la práctica de una obra lentamente para progresivamente aumentar la velocidad hasta alcanzar el *tempo* ideal. A su vez, las respuestas reportadas por el estudio de Hallam (2004) indicaron que los instrumentistas participantes tenían algunas estrategias eficaces de practica, como por ejemplo, la práctica por secciones lentamente y repitiendo pasajes difíciles, primero despacio y después con progresiva aceleración. Lo que coincide con los datos recogidos en el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009:13), donde una de las estrategias aplicadas al aprendizaje y memorización de una obra es el manejo de la “práctica lenta en pasajes complejos”.

Pero, ¿por qué la ralentización da tan buenos resultados? El investigador de las claves del talento Dan Coyle (2009) también se planteó este interrogante. Según el modelo actual establecido por diversos

neurólogos (Bengtsson et al., 2005; Fields, 2006, 2008) e interpretado por Coyle (2009) la estructura de la mielina ofrece dos explicaciones.

Primera, practicar lentamente permite prestar más atención a los fallos, lo que conlleva un mayor grado de precisión con cada activación. Y ya se sabe que, cuando se trata de cultivar la mielina, la precisión es lo más importante. Como señala el entrenador de fútbol Tom Martínez: “No se trata de lo deprisa que puedes hacerlo, sino de lo lentamente que puedes hacerlo de forma correcta” (Coyle, 2009:89).

La segunda explicación evidencia que practicar lentamente ayuda al instrumentista a desarrollar una cualidad aún más importante: “una percepción activa del funcionamiento interno de la habilidad, de la forma y el ritmo de los circuitos interconectados de habilidad” (Coyle, 2009:89).

Según Mechner (1995), si la fuerza o esfuerzo de cada movimiento se mantiene sin cambios, al incrementarse progresivamente la velocidad, se incrementa también el flujo de esfuerzo (esfuerzo por unidad de tiempo). Por ejemplo, en el piano, un determinado nivel de intensidad requiere un determinado nivel de esfuerzo para pulsar cada tecla. Una velocidad de ejecución más rápida con un determinado nivel de sonoridad, requerirá, por tanto, de un mayor nivel general de flujo de esfuerzo que una velocidad más lenta. Hay que tener presente que cuando se practica un pasaje lentamente, los pianistas tienden a aumentar la fuerza de pulsación de cada tecla, presumiblemente para que se aproxime más estrechamente el nivel de flujo de esfuerzo en el rendimiento final. Es el mismo principio que opera en otros tipos de rendimiento. En la danza, por ejemplo, el tamaño de los pasos puede ser más o menos inter-convertible con la velocidad a la que se ejecutan realmente. De este modo, cuando el parámetro de velocidad se ajusta para una ejecución más rápida, con un determinado nivel de intensidad, el parámetro de flujo esfuerzo debe también ajustarse en consecuencia.

Sin embargo, otro problema no resuelto es la base neuronal que tiene lugar durante la transición de movimientos guiados durante la práctica lenta, que se realizan bajo constante control sensorial, a movimientos rápidos que tienen que llevarse a cabo lo más velozmente posible y sin retroalimentación sensorial. Se sospecha que diferentes regiones del cerebro producen estos dos tipos de movimientos y que la transición de un tipo a otro puede ser incompleta. Esto podría explicar por qué la práctica lenta con movimientos guiados mientras se va sistemáticamente aumentando el *tempo* puede dificultar finalmente la ejecución de este movimiento a un *tempo* muy rápido. No obstante, aunque este hecho ha sido reconocido como un problema por muchos docentes instrumentales, según Altenmüller y Gruhn (2002), no hay datos de investigación disponibles. Desde un punto de vista empírico, estos autores recomiendan, incluso a una edad temprana, practicar pequeños segmentos del patrón de movimiento a un *tempo* rápido. Sin embargo, y al mismo tiempo, la precisa automatización de determinados movimientos complejos se ha de llevar a cabo mediante una práctica guiada en *tempo* lento.

b. Estudios acerca de generar nuevos problemas por resolver

Algunos docentes prominentes han defendido la práctica indirecta de pasajes con acentos colocados fuera de lugar o variando los ritmos reales. De hecho, un estudio detallado de una pianista practicando una pieza de Debussy (Miklaszewski, 1989; *apud* Krampe & Ericsson, 1995) evidencia como los problemas técnicos se fueron dominando sucesivamente por medio de ejercicios técnicos diseñados específicamente para lograr la mejora. Una desventaja de esta práctica indirecta, según Mechner (1995), es que se generan programas de rutina defectuosos, aumentando así la probabilidad de acentos no deseados o distorsiones rítmicas en el resultado final. La ventaja es que el repertorio de coordinaciones y recursos motores disponibles es mucho más amplio y más versátil. De este modo, la

variabilidad en la práctica puede aumentar la flexibilidad de adaptación de la actuación. Los cambios impredecibles e inevitables en el cuerpo del intérprete y en el medio ambiente generan diversas circunstancias a las que el rendimiento se debe adaptar; mientras que, el instrumentista, también puede querer variar la ejecución por razones artísticas o de otra índole.

10.7.3 Ejemplos del uso de práctica indirecta por grandes intérpretes

En Meadowmount, el centro de alto rendimiento creado en 1944 por el violinista Iván Galamian, los fragmentos de música se estiran hasta convertirse en una caricatura de sí mismos. De hecho, uno de los docentes tiene una regla práctica acerca de esta estrategia: “si un transeúnte es capaz de reconocer la pieza que se está interpretando en ese momento, es que no se está practicando de forma correcta” (Coyle, 2009:89).

Hay que tener presente que cuando el director del campamento de Meadowmount, Owen Carinan, imparte una clase, dedica 3 horas de media a una sola página de la partitura. Para los estudiantes recién llegados, esto supone una práctica entre tres y cinco veces más lenta de lo habitual pero al concluir la clase serán capaces de tocar esa página a la perfección mientras que, con una práctica más superficial, les costaría una o dos semanas de trabajo (Coyle, 2009). De modo que, el pianista Jorge Bolet (Imreh & Crawford, 2002) asegura que practicar lentamente es uno de los principios generales más importantes, aunque no dé resultados inmediatos.

Durante la ejecución, los pianistas tienden a no ser conscientes de la trayectoria de sus saltos. Según Parncutt y Troup (2002), el proceso parece controlarse de forma automática e intuitiva, con la atención enfocada en el objetivo, no en la trayectoria y confiando en una memoria táctil-auditiva-visual combinada del teclado. Evitando tensiones innecesarias, se obtiene automáticamente la trayectoria curva y sesgada adecuada. La sensación quinesiológica de los movimientos de los músculos, tendones y

articulaciones durante la trayectoria se puede desarrollar o bien practicando los saltos fuera de contexto sin hacer bajar la nota final (solo preparándola), o bien practicando los saltos en la oscuridad (eliminando el componente visual). Resulta difícil practicar los saltos en un tiempo lento, del mismo modo que los saltadores de altura no pueden practicar a cámara lenta.

El organista y compositor Harold Barrie Cabena considera que la instrucción es el objeto de la práctica lenta y manifiesta que se debe inculcar a la materia gris los diversos movimientos y acciones requeridas. Primero se ha de conocer lo que debe hacerse para luego ejecutarlo a baja velocidad y exactamente del mismo modo cada vez siendo plenamente conscientes de cada detalle. Cualquier variabilidad en este proceso, y bajo la presión de la puesta en escena, puede afectar a la continuidad de la actividad automática y producir el fallo (Barrie, 2007). Según la pianista Colomer (1990:50), “es trabajo lento, pero debemos encontrar diversión en él al buscar sus secretos, trabajar y dominar las dificultades técnicas”. El pianista Andor Foldes relata su experiencia en el uso de esta propuesta:

Al tratar de transformar en fácil un pasaje difícil, debemos trabajar en él desde diversos ángulos. Encuentro mucho más difícil dominar cualquier dificultad “en el momento”, tratando de conquistarla mediante un asalto de frente, que solucionarla de varias formas distintas. Esto quizás tome más tiempo, pero nos llevará a la meta con mayor certeza. El antiguo axioma, “la distancia menor entre dos puntos es una línea recta”, no es válido en la ejecución pianística. (Foldes, 1992:36)

Por último, el pianista Javier Perianes también confiesa sus estrategias de práctica indirecta: “[...] trabajo pasaje por pasaje, dándole a cada uno el tipo de tratamiento que requiera: distintas digitaciones, series repetidas, diferentes *tempi*, manos separadas incluso, si es necesario. Es un

proceso completamente artesanal, a veces pesado pero generalmente muy divertido” (García-Rico, 2010:62).

10.7.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la séptima estrategia de práctica instrumental: la práctica indirecta.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

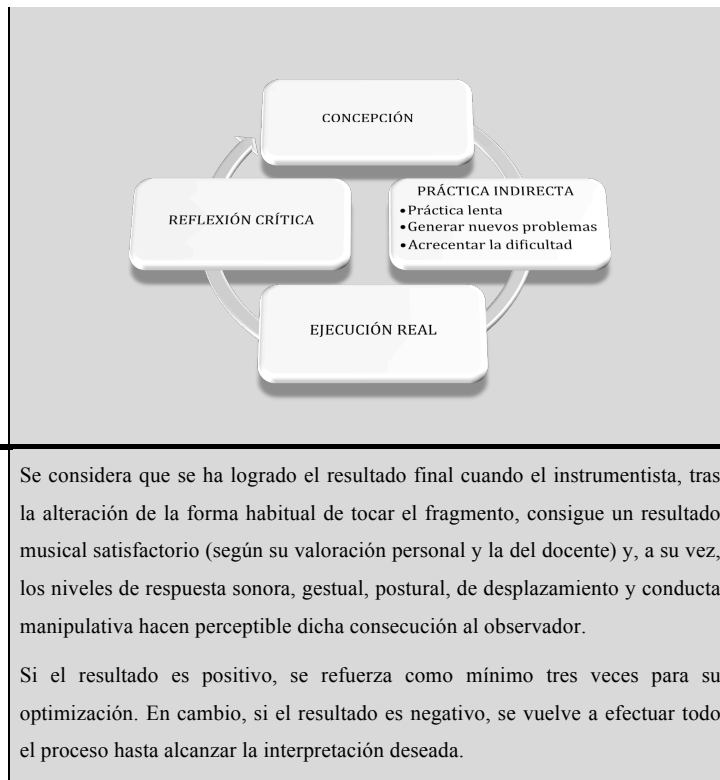
E.P.I.7

Práctica indirecta

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la alteración de la forma habitual de tocar el fragmento y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan tres propuestas de aplicación de la estrategia: alterar el <i>tempo</i> de la interpretación, generar nuevos problemas por resolver y, por último, acrecentar la dificultad.
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica lenta: el <i>tempo</i> de estudio debe ser inferior al de la ejecución real aunque sin exagerar. • La velocidad escogida no debe impedir al instrumentista pensar, reflexionar y sacar sus propias conclusiones mientras estudia. • Al practicar despacio es importante intentar que los movimientos se aproximen a lo que se va a hacer al tocar con rapidez. • Disminuir la velocidad no implica una regresión. Puede ser una oportunidad para que el instrumentista se deleite con los sonidos y sensaciones. No debe preocuparse tanto por dónde va, sino disfrutar del momento y sentirse cómodo donde está. • La velocidad de ejecución real se desarrollará cuando el cuerpo funcione con comodidad, bajo una tensión mínima; entonces el instrumentista logrará el <i>tempo</i> requerido sin necesidad de forzarlo. Hay dos modos de conseguirlo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comenzar lento y progresivamente aumentar la velocidad hasta alcanzar el <i>tempo</i> óptimo. ○ Alternar <i>tempo</i> lento y <i>tempo</i> de interpretación más rápido.

Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No practicar el pasaje difícil tal y como se ejecuta realmente, sino practicar la dificultad que contiene, comenzando dicha práctica desde su raíz por medio de ejercicios. • Estos ejercicios deben abordar la dificultad por etapas. • Generar nuevos problemas para resolver, encontrar nuevas combinaciones rítmicas o fusionar en una o varias las actividades ofrecidas. • Gracias a estos ejercicios, el instrumentista puede ir al núcleo del problema, no sólo desde una dirección, sino desde muchas.
Indicadores Propuesta 3ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista no debe tocar directamente el pasaje difícil pero sí trabajar la dificultad inherente, acrecentándola. • Es preciso exagerar el problema, extendiendo el nivel de habilidad más allá de lo requerido. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Si el problema es encontrar con seguridad las notas correctas, la solución requiere aprender a tocar el pasaje con la misma facilidad, pero a ciegas. ○ Para lograr uniformidad y brillantez en los pasajes virtuosos, estudiar las figuraciones en diferentes tonalidades empleando la misma digitación. ○ Si el instrumentista está física y mentalmente dispuesto a realizar un cambio de posición de dos octavas sobre la misma cuerda, una sola octava le resultará menos difícil. ○ Un pasaje rápido y complicado, tocarlo todavía más deprisa. • Si el instrumentista está física y mentalmente dispuesto a ejecutar la dificultad “acrecentada”, cuando se enfrente a la dificultad “real” le resultará menos difícil.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental



10.8 Estrategia octava: adaptación al límite técnico-interpretativo actual

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la octava estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ajustada adecuación al techo técnico-interpretativo vigente y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.8.1 Descripción

Los violinistas Pascuali y Príncipe presentan los fundamentos de esta estrategia:

El miedo nace, a veces, de la pretensión de hacer más de cuanto se sabe hacer. Desechad este pensamiento conformándoos con vuestro saber y entonces daréis lo mejor de vuestra competencia. Acaso le aconsejaríamos conformarse con tocar mal, casi diríamos así, para estar seguros que esta anticipada resignación pueda darle la calma necesaria para tocar verdaderamente bien. (Pascuali & Príncipe, 1982: 151)

Dalia y Pozo (2006), psicólogos clínicos especialistas en música y artes escénicas, aconsejan al intérprete que sea justo y objetivo consigo mismo, con sus aciertos y fracasos, de tal manera que sea capaz de adaptarse a su límite técnico e interpretativo del momento presente. En este sentido, no recomiendan magnificar los errores, ni auto-castigarse en exceso cuando los objetivos no se llevan a cabo, tal y como normalmente se suele hacer con otros intérpretes.

A su vez, la especialista en práctica instrumental Madeline Bruser propone a los instrumentistas que renuncien a la ambición desmedida y a la lucha desesperada por obtener resultados, sin dejar de anhelar que la música suene del modo deseado. Según esta pianista (Bruser, 1997), el intérprete debe aprender a relajarse con este anhelo, disfrutando de su presencia suave y cálida en su corazón. Solo de esta manera, ese calor brillará a través de la música interpretada y alcanzará los corazones de los demás. En este sentido, son reveladoras las palabras de la violinista Dominique Hoppenot:

[...] en nuestro trabajo, si nuestra atención, en lugar de crisparse sobre el objetivo final, se centra en nuestro modo de actuar en el instante mismo, podremos saborear con plenitud dicho momento y

conservaremos intacta la paciencia. Desde luego, no debemos perder de vista el objetivo final, el que procura una dirección a nuestros esfuerzos continuados. Pero debemos permanecer «libres» en el terreno afectivo. De este modo podremos alcanzar la meta de un modo natural, como el fruto que cae por sí solo al terminar su proceso de maduración. Lo recibiremos como un don casi inesperado, como señal de la unión de nuestros esfuerzos conscientes y de las fuerzas ocultas de nuestro subconsciente. (Hoppenot, 2000:24)

10.8.2 Investigación sobre su eficacia

Para investigar cómo las diferentes facetas del perfeccionismo están relacionadas con la motivación, el esfuerzo, los logros y dificultades en los músicos, Stoeber y Eismann (2007) ofrecieron un cuestionario a 146 jóvenes instrumentistas acerca de medidas de perfeccionismo (búsqueda de la perfección, las reacciones negativas a la imperfección y la percepción de presión para ser perfecto), motivación intrínseca y extrínseca, esfuerzo, logro y angustia.

Los datos mostraron que la búsqueda de la perfección se asoció con la motivación intrínseca, con un mayor esfuerzo y un logro más alto. Mientras que las reacciones negativas a la imperfección se asociaron con la motivación extrínseca y con una mayor angustia. Los resultados de Stoeber y Eismann (2007) demuestran que el perfeccionismo en los músicos tiene tanto aspectos positivos como negativos. Mientras que las reacciones negativas a la imperfección son claramente poco saludables, la búsqueda de la perfección con una adecuada adaptación al límite técnico-interpretativo del momento presente puede ser considerada como una actividad saludable de excelencia.

10.8.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

A continuación, se presenta el manejo de esta estrategia por docentes de diversas especialidades instrumentales durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva y escénica.

a. Adaptación al límite técnico-interpretativo actual en la práctica constructiva

La práctica constructiva es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Bruser (1997) analiza varias formas de lucha por parte de los intérpretes al llevar a cabo este tipo de práctica. Una de las más comunes consiste en tocar una pieza rápida antes de estar preparado. Cuando se presiona al cuerpo a moverse rápido, este se tensa, lo que impide que el movimiento se produzca tan rápido como se desea. Por ello, esta especialista en práctica instrumental aconseja que aunque el intérprete esté preocupado por cumplir un plazo determinado, debe tomarse su tiempo.

En este mismo sentido se pronunciaba Ernest Schelling (1913). Consideraba que el instrumentista siempre debe comenzar su práctica lentamente y avanzar poco a poco en el *tempo*. Para este pianista, lo peor es empezar a practicar demasiado rápido, ya que invariablemente lleva a malos resultados y a largas demoras. El *tempo* correcto vendrá con el tiempo y hay que tener paciencia hasta que el instrumentista pueda desarrollarlo.

Otro enfoque erróneo de la práctica constructiva, según Bruser (1997), es intentar tocar un determinado pasaje *pianissimo* o *fortissimo* cuando se está comenzando el aprendizaje y el sistema nervioso todavía no

está listo para llevarlo a cabo. Si resulta demasiado difícil, los músculos se vuelven rígidos y se genera tensión, limitando su poder y creando un sonido tenso. La constricción física limita la producción de sonido. En cambio, cuando simplemente se toca con comodidad, sin pretender ir más allá de lo que en ese momento se puede lograr, la suavidad requerida o el volumen llegarán de forma natural con el tiempo.

Una forma particularmente peligrosa de lucha es la práctica constructiva a través del dolor físico. Algunos músicos consideran que es necesario experimentar dolor muscular, cuando se trabaja duro para desarrollar la técnica. Esta es una idea completamente falsa, según señala Bruser (1997). El dolor es una indicación de un uso excesivo de un grupo muscular limitado, o bien por el manejo de músculos equivocados, o por usar una fuerza excesiva. Es una señal para relajarse y reducir la velocidad ya que en algún momento el cuerpo llega a un límite. El dolor se acumula hasta que resulta invalidante. Las lesiones de las manos, brazos, cuello, espalda, mandíbula, labios o cuerdas vocales afligen a muchos músicos, obligándolos a dejar de tocar durante largos períodos de tiempo y, en ocasiones, de forma definitiva. Uno de los ejemplos más conocidos, citado por Bruser (1997), es el pianista Leon Fleisher, cuya célebre carrera internacional llegó a un abrupto final cuando se lesionó la mano derecha. Reflexionando sobre la práctica de tortura que causó esta tragedia, Fleisher, aseguraba que incluso cuando sentía que la mano estaba agotada, seguía adelante pensando que de ese modo su musculatura se fortalecería (Bruser, 1997:16).

En resumen, Bruser (1997) asegura que no se puede desarrollar el propio potencial tratando de ser otra persona. El cuerpo solo funciona bien cuando se le trata con cuidado por ello hay que empezar la travesía con lo que se posee y de este modo los resultados se alcanzarán. La violinista Dominique Hoppenot evidencia que no basta “con saber lo que se pretende

estudiar; hay que decidir además qué resultado se quiere conseguir, lo cual exige comprometerse y colocar el listón a una altura de posibilidad personal, vislumbrar razonablemente lo que podemos y queremos lograr” (Hoppenot, 2000:175).

b. Adaptación al límite técnico-interpretativo actual en la práctica escénica

Bruser (1997) considera peligroso que el instrumentista no posea ningún sentido de su vulnerabilidad. De modo que, una vez situado en el escenario, está obligado a sentirse nervioso como todo el mundo y debe estar preparado para que ello no afecte a su concentración. La violinista Dominique Hoppenot nos relata cómo maneja esta estrategia en la práctica escénica, un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público:

El miedo es consecuencia permanente de lucha, es una angustia provocada por la distancia que separa el deseo del intérprete de sus posibilidades reales. Querer tocar cada vez mejor, pretender tocar de manera absolutamente perfecta equivale a rechazar el instante presente, a proyectarnos lejos de lo tangible. Por dicho motivo, esa intransigencia supone la supresión de nuestra presencia en el instante, la pérdida de la unidad hacia la que tiende todo el trabajo. No podemos estar realmente atentos a la música, concentrados en nosotros mismos, si conservamos en la mente la imagen de un modelo ideal, de un «sin falta», característica más propia de un concurso hípico que de la interpretación artística. Además, si nos aplicamos concienzudamente a no cometer errores, lo que conseguiremos, sin duda alguna, será aumentar, las posibilidades de tropezar ante la primera dificultad que se nos presente. (Hoppenot, 2000:187)

Algunos de los pensamientos del intérprete acerca de su propia capacidad son realistas. Después de estudiar un instrumento durante años, se puede tener una idea de adónde se puede llegar, aunque resultan inevitables las comparaciones con los demás. La música es para disfrutar y no debe convertirse en un castigo por no tocar como otra persona, de modo que, lo que uno hace con lo que posee, es lo que, según Bruser (1997) marcará la diferencia en su vida. A su vez, propone que cuando los pensamientos negativos se presenten durante la práctica, se observen sin necesidad de identificarse con ellos. En definitiva, los pensamientos no son el intérprete, son tan solo pensamientos.

10.8.4 Testimonio de grandes intérpretes

El pianista Vladimir de Pachmann afirma que cada instrumentista avanza a un ritmo acorde a su capacidad personal que no se debe forzar. Algunos pianistas son lentos en su desarrollo, mientras que otros, con maravillosos dones, adelantan rápidamente; y a ambos hay que respetar (Pachmann, 1913). De modo que, según las palabras de la violinista Dominique Hoppenot:

[...] por buenas que sean las condiciones, cualquier obtención requiere un determinado tiempo de interrupción. Hay que contar con el factor tiempo y aceptar con humildad, como reza el proverbio chino: «Cuando se tira del trigo para que crezca más deprisa, sólo se consigue romper el tallo.» Si nos proponemos una realización rápida, si nos «crispamos» ante el objetivo propuesto, no desarrollaremos jamás la fuerza interior sin la cual es imposible aprehender ningún arte verdadero. (Hoppenot, 2000:23)

El pianista Andor Foldes también comparte su testimonio acerca de esta estrategia:

Un ingeniero me dijo cierta vez que se requiere un considerable margen de seguridad al usarse un ascensor o puente por primera vez. Si la capacidad del ascensor es de doce personas, por ejemplo, debemos estar seguros de que en caso de emergencia este mismo ascensor podría llevar por lo menos diez y seis personas sin inconvenientes. Si los jóvenes pianistas se habituaran a tocar dentro de sus límites de seguridad en vez de excederse a sí mismos, habría menos accidentes y más ejecuciones “sanas y salvas”. La mejor manera de evitar accidentes durante las interpretaciones en concierto es saber las piezas por lo menos un tercio mejor que lo que se necesite para ejecutarlas. (Foldes, 1992:72)

Madeline Bruser, pianista, relata una experiencia espontánea, especialmente sorprendente, en la que abandonó su ambición. Se hallaba en un estudio de grabación. Había tocado la *Balada en sol menor* de Chopin varias veces y todavía no estaba satisfecha. Después de la octava toma, le embargó el dolor de querer tocar bien. El ingeniero anunció a través de los altavoces una sentencia mortal: "Diez minutos para el final." La pieza tenía 9 minutos de duración. En ese momento se dispuso a abandonar su dureza, a no pretender más de lo que podía hacer. Para su asombro, con el cuerpo relajado y el dolor disuelto, la música sonaba fluida y clara. Fue la mejor toma de la tarde (Bruser, 1997:14).

10.8.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la octava estrategia de práctica instrumental: la adaptación al límite técnico-interpretativo actual.

E.P.I.8

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ajustada adecuación al techo técnico-interpretativo vigente y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• El instrumentista tiene que ajustarse al techo técnico-interpretativo vigente, es decir, ser realista con lo que en ese momento puede conseguir. En este sentido, no debe, por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Tocar una pieza rápida antes de estar preparado.○ Intentar tocar un pasaje <i>PP</i> o <i>FF</i> cuando está comenzando el aprendizaje o cuando el sistema nervioso todavía no está listo para llevarlo a cabo.○ Practicar mientras experimenta dolor físico.• Cuando el instrumentista simplemente toca con comodidad, sin pretender ir más allá de lo que en ese momento puede lograr, la suavidad requerida o el volumen deseado llegarán de forma natural con el tiempo.• Tener presente que, al no traspasar los actuales límites técnicos e interpretativos durante el proceso de estudio, cualquier objetivo se logrará naturalmente.



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la ajustada adecuación al techo técnico-interpretativo vigente, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.9 Estrategia novena: práctica del detalle

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la novena estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la búsqueda minuciosa de la calidad en los pormenores de la obra y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

Entre las propuestas que se derivan de la estrategia se constata la primera de ellas que consiste en practicar en profundidad la calidad del sonido puntual (calidad en cada nota o acorde). En segundo lugar, prestar

máxima atención a los detalles que tienen lugar a lo largo de una frase musical (calidad en motivos musicales). Y, por último, trabajar minuciosamente el conjunto de la obra o sección completa esperando la crítica (calidad a gran escala).

10.9.1 Práctica del detalle a nivel puntual

“La música es el arte del sonido”, según Neuhaus (1987:63). Por ello la preocupación mayor para cualquier intérprete debería ser el trabajo puntual sobre él. Aunque lo cierto es que la preocupación por la técnica en el sentido más estricto, (el brío y la agilidad), eclipsan con frecuencia el problema mayor de la sonoridad. El violinista Joseph Joachim asignaba gran importancia al *bel suono*, es decir a la calidad del sonido producido a nivel puntual:

Como un cantante musicalmente perfecto debe su éxito al don de una bella voz, así para un violinista una sonoridad bella y cálida es de capital importancia; y de la misma manera con que un cantante ejercita su órgano vocal para que sea dócil, así, el violinista debe tender constantemente hacia una sonoridad no sólo fascinadora, sino potencialmente rica y expresiva. (Pascuali & Príncipe, 1982: 187-188)

La arpista Rosa M^a Calvo-Manzano considera que se debe “cuidar el sonido en el ataque con toda delicadeza y mimo desde el primer momento en que el alumno se enfrenta con el instrumento” (Calvo-Manzano, 1987:56).

La violinista Elisabeth Green nos relata sus experiencias en la práctica del detalle bajo la tutela del maestro Galamian y en ellas manifiesta como a todo “estudiante se le hacía estar continuamente pendiente de la *calidad* del sonido producido”. (Green, 1998:146). Sin embargo, hay que tener presente, que verbalizar qué es la calidad de sonido y apreciar sus

detalles representa un desafío para los músicos y pedagogos ya que supone la descripción de un fenómeno sensorial complejo. En este sentido, el objetivo del estudio de Mitchell y MacDonald (2009) consistió en evaluar el valor y las limitaciones del lenguaje para describir la calidad de sonido de los intérpretes en un contexto de interpretación musical.

Aragu (1995:103) considera que, durante la práctica del detalle, el percusionista “debe tener gusto para sacar buen sonido a cada instrumento, debe dinamizar al máximo de sus posibilidades y debe dar aportes subjetivos para lograr un buen mensaje musical”. Es decir, según afirma el flautista Boehm, el intérprete debería esforzarse en afianzar una buena embocadura, sobre todo al comienzo de cada período de aprendizaje, ya que “sin un sonido claro no se puede tocar nada bonito y bien. El sonido es la voz sin la que no se puede empezar a cantar” (Boehm, 1847:67).

La escuela de la sonoridad del flautista Boehm era suprema y su alumnado lo ha demostrado con brillantez, según evidencia Martínez (1991). Para este intérprete, la calidad del sonido era lo más importante y todo lo demás llegaba convertirse en secundario. Incluso a pesar de considerar que el desarrollo del sonido era un trabajo excesivamente arduo, evidenció que los resultados musicales obtenidos al practicar los detalles compensaban todo el esfuerzo realizado. Otro instrumentista de viento, el maestro Francisco Pineda al tratar el tema del mecanismo del oboe y su sonoridad manifiesta lo siguiente:

La belleza de pureza que emiten los sonidos del oboe dependen del sentimiento y el buen gusto que posee el artista, aunque esto no quiere decir que se deba guiar solamente del sentimiento y la expresión, descuidando las cualidades del sonido como tal. Por el contrario, es preciso poner la mayor atención en este punto, pues puede ser que se adopten sonidos que luego sean difíciles de corregir. [...] Pienso que el conseguir una buena sonoridad debe ser

la preocupación principal del oboísta durante toda su carrera.
(Pineda, 2003: 33-34)

Siguiendo esta estrategia de práctica del detalle en los pormenores del sonido producido, Bunting (1999:43) revela que todo chelista debe intentar penetrar en el ámbito de lo que él denomina “escultura de notas”, una de las facetas más fascinantes del arte musical. Según este intérprete, tan “sólo “esculpiendo” las notas es posible tocar de forma narrativa, elocuente, significativa e inteligente”.

a. Práctica del detalle puntual durante la práctica constructiva

Se presenta la aplicación de esta estrategia por parte de la Dra. Dña. María Rosa Calvo-Manzano, catedrática de Arpa en el Real Conservatorio Superior de Madrid durante la práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados.

Suelo repetir con mucha frecuencia en mi clase que el músico tiene que tener “oídos que vean y ojos que escuchen”. [...] un buen oído, educado y refinado detecta a través de la audición no sólo errores sonoros de situación, matiz, dinámica y color, sino de posición. En efecto, una postura corporal agarrotada en cualquier parte del cuerpo produce un sonido rígido, que no tiene nada que ver con el color ni la dinámica, que, indudablemente, en pasajes concretos puede haber demanda de la conjunción de fortaleza colorista y sonora sin límites, pero una cosa es la cantidad y otra cosa bien distinta la cualidad. Mas, la rigidez corporal atañe a un sonido rígido, sin color ni proyección, y esa sonoridad sí que es lamentable. Por otra parte, los ojos capaces de escuchar son los

que parten de una mirada avezada que detecta a través de la posición corporal, tanto permanente como puntual, que el agarrotamiento conlleva parejo inevitablemente un sonido deleznable. (Calvo-Manzano, 2008:1)

Se observa también la preocupación continua por la calidad de detalles del sonido producido en Vladimir Horowitz. Este pianista “pretendía que el piano se viese ante todo como un instrumento que cantaba. Lo veía capaz de producir todo tipo de sonoridades, y decía que ser capaz de producirlas era lo que él llamaba técnica” (Sánchez, 2006:11).

Finalmente, esta estrategia también es citada por el violinista Ivan Galamian en el contexto de una práctica constructiva al considerar que “alguna de las dificultades que surgen derivan del hecho de que muchos intérpretes se preocupan demasiado por los factores de presión y calidad rítmica del golpe y olvidan concentrarse la calidad del sonido producido” (Galamian, 1998:99). En definitiva, una nueva propuesta de práctica del detalle nota a nota.

b. Práctica del detalle puntual durante la práctica escénica

Ottavio Dantone, especialista en música antigua, al afrontar el estudio de una partitura jamás escuchada bajo las protestas de otros intérpretes por su escaso interés, afirma: “¡Mirad que no hay música fea! Nos corresponde a nosotros hacerla bella. Si la tocamos mal, es fea; si la tocamos bien, ¡hasta una sola nota puede ser bellísima!” (Soda, 2009:134). Es decir, proclama la práctica del detalle puntual a nivel escénico.

En este sentido, el pianista Javier Perianes declara utilizar la estrategia durante la práctica escénica o el modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Perianes declara:

El tipo de sonido ideal que buscas no puede ser igual en Schubert que en Beethoven, Debussy o Blasco de Nebra, aunque tengan en común el tratamiento para que surja una materia prima de calidad. Lleva muchísimo tiempo pero es muy reconfortante cuando das con ello y dices: ah, éste era. Una vez encontrado, el segundo paso, como le digo, es ser capaz de que ese sonido surja siempre que uno quiera. Y finalmente, el tercer nivel es ponerse delante de dos mil personas y que todo aquello salga de manera natural. (García-Rico, 2010:58)

En definitiva, según la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano, “no se trata solamente de tocar con mayor virtuosismo de velocidad, sino que el virtuosismo debe abarcar tanto la mecánica brillante como la calidad sonora y la expresividad” (Calvo-Manzano, 1987:23). Otra propuesta escénica de la práctica del detalle puntual.

10.9.2 Práctica del detalle en la frase musical

El gran pianista y profesor Gordon (2003) manifiesta que el rigor relativo a la atención al detalle, al pensamiento creador y a la maestría de una interpretación precisa pueden ser de particular utilidad. Según Sánchez (2006), una de las tareas del intérprete durante la práctica es prestar la máxima atención hacia ciertas sutilezas que tienen lugar frase a frase mediante procedimientos específicos como contrastes tímbricos, dinámicos, de carácter... De este modo, durante la interpretación, el oyente permanecerá atento a todas esas modificaciones. La utilización de estos factores y otros muchos detalles, es lo que ha hecho que pianistas como Artur Schnabel, Claudio Arrau o Vladimir Horowitz, entre otros, tuvieran un timbre o una sonoridad únicos, gracias a los cuales el público era atraído casi mágicamente.

El pianista Busoni (1913) consideraba que es la perfección en las cosas pequeñas lo que distingue la actuación de un gran pianista de uno novato. El instrumentista novel se las arregla para conseguir los puntos principales pero no alcanza las pequeñas sutilezas de la interpretación, que son, casi siempre, la característica definitoria de la interpretación de un auténtico artista. En otras palabras, el artista se ha formado en el hábito de detenerse en, nada menos, que en su más alto ideal de perfección, en la importancia de los detalles. En este sentido, el flautista Pierre-Yves Artaud declara:

Finalmente, lo que cuenta es estar animado por un espíritu de descubrimiento y búsqueda ante un texto, sacarle el polvo de falsas tradiciones, y seguir el consejo de Quantz (1752): «Así pues, toda aplicación fundada sobre un amor ardiente y deseo insaciable por la música debe ir unida a continuas búsquedas, a una gran atención y a maduras reflexiones. Es necesario que se apodere de uno una noble obstinación, la cual no nos permita principalmente aplaudirnos a nosotros mismos por todo, sino que nos anime a perfeccionarnos cada vez más. Quien ejerza la música solamente por pura fórmula, y no como un oficio, no será nunca más que un miserable músico». (Artaud, 1991:83)

a. Práctica del detalle en la frase musical durante la práctica constructiva

La pianista Cecile Genhart (Gordon, 2003), que estudió con Ferruccio Busoni, uno de los grandes pianistas y compositores de su época, utilizaba la *Sinfonía en re menor* de Bach como vehículo para enseñar a sus estudiantes hasta dónde podía llegar la precisión en el detalle y las exigencias creativas. Quería, buscaba y a veces conseguía que su alumnado vertiera las lágrimas de frustración en las lecciones dedicadas a esta fase de estudio constructivo en el que la obra musical es considerada como una serie de desafíos técnicos en los que trabajar minuciosamente hasta que sus

componentes elementales estén bien consolidados. Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, relata:

Marcel Moyse -gran profesor además de gran flautista- solía dar unas clases de viento-madera en Marlboro que resultaban realmente esclarecedoras. Tomaba una melodía que podría durar quince segundos y dedicaba una hora a examinarla con detalle. Comentaba cada nota en relación con las proporciones de la frase y mostraba el grado de tensión que existe en cada intervalo. Como músico de cuerda era particularmente interesante para mí asistir a esas clases. (Blum, 2000:179)

Casals, el gran maestro del violonchelo, afirmó que lo más difícil de lograr en la música es practicar los detalles de la transición de una nota a la siguiente (Bunting, 1999) en el transcurso de una frase musical. En este sentido, el violonchelista Christopher Bunting asegura:

He visto a Casals dedicarle media hora a lograr un *tipo* preciso de *diminuendo*. Sería no lineal, naturalmente, ¿pero con qué curva volumen-tiempo en concreto? Le he visto dedicar un cuidado exquisito a dar forma al *diminuendo* de la corchea inicial de una *courante* de Bach. (Bunting, 1999:139)

Vartan Manoogian, gran violinista, afirmaba que “los intérpretes se enfrentan al tema de la “técnica básica” independientemente de la edad, el nivel o el estatus profesional”. Por ello, no es extraño “escuchar a un intérprete de renombre mundial abordar temas como los “cambios de posición”, la “producción sonora” o “cómo ensayar dobles cuerdas”, ya que es la perfección de los detalles la que da como resultado una interpretación de una gran calidad” (Manoogian, 1995:78).

b. Práctica del detalle en la frase musical durante la práctica escénica

Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, reflexiona sobre la eficacia de esta estrategia en el contexto de la práctica escénica, es decir, del modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Steinhardt declara:

Algunos músicos temen que un examen detallado de una frase puede apagar la espontaneidad y llevar a cierta afectación. Este no era, desde luego, el caso de Moyse, de Serkin o de Casals. Puede que en realidad el efecto sea el contrario. Quizá la espontaneidad dependa de la percepción real de la línea musical y de sus posibilidades. La idea de que es suficiente confiar simplemente en la inspiración es una trampa cuando se trata de interpretar música. Cuando el compositor escribió su obra sentía la función de cada nota. El intérprete tiene que penetrar lo más posible en el taller creativo del compositor. (Blum, 2000:179-180)

Por ello, el gran pianista Tausig cuando regresaba a casa tras un concierto, interpretaba de nuevo todo su programa suave y lentamente prestando atención a los detalles. “[...] extremadamente concentrado, atento, concienzudo, preciso, con sonido bello y delicado. ¡Maravilloso sistema no sólo para los dedos sino también para el oído, y una corrección inmediata de las inexactitudes y accidentes que se producen en el ardor de [...] un concierto!” (Neuhaus, 1987:77).

10.9.3 Práctica del detalle en la totalidad de la obra

Por último, esta propuesta a gran escala sugiere prestar la máxima atención hacia ciertas sutilezas que tienen lugar en el conjunto de la obra o gran fragmento con objeto de presentarlas a una posible crítica.

El método para violín que escribió Joseph Joachim en colaboración con Andrea Moser propone: “Toca siempre como si te escuchara un maestro” (Pascuali & Príncipe, 1982: 187). Según el pianista Andor Foldes, “debemos practicar siempre con la misma devoción y concentración con que lo haríamos si estuviésemos sentados en un escenario de concierto y dando un recital para un selecto auditorio de músicos” (Foldes, 1992:32). En este sentido, la pianista M^a Ángeles Manresa manifiesta:

Debemos tocar en casa, y hacerlo como si estuviéramos frente a un oyente, ya que nos sirve como "termómetro" previo a la clase con el profesor o al recital para medir el estado técnico-expresivo de nuestra interpretación. Por ello, transcurrido cierto tiempo de estudio es bueno detenerse y "tocar" la obra o el fragmento que hemos trabajado para hacerle el "chequeo". Y si nos grabásemos con algún aparato mejor aún. (Manresa, 2006:43-44)

10.9.4 Testimonio de grandes intérpretes

En primer lugar, se constata el testimonio de Nicholas Angelich en cuanto a la práctica del detalle a pequeña y media escala. El pianista nos habla de la gran influencia que ha supuesto para él su maestro Aldo Ciccolini:

De dos años para acá he empezado a darme cuenta de la gran importancia de sus enseñanzas. No era dictatorial en su manera de enseñar ni pretendía que todo el mundo hiciese todo de la misma manera. [...] Te hacía poner el foco de atención sobre dos cuestiones fundamentales: la calidad del sonido y la inteligibilidad de la textura de aquello que está plasmado en la partitura. (García-Rico, 2009:139)

Otro testimonio de manejo de esta estrategia es el de Vladimir de Pachmann (1913), que declaraba que cada nota de una composición debe ser pulida hasta ser tan perfecta como un diamante con brillantes orbes, siempre cambiantes de luz. Según este pianista, en una buena obra, cada nota tiene su lugar al igual que las estrellas tienen su sitio en sus correspondientes constelaciones. De modo que, cuando una estrella se mueve, lo hace en una órbita creada por la naturaleza. Todo un ejemplo de desarrollo de la práctica del detalle a nivel puntual y en el transcurso de una frase musical.

El pianista Javier Perianes también confiesa la utilización de la práctica del detalle y afirma: “Cuidar el sonido es particularmente importante para mí” (García-Rico, 2010:58). En este sentido, el pianista Maurizio Pollini revela:

De varias maneras he intentado siempre buscar las sonoridades que me satisfacían y que se adaptaban perfectamente a la música que tocaba en ese momento. Más que un sonido hermoso en términos generales he buscado el sonido para la música que debía interpretar y que es diferente para cada autor. Desde luego sí, esta ha sido una búsqueda constante durante toda mi vida y ahora puedo decirle que tengo un conocimiento más profundo de este problema. (Mateo, 2009:60)

Finalmente, la práctica del detalle se evidencia, no únicamente como una estrategia, sino como una forma de vida. De hecho, Franco Gulli, en su artículo acerca de la evolución de la técnica violinística en relación con los problemas interpretativos actuales, declara: “Espero que estos comentarios e ilustraciones sean de utilidad a los jóvenes para quienes tocar el violín representa no solamente un trabajo, sino una búsqueda continua” (Gulli, 1998:82).

10.9.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la novena estrategia de práctica instrumental: práctica del detalle.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

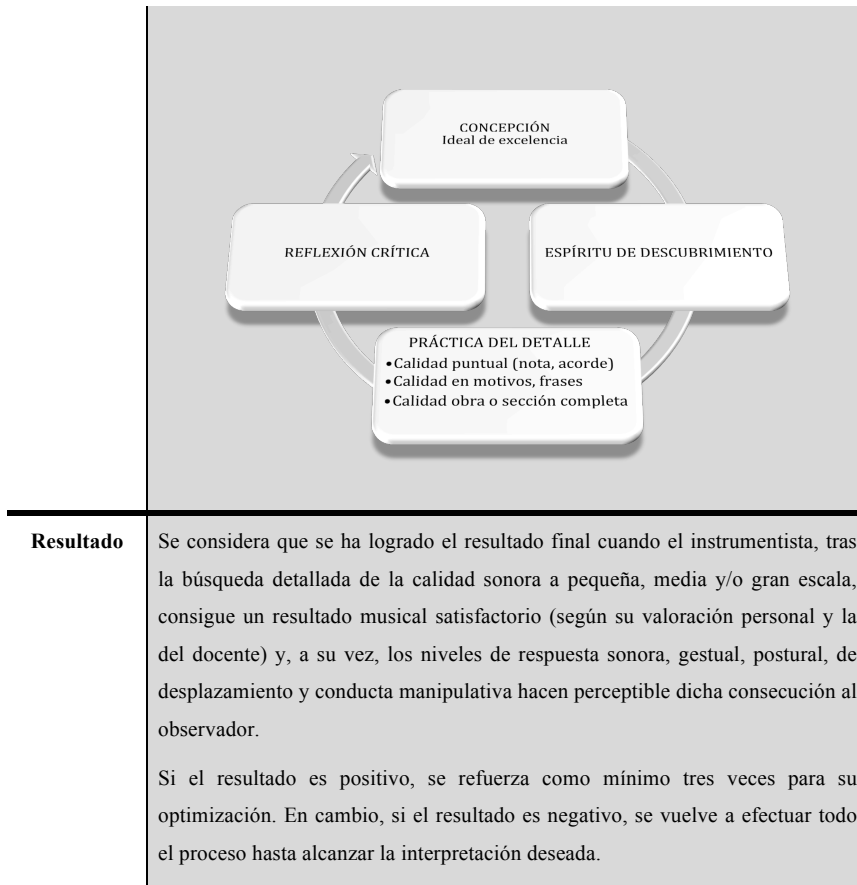
E.P.I.9

Práctica del detalle

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la búsqueda minuciosa de la calidad en los pormenores de la obra y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan tres propuestas de aplicación de la estrategia: practicar en profundidad la calidad del sonido puntual, prestar máxima atención a los detalles de una frase musical y trabajar minuciosamente el conjunto de la obra o sección completa esperando la crítica.
Indicadores Propuesta 1ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un fragmento para mejorar su calidad sonora a pequeña escala. • El instrumentista ha de vigilar la calidad del sonido producido a nivel puntual (nota a nota) y buscar, experimentando en el instrumento, hasta conseguir el sonido deseado. • Al principio, es posible que tenga que ir muy despacio; progresivamente podrá ganar velocidad sin perder la vigilancia continua de la calidad del sonido producido. • Advertencia: se requiere de muchísimo tiempo para encontrar el sonido ideal. Una vez encontrado, el segundo paso es ser capaz de que ese sonido surja siempre que uno quiera. Finalmente, el tercer nivel es tocar delante de un gran público y que todo brote de manera natural.
Indicadores Propuesta 2ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un fragmento para mejorar su calidad sonora a media escala apreciando los detalles que tienen lugar frase a frase, motivo a motivo.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none">• El instrumentista tiene que actuar con un espíritu de descubrimiento, de vigilancia y búsqueda permanente ante la partitura.• Prestar la máxima atención hacia ciertas sutilezas, técnicas e interpretativas, mediante procedimientos específicos como contrastes tímbricos, dinámicos, de carácter... Por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Interpretar cada nota en relación con las proporciones de la frase.○ Mostrar el grado de tensión que existe en cada intervalo.• Dedicar a su consecución el tiempo necesario. Por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Tomar una melodía de aproximadamente quince segundos y dedicar una hora a examinarla con detalle.• Emplear el tiempo preciso hasta lograr un tipo específico de <i>diminuendo</i> en una frase.
Indicadores Propuesta 3ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar un determinado fragmento con sentido musical o la obra completa para adquirir calidad en los detalles a gran escala.• El instrumentista tiene que vigilar la calidad global del fragmento y buscar, experimentando en el instrumento, hasta conseguir los detalles deseados.• Para mejorar la calidad del conjunto sonoro, el instrumentista ha de tocar con la misma concentración con la que lo haría si estuviera en un escenario o ante un eminente maestro y esperase su crítica.<ul style="list-style-type: none">○ Idea: el docente se sitúa lejos para escuchar. Progresivamente se va acercando al instrumentista hasta situarse junto a él para incomodarle.• Debe practicar la obra o el fragmento completo esperando una crítica ficticia posterior, pero será él mismo el que se evalúe minuciosamente.



10.10 Estrategia décima: práctica técnica

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la décima estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una atención complementaria y equilibrada al dominio de los desafíos técnicos así como al dominio de los medios interpretativos precisos, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.10.1 Descripción

La concepción tradicional de la ejecución se divide en dos aspectos sustancialmente distintos: la interpretación y la técnica. La competencia interpretativa se asocia a la capacidad del instrumentista para transmitir el "mensaje musical" que contiene la partitura, mientras que la técnica hace referencia a las destrezas que le permiten la adecuación de los medios físicos a la traducción de dicho contenido (Narejos, 1998:6). "Técnica" proviene de la palabra griega "*tekhne*", que significa "arte"; de ahí que cualquier estudio técnico desprovisto de una intencionalidad artística resulte forzosamente "artificial", afirmaba el violinista Manoogian (1995:87).

Jorquera (2002:5) define "técnica como las acciones que tienen como fin el control del sonido". Según esta definición, el instrumentista puede poner en práctica múltiples formas de control del mismo con resultados sonoros y estéticos muy variados pero todos ellos serán producidos por una acción voluntaria que permitirá alcanzar un sonido específico en función de cómo previamente lo haya planificado. Con este amplio concepto de la técnica "no interesa que el sonido que se produzca tenga unas cualidades pertenecientes a uno u otro estilo musical, sino que es más importante que la acción que se realiza sea repetible, lo que asignaría, además, carácter observable y, por tanto, científico a la acción" (Jorquera, 2002:5).

De modo que no hay que alejarse en ningún momento del objetivo de conseguir una interpretación artística acabada. Si se es fiel a este principio, Neuhaus (1987:198) asegura que "el trabajo puramente técnico, incluso si por momentos ocupa un sitio preponderante, nunca conduce [...] por una falsa ruta".

En definitiva, "es erróneo pensar que sólo mediante un dominio de la técnica de un instrumento se puede llegar a disfrutar de una auténtica experiencia artística". Según Pérez (2003:78-79), lo que garantiza la profundidad de la experiencia musical, "no es la perfección del ropaje

externo con la que se manifiesta sino la implicación profunda del que la vive”.

10.10.2 Investigación sobre su eficacia

Desde esta doble polaridad (Técnica / Interpretación), cualquier intento por ofrecer una visión unitaria de la ejecución está condenado a conformarse con la explicación parcial que suministra cada uno de dichos enfoques, ya que en su actividad el instrumentista no se comporta como un organismo escindido en dos mitades sino como totalidad (Narejos, 1998).

En el siglo XIX se desarrolló la imprenta musical masiva, gracias a la litografía, método de impresión inventado por Senefelder en 1796 y muy extendido al ámbito musical a partir de 1830. A partir de ese momento, se fueron fijando por escrito aquellos ejercicios que los maestros en tiempos anteriores inventaban para cada uno de sus estudiantes de instrumento, sin pretensión de validez absoluta. Por otra parte, cada autor proponía una especie de ejercicios previos a las obras que él mismo componía para su instrumento, con objeto de conducir gradualmente al estudiante a dominar su estilo específico. Es decir, en principio los autores de métodos técnicos del siglo XIX no pretendían agotar todos los temas indispensables para la preparación de un determinado instrumento. Sin embargo, estos textos se utilizaron como referentes, considerándolos fuente exhaustiva de ejercicios de los que no se podía prescindir al estudiar un instrumento. De este modo los ejercicios técnicos se fueron separando respecto a la práctica musical de obras propiamente dichas y se olvidó el origen y la función de estos ejercicios, generados en contextos precisos, probablemente en función de estudiantes con dificultades específicas y en obras precisas (Jorquera, 2002).

Bajo este panorama, las preocupaciones educativas se han visto asimismo divididas, con desigual incidencia en cuanto al alcance de ambos aspectos (Narejos, 1998). Los sistemas idealistas propugnan una mayor dedicación a la interpretación, desde la convicción de que la técnica no es solo una herramienta de la interpretación sino también su producto. En este grupo se sitúa Neuhaus (1987) al afirmar que el pianista que sabe lo que quiere oír y es capaz de escucharse, encontrará fácilmente los movimientos correctos. Sin embargo, se puede dar el caso de que el instrumentista no encuentre en su cuerpo ese órgano dócil que le facilite los elementos que necesita para su actuación e incluso que se resistiera frente a su voluntad expresiva. En este caso, la teoría idealista se salvaguarda de cualquier intento de refutación argumentando que el intérprete carecía de una imagen clara de lo que quería oír o simplemente que no poseía el talento suficiente.

En el extremo opuesto se sitúan, según Narejos (1998), los sistemas pragmáticos basados principalmente en la adquisición de aquellas habilidades que aseguren una perfecta ejecución. Sin embargo, la excesiva preocupación por la técnica eficaz puede conducir a una ejecución rígida y estereotipada, mermando cualquier intención interpretativa.

En la práctica estas contradicciones parecen superarse mediante una atención complementaria al enfoque interpretativo y técnico; por lo que en pedagogía se habla de una formación integral del instrumentista. De igual modo que expertos en diversos campos se acercan a un nuevo problema mediante la identificación de los principios generales en juego antes de comenzar a trabajar en los detalles.

Chaffin et al. (2003) estudiaron las sesiones de práctica de la pianista profesional Gabriela Imreh correspondientes al tercer movimiento, *Presto*, del *Concierto Italiano* de Bach donde se observa un adecuado equilibrio entre desarrollo técnico y práctica interpretativa. Durante las seis primeras sesiones la pianista efectuó un trabajo principalmente técnico de práctica

constructiva pero sin perder de vista la imagen artística general de la obra, al igual que mientras trazaba un plan de práctica interpretativa en las sesiones séptima y octava. Los detalles interpretativos se añadieron en las sesiones novena y décima y los problemas restantes se trataron en las sesiones 11 y 12.

De los datos recogidos en el estudio sobre guitarristas efectuado por Eguilaz (2009:11), se evidencia que los aspectos técnico-interpretativos son tenidos en cuenta desde el primer momento en el que el instrumentista comienza a trabajar una obra y que “la interpretación se articula tanto alrededor de ideas melódicas como de ideas armónicas”. A su vez, se observa una tendencia a realizar una práctica de tipo holístico, es decir, resolviendo al mismo tiempo cuestiones técnicas y cuestiones interpretativas.

Otro estudio semejante es el efectuado por Chaffin et al. (2010). En él, Tânia Lisboa grabó su práctica instrumental mientras aprendía y memorizaba el *Preludio de la Suite n° 6* para violonchelo solo de J. S. Bach. Describió la estructura musical, las decisiones sobre aspectos técnicos básicos (p. ej., los arcos), interpretación (p. ej., la dinámica) y cinco tipos de claves cognitivo-interpretativas que se utilizaron durante la ejecución (expresiva, interpretativa, afinación y técnica básica separada en mano izquierda y derecha). En las 38 horas de grabación se puede observar como la violonchelista desarrolló la interpretación antes de trabajar en la técnica y cuando tuvo que escribir la partitura de memoria, recordó mejor las claves o “*performance cues*” (Chaffin et al., 2010:3) expresivas y estructurales que eran las que le habían servido de referencia en una organización de recuperación de la memoria jerárquica.

Sin embargo, Narejos (1998) asegura que desde el punto de vista teórico, las dificultades son mucho mayores. La concepción tradicional de la ejecución pianística, al que este autor ha tomado como referencia, no ha

considerado más que las relaciones externas que pueden establecerse entre unas metas y aquellos medios que son siempre ajenos al instrumentista. Por un lado criterios de pureza interpretativa y valores estéticos que debe asimilar desde el exterior y, por otro, acciones preestablecidas en las que se fundamenta una técnica correcta. De este modo el intérprete queda reducido, según Narejos (1998:6) a “una especie de "caja negra" capaz de descifrar las claves interpretativas de una partitura y de responder a ellas mediante las acciones adecuadas a su realización sonora, pero en cuyo interior apenas conocemos lo que sucede”. Falta una exhaustiva investigación acerca de cómo el instrumentista dota de significado musical a los sonidos, cómo se desencadenan los procesos intencionales, cómo inciden en su comportamiento las emociones, cómo se relaciona la expresión musical con su actividad motriz, cómo funcionan los mecanismos de control durante la ejecución...

10.10.3 Aplicaciones de la estrategia de práctica técnica

Existen dos propuestas de práctica técnica durante el estudio: buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa; y usar la técnica al servicio de la música.

a. Buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa

El violinista Galamian (1998) manifiesta que una buena ejecución depende básicamente de los siguientes factores:

- Factor físico: combinación de la conformación anatómica del individuo (forma de sus dedos, manos y brazos, flexibilidad de sus músculos); y su funcionamiento fisiológico (movimientos de ejecución y el accionamiento de los músculos que los hacen posibles).

- Factor mental: capacidad mental para anticipar, dirigir y supervisar la actividad muscular.
- Factor estético-emocional: capacidad para comprender y sentir el significado de la música, además de la presencia de un talento innato para proyectar su mensaje expresivo al auditorio.

En esta clasificación se evidencia la igualdad de trato que merecen los tres tipos de factores, de tal manera que promueve el equilibrio entre la práctica constructiva (regida en mayor grado por el factor físico) y la práctica interpretativa (regida en mayor grado por el factor estético-emocional). El violonchelista Elías Arizcuren evidencia que “hay que intentar combinar el trabajo de “laboratorio” con la intención musical y el fraseo escogido para llegar a obtener un total coherente” (Arizcuren, 1985:106). De hecho, según afirma Martenot (1993:32), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX: “Nuestra larga experiencia pedagógica nos ha probado con creces la importancia del equilibrio entre arte y técnica”. En este sentido, el maestro Galamian (1998) aconseja que para que la ejecución instrumental sea un éxito debe combinarse adecuadamente la técnica con la interpretación. Afirma que:

La falta de equilibrio entre el período de construcción y el de interpretación llevará a otros hábitos de práctica poco recomendables. Algunos ejecutantes ignoran el tiempo de construcción y se dedican a interpretar durante la mayor parte de sus horas de ensayo. Puede que desarrollen un buen sentido de la continuidad musical de una obra, pero los pasajes difíciles de ésta nunca quedarán dominados, y el equipamiento técnico en general será deficiente. En el otro extremo, hay alumnos que sólo conocen el “período de construcción”. Desmenuzan hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales y se

dedican a trabajar con los citados elementos sin volver a recomponerlos jamás. Para tales estudiantes una composición deja de ser una obra de arte viva y se convierte hasta el fin de los tiempos en una serie de desafíos técnicos. Al permanecer continuamente absortos en los detalles nunca llegan a adquirir la perfección de cómo es la obra en su conjunto.

Cada uno de estos extremos requiere un saludable contrapeso para restaurar el equilibrio adecuado entre el tiempo de interpretación y el dedicado al desarrollo de la técnica. El estudiante “interpretativo” debe dedicar más tiempo a analizar sus errores y a diseñar y aplicar remedios para superarlos. El estudiante excesivamente analítico debe asignar mucho más tiempo a la ejecución musical, en unidades tanto breves como extensas, recomponiendo lo que previamente ha diseccionado. (Galamian, 1998:133)

Finalmente, para Pertzborn (2003), el desarrollo de la técnica debería ser siempre considerado conjuntamente con el desarrollo musical con objeto de crear una interpretación convincente. Este contrabajista propone que los múltiples parámetros deberían integrarse en un círculo rotativo de práctica, de modo que el foco de atención se sitúe solamente en un parámetro cada vez.

b. Técnica al servicio de la música

Edgar Willems, gran figura de la educación musical moderna, afirma que “la técnica es un *medio* al servicio de la música. Debe venir, en el piano, *por* los dedos y no *de* los dedos. Debe venir *de* la música y *por* la música” (Willems, 1994:134). De modo que, “cuanto más claramente aparece el fin (contenido, música, perfección de la ejecución) tanto más

fácilmente se impone el medio para alcanzarlo”, según el pianista Neuhaus (1987:16).

Pero, ¿cómo tratan los instrumentistas las exigencias contradictorias de su atención cuando están aprendiendo a tocar una obra nueva? Por un lado, las decisiones técnicas no se pueden ignorar; las digitaciones deben seleccionarse y las soluciones para los problemas técnicos deben ser halladas para tocar las notas correctas. Al mismo tiempo, las mejores soluciones a muchos problemas técnicos dependerán de las decisiones interpretativas acordadas. Así que, a no ser que el instrumentista comience con una idea clara de la "visión global" o concepto general de la obra, la digitación y otras habilidades motoras tendrán que replantearse y quizás volver a aprenderse cuando las decisiones interpretativas se lleven a cabo (Chaffin et al., 2003:465). Es decir, técnica e interpretación se hallan tan íntimamente ligadas que es a veces difícil establecer dónde termina una y dónde comienza la otra (Foldes, 1992). En palabras del musicólogo y compositor Guido Pannain:

El arte está en el espíritu, el mecanismo en lo físico; pero no existe espiritualidad sin integración física y viceversa. Para ello es necesario que la mecánica y la estética se complementen mutuamente. Este es el punto crítico de la cultura musical de los instrumentistas y principalmente de los cultores del violín y del piano. (Pannain, 1982:5)

Al intérprete se le plantean dos problemas, según Carlevaro (2000), el aspecto puramente mecánico de una obra musical y cómo debe expresarse dicha obra. Este guitarrista considera que conviene más empezar por esto último:

Desde el primer momento hay que entrar en el arte porque, ¿cómo vamos a trabajar una obra sin saber lo que tenemos que expresar? No olvidar nunca esto, porque de lo contrario el arte se

desnaturaliza. Si el oficio propiamente dicho pasa a ocupar el primer plano, el arte habrá perdido su calidad propia.

Ahora bien, quien no posea una gran técnica no podrá ser un gran intérprete. Lo que importa es el punto de partida: si proviene del espíritu irá al espíritu; de lo contrario será sólo un producto de laboratorio. (Carlevaro, 2000:31)

La interpretación debe ser el objetivo final del estudio de cualquier instrumento (Galamian, 1998), su única razón de ser y, en ningún caso, según Hoppenot (2000), la proeza técnica debe ser enfocada como finalidad y sí como recurso. De este modo, “la técnica no es más que un medio para alcanzar ese objetivo, la herramienta que ponemos al servicio de la interpretación artística” (Galamian, 1998:19). Por lo tanto, para lograr una ejecución correcta no es suficiente con disponer de una técnica adecuada. “Además, el intérprete debe comprender en profundidad el significado de la música, debe tener una imaginación creativa y un enfoque personal de su trabajo si pretende que éste se eleve”. (Galamian, 1998:19). Ya que, como afirma otro prestigioso maestro de violín, “solamente por este medio, el artista (el intérprete) logrará independizarse de las dificultades del mecanismo, haciéndolas servir según su voluntad, como medios auxiliares de la expresión” (Ramos, 1981:56).

El propósito de la técnica es servir a la creación musical. Muchos docentes separan estas dos funciones y Harold Barrie Cabena se manifiesta en contra de esta opinión. Para este organista (Barrie, 2007), la sensibilidad musical es un delicado y, en algunos estudiantes, un evasivo regalo. Por tanto, cada nota tocada debe ser parte de una actividad de creación musical. Los componentes de la música (la precisión rítmica, articulación, fraseo, la respiración...) deben estar presentes en todo momento. Asegura que si se dejan de lado algunos de estos elementos, el don desaparecerá en un proceso de atrofia.

Por otra parte, Hinsom (1995) recuerda que cualquier problema tiene su origen y su solución en la música misma. Sin embargo, sería demagógico afirmar que por el mero hecho de pensar musicalmente, los problemas se resuelven solos. Arizcuren (1985) no está de acuerdo ya que asegura que un instrumento como el violonchelo exige mucha paciencia y tesón. “Tan sólo si *a priori* se tiene una visión clara del fraseo y de la idea musical, se buscará la técnica más adecuada de la forma más concreta, más rápida y directa, pues se sabe lo que se quiere” (Arizcuren, 1985:106). En este sentido, el pianista Andor Foldes afirma que “para poder dar una perfecta versión de cualquier pieza, debemos poseer una buena técnica que dé un apoyo firme a la imaginación y permita realizar sus deseos y órdenes” (Foldes, 1992:27).

Para el maestro de guitarra Carlevaro (2000), la diferencia básica entre el verdadero intérprete y el simple ejecutante radica en que este último basa su práctica en el trabajo mecánico apartándose de cualquier otra idea y resaltado exclusivamente su malabarismo digital. Sin embargo, “esa técnica, producto de tantos sacrificios, ¿al servicio de qué está? [...] Es un absurdo pretender lograr hacer música utilizando la técnica como único fin, sin pensar en nada más, deshumanizando el arte. ¡Cuidado con ese monstruo!” (Carlevaro, 2000:32).

En este sentido, cuando Galamian fue interrogado acerca de los estudios mecánicos como los de los libros de Sevcik, su respuesta fue: “No veo cómo es posible divorciar la música de la técnica. Tales reiteraciones son antimusicales y, lo que es más, aburridas de practicar. Es mucho mejor escoger estudios que tengan algún contenido *musical* y después superponer la técnica a los estudios” (Green, 1998:153). De tal manera que, espíritu y materia son dos fuerzas que deben fusionarse para la creación del arte. “El arte pertenece al dominio del espíritu; la técnica es patrimonio de la razón.

De la unión de estos dos elementos nace la manifestación artística, verdadera simbiosis creada por el hombre” (Carlevaro, 2000:32).

En resumen y parafraseando a Neuhaus (1987:69): “¿Es pianista quien posee una buena técnica? No, [...] posee la técnica porque es pianista, porque sabe expresar por medio del sonido el contenido poético, el sentido profundo, la armonía y las leyes de la música”.

10.10.4 Ejemplos de cómo usar la técnica al servicio de la música según grandes figuras de la docencia instrumental

En primer lugar, Marisa Pérez (2003:88), especialista en didáctica pianística, asegura que “esa inercia que en principio sale de dentro y que empuja la música crea una realidad sonora exterior que a su vez empuja las energías del intérprete ayudándole por sí misma a franquear barreras físicas que *a priori* podrían resultar infranqueables”. Para Mariantonia Palacios de Sans, “es importante recalcar que la técnica existe para hacer música, no es algo autónomo, sino que esta está íntimamente vinculada con la evolución de la expresión musical formando con ella un todo único”. Por ello un instrumentista “nunca debe ejercitarse, siempre debe hacer música” (Palacios de Sans, 1998:7). En este sentido, la Catedrática de piano Almudena Cano manifestaba:

Quizás sería más sensato que el futuro intérprete -o su profesor- se centrara en conseguir plasmar la idea musical que subyace en la partitura que tiene delante y, partiendo de unos supuestos técnicos básicos [...] realizara música en vez de esforzarse en ejercitar correctamente su coreografía técnica. Partiendo de la base de que se deben utilizar movimientos adecuados, se debe estar lo más relajado posible, se debe circunscribir el esfuerzo al mínimo indispensable, es preferible enfocar la articulación de los sonidos con un objetivo sonoro y musical en vez de adjudicar al *staccato*

tales movimientos de mano o el brazo, al *legato* tales procedimientos musculares o al *cantabile* tal zona de la yema del dedo. (Cano, 1996:27)

Jose Chenoll en su tratado de trombón afirma que desde el inicio el instrumentista debe sentir la música a la vez que trabaja técnica. “Debe hacer música mediante el fraseo, el estilo, la forma; captando el mensaje que el autor puso en la obra o simplemente en un estudio, pues todo es música. En una palabra: debe irse moldeando al futuro artista desde sus comienzos” (Chenoll, 1990:41).

Uno de los violinistas más influyentes de todos los tiempos, “Joachim, que había alcanzado las más altas posibilidades mecánicas, jamás consideró la técnica como un fin sino un medio para expresar lo bello, supeditándola completamente, no al suceso de virtuoso, sino a su alto ideal artístico” (Pascuali & Príncipe, 1982: 153). Otro buen ejemplo son las palabras que la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano dedica al comienzo de su tratado técnico-estético:

En este método, los estudiantes encontrarán un estudio lógico y razonado de cada elemento mecánico, su aplicación a la música (que en definitiva es la finalidad de la técnica), dificultades y sistemas de superación. Con lo que, aplicando la lógica expuesta, cada estudiante podrá llegar a inventar sus propios ejercicios, hasta alcanzar los niveles deseados, pero siempre orientados con la base de los elementos que exponemos en cada apartado.

Recordamos al estudiante que el instrumentista tiene que sentir que su técnica se desarrolla, exclusivamente, por las necesidades creadas para servir con fidelidad a la música. (Calvo-Manzano, 1987:7)

Se presenta también el manejo de esta propuesta por parte del pianista Andor Foldes que considera que la técnica por sí sola no debe significarlo todo para un instrumentista sino que debe aprender a usarla en su propio beneficio.

Una fina interpretación no es posible sin la ayuda de una técnica fluida y dócil. Los dos componentes más importantes de la buena ejecución pianística marchan juntos. Debe darse énfasis a la estrecha cooperación necesaria entre ellos. Cómo tocar una frase inteligentemente, cómo “cantar” en el piano, cómo hacer resaltar la melodía del acompañamiento, no sólo cuando se encuentran distribuidos entre las dos manos, sino también cuando, como suele ocurrir a menudo, ambos tienen que ser tocados por la misma mano- todas éstas y muchas otras cuestiones pertinentes son problemas técnicos a la vez que interpretativos. (Foldes, 1992:24-25)

Michael Tree, viola del *Cuarteto Guarneri*, realiza la siguiente aportación al respecto:

En cada nota caben consideraciones técnicas y musicales. En mi experiencia como profesor no he sido muy dado a los ejercicios y estudios. Creo que si los intérpretes especializados practican el repertorio con el espíritu adecuado, pueden lograr cualquier cosa en el campo de la técnica. Una *suite* de Bach, una sonata de Brahms o el concierto de Walton son retos más que suficientes. Hay que estar dispuesto a aislar los pasajes, analizarlos justo como se haría cuando se trabaja un estudio, desde luego sin olvidar el valor musical. (Blum, 2000:150)

Por último, se señala el ejemplo de Antón García Abril, compositor, intérprete y catedrático del Conservatorio Superior de Música de Madrid, que manifiesta:

[...] a mis alumnos les comunico que sin técnica no se puede hacer nada. Siempre les digo: "técnica, técnica, técnica, pero que al final no se note". Si al final domina la técnica, la obra es una obra fallida; o viceversa; si a las ideas les falta un desarrollo para sujetarlas y construir una obra importante, también tiene un problema. El equilibrio perfecto es aquel que reúne la técnica y la intuición musical participando en porcentajes iguales. La técnica al servicio de la nada no sirve para nada, y la música que se produce por sentimientos solamente y no tiene la técnica adecuada, tampoco. (Mateos, 2002:2)

10.10.5 Testimonio de grandes intérpretes

El gran pianista Godovski, virtuoso de la generación posterior a Rubinstein, revelaba en sus clases que nunca había estudiado escalas. Lo que no impedía que las tocara con “un brío, un ritmo y una belleza de sonido en inigualables. [...] Esmerándose en tocar lo mejor posible las que encontraba en las obras que estudiaba, había aprendido a tocar a la perfección la escala en si” (Neuhaus, 1987:25). A su vez, Harold Bauer relata que el único ejercicio técnico que había efectuado en su vida era cuando la técnica tenía una relación inmediata con el mensaje musical de la obra practicada. En otras palabras, este violinista convertido en pianista nunca estudió técnica independiente de la música. Sin embargo, para Bauer (1913), eso no significa que el estudio técnico no es necesario o que el entrenamiento puramente muscular deba descuidarse. Con esto, evidencia que, en todos los detalles de los trabajos técnicos, el germen de la expresión musical debe ser descubierto y cultivado, al igual que en el valioso testimonio de la violinista Dominique Hoppenot:

[...] la práctica del violín parece curiosamente dividida: por un lado la música, con idea de finalidad (¡esperémoslo!); y, del otro, el mecanismo concebido como único medio para alcanzar una

técnica adecuada. Esta dicotomía nos conlleva a estudiar separadamente técnica y música, como si no estuvieran relacionadas entre sí. (Hoppenot, 2000:56-57)

El flautista Vicente Martínez asegura que, tanto en la época de Boehm como en la actualidad, la interpretación parece situarse en un segundo término absorbida por los intentos de alcanzar una técnica lo más mecanizada posible. Según la opinión de Martínez (1991:68), no es malo que esto sea así, aunque considera que “se debería prestar mayor atención al buen gusto y la interpretación”.

En resumen, cabe destacar el testimonio del pianista Arcadi Volodos que “insiste en que la técnica es tan sólo el vehículo para conseguir afrontar el hecho musical con naturalidad, concediendo más valor a lo intelectual que a lo físico” (García-Rico, 2009:138).

10.10.6 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la décima estrategia de práctica instrumental: la práctica técnica.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

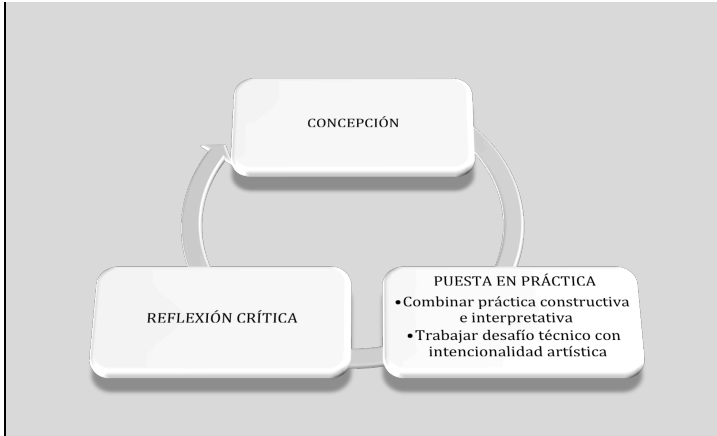
E.P.I.10

Práctica técnica

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una atención complementaria y equilibrada al dominio de los desafíos técnicos así como al dominio de los medios interpretativos precisos, dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan dos propuestas de aplicación de la misma estrategia: buscar el equilibrio entre la práctica constructiva y la práctica interpretativa, y usar la técnica al servicio de la música.
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica constructiva: es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales están bien consolidados. • Beneficios de la práctica constructiva: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudia hasta el más mínimo mecanismo ○ Componentes elementales bien trabajados • Inconvenientes de la práctica constructiva: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apenas interpreta el discurso musical ○ Discontinuidad musical • Práctica interpretativa: es un modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none">• Beneficios de la práctica interpretativa:<ul style="list-style-type: none">○ Coherencia global bien trabajada○ Aborda la interpretación musical de la obra en su conjunto○ Continuidad musical• Inconvenientes de la práctica interpretativa:<ul style="list-style-type: none">○ Equipamiento técnico general deficiente○ Pasajes difíciles no dominados○ No analiza errores, ni diseña remedios para solventarlos• Seleccionar fragmento y combinar el trabajo de laboratorio (superar los desafíos técnicos más elementales) con la intención musical y el fraseo escogido para obtener un total coherente.
Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar un determinado desafío técnico. Por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">▪ Escala▪ Grupo rápido▪ Arpeggio• La interpretación debe ser el objetivo final del estudio de dicho desafío, su única razón de ser.• La técnica no es más que un medio para alcanzar dicho objetivo.• Practicar el desafío técnico con intencionalidad artística.

	 <pre> graph TD A[CONCEPCIÓN] --> B[REFLEXIÓN CRÍTICA] B --> C[PUESTA EN PRÁCTICA] C --> A </pre>
Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una atención complementaria y equilibrada al dominio de los desafíos técnicos así como al dominio de los medios interpretativos precisos, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>

10.11 Estrategia undécima: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la undécima estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los elementos armónico-formales y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.11.1 Descripción

Otra estrategia de práctica instrumental mediante la cual los instrumentistas formulan sus interpretaciones es el análisis. Según el pianista y director Reid (2006), algunos intérpretes realizan este proceso para alcanzar un conocimiento y comprensión detallados de la obra que luego será utilizado para sus decisiones interpretativas. En cambio, otros instrumentistas manejan el análisis como un medio para solucionar problemas interpretativos específicos.

El analista William Rothstein considera que “un análisis receptivo y apropiado a la obra en todas sus diversas facetas proporciona al intérprete una firme base sobre la que construir una recreación convincente”. Según este teórico, “el análisis, transmutado por la imaginación y un poco de astucia, puede ayudar a inspirar esa magia sin la cual ni siquiera la música más grande puede vivir plenamente” (Rothstein, 2002:48).

Por otra parte, Lester (1995) propone una interacción más viva entre el análisis y la interpretación. Una interacción que haga hincapié en los posibles modos de enriquecer el análisis teniendo presentes las grandes interpretaciones y, desde luego, dando cuenta de ellas como parte de las premisas analíticas. A su vez, hay que tener presente que en las discusiones teóricas sobre la estructura musical y sus elementos fundamentales no se ha alcanzado un consenso provisional ni definitivo. Por mucho que los teóricos consideren que una determinada postura es hoy universalmente aceptada, el contraste entre distintas posturas sigue plenamente vigente.

Investigación sobre su eficacia

En un antiguo estudio llevado a cabo por Rubin-Rabson (1941) encontramos una de las primeras investigaciones acerca de la eficacia del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal. Según concluye este autor, el estudio analítico de la obra a trabajar puede incrementar la

precisión interpretativa y reducir el tiempo de práctica física. Por otra parte, Macmillan (2005) afirma que la comprensión de la estructura musical es un factor importante en la memorización de la obra. De hecho, un estudio efectuado con 30 pianistas reveló que aquellos que analizaban previamente la partitura memorizaban más rápidamente la música que aquellos que no lo hacían (Nuki, 1984). Otro estudio, que registró la práctica pianística de la concertista Gabriela Imreh con el tercer movimiento del *Concierto Italiano* de J. S. Bach, también evidenció que la identificación temprana de la estructura formal es una parte muy importante de la práctica en favor de la memorización (Chafín & Imreh, 2001). Los informes verbales indicaron que, en las primeras sesiones de práctica, la pianista identificó y memorizó la estructura formal de la obra, mientras que en sesiones posteriores practicó con esta organización para recuperar las claves de memoria que controlaban su ejecución. Los datos de la práctica y la memorización apoyaron esta idea y ambas fueron organizadas según la estructura formal de la música. Los segmentos trabajados en la práctica eran más propensos a llevarse a cabo, como inicio y como parada, en las fronteras de la estructura formal que en otros lugares (Chafín & Imreh, 1997).

Otro estudio semejante es el efectuado por Chaffin et al. (2010). En él, Tânia Lisboa, instrumentista de violonchelo, grabó su práctica mientras aprendía y memorizaba el *Preludio* de la *Suite n° 6* para violonchelo solo de J. S. Bach. Describió la estructura musical, las decisiones sobre aspectos técnicos básicos, sobre interpretación y cinco tipos de claves cognitivo-interpretativas que se utilizaron durante la ejecución (expresiva, interpretativa, afinación y técnica básica separada en mano izquierda y mano derecha). La violonchelista organizó su práctica, de 38 horas, alrededor de la estructura musical y, cuando escribió la partitura de memoria, recordó mejor las claves (*performance cues*) expresivas y estructurales ya que le habían servido de puntos de referencia en una organización de recuperación de la memoria jerárquica. En un estudio

previo de la misma chelista (Lisboa et al., 2004), sus 17 horas de práctica fueron también organizadas siguiendo la estructura formal de la obra.

En este sentido, una investigación llevada a cabo por Hallam (1995) evidencia que los músicos adoptan dos enfoques principales para desarrollar la interpretación: el enfoque intuitivo y el analítico. El enfoque es intuitivo cuando la interpretación evoluciona, durante el transcurso del aprendizaje, basándose únicamente en la intuición y exclusivamente en la práctica física. En cambio, el enfoque analítico se basa en la escucha extensiva de obras musicales, en la comparación de interpretaciones alternativas y en el análisis de la estructura de la música. A su vez, en este último enfoque la interpretación se puede desarrollar con poca práctica física real. Hallam (1995) asegura que algunos instrumentistas adoptan ambos enfoques para el desarrollo de la interpretación, aunque suelen manifestar su preferencia por uno de ellos.

Un estudio experimental llevado a cabo por Mawer (1999) aplicó el análisis schenkeriano, la conducción de voces, a la didáctica de las cuerdas (aunque posteriormente adaptó el material a otros instrumentos melódicos y de teclado), evidenciando la eficacia del análisis como estrategia de práctica instrumental. A su vez, en una encuesta realizada a 94 docentes de música, Barry y McArthur (1994) hallaron que la mayor parte del profesorado propone a sus estudiantes comenzar la práctica de una nueva obra analizando la partitura antes de ejecutarla en el instrumento.

Otro de los aspectos que hay que tener presente, a la hora de manejar el análisis como estrategia, es la influencia del contexto armónico sobre los eventos musicales locales. Según Bigand y Pineau (1997), el contexto armónico global puede influir en el procesamiento de eventos musicales, incluso cuando el contexto local es exactamente el mismo. Para ello, estos autores crearon secuencias de ocho acordes en las que los dos acordes finales eran idénticos para cada par. Sin embargo, los primeros seis acordes

se establecieron en dos contextos armónicos diferentes, en uno el acorde final era altamente esperado (tónica después de dominante, V-I) y en el otro existía un acorde final menos esperado (subdominante después de tónica, I-IV). A pesar de este cambio en la función armónica, todos los demás parámetros locales se mantuvieron constantes. Según los resultados obtenidos, el efecto del contexto global en la formación de expectativas musicales se apoya en el hecho de que los sujetos procesaron más fácilmente los acordes diana del primer caso (acorde final más esperado), lo que indica la influencia del contexto armónico global sobre los eventos locales. A su vez, estos hallazgos revelan que el contexto anterior no solo influye en la comprensión de los eventos entrantes, sino que también prepara a los oyentes a procesar ciertos eventos en lugar de otros.

10.11.2 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Se presentan diversas propuestas de uso del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

a. El análisis formal en la práctica

Esteban (2009) considera la forma como uno de los elementos más importantes de la comprensión musical. La capacidad de los intérpretes para evocar la forma musical, a través del conocimiento sincrónico a su experiencia temporal, es defendida por este autor como una herramienta potencial para la consolidación de la memoria debido a la seguridad que ofrece en la interpretación. No obstante, Clarke (1988) evidencia que las obras musicales están siempre abiertas a diferentes interpretaciones estructurales y el papel fundamental de la expresión es limitar el alcance de esta ambigüedad escogiendo determinadas interpretaciones estructurales en detrimento de las demás. Esto no quiere decir que la expresión necesariamente funciona al servicio de la claridad, ya que un intérprete

puede optar por poner de relieve tanto las características estructurales que son más evidentes, o bien extraer las peculiaridades más ocultas y perturbadoras de la música. Del mismo modo, a pesar de que una interpretación pretende tener una expresión coherente, esto no implica la resolución de toda ambigüedad estructural, ya que una interpretación puede intencionalmente intentar manipular los aspectos conflictivos de la música.

Según Esteban (2009), los beneficios del análisis formal en la interpretación de memoria incluyen: (1) el potencial para la comprensión de la música, (2) la evidencia del conocimiento adquirido como herramienta para seguir aprendiendo a partir de él, (3) la información cultural que proporciona acerca de los modelos estructurales, (4) la apropiación mental del contenido musical, (5) el uso efectivo de las horas de práctica y de enseñanza, (6) la prevención de los lapsus de memoria gracias al esfuerzo de construcción y de-construcción del material musical, (7) el conocimiento de los patrones formales útiles para improvisar y componer, (8) la atención a la respiración y el discurso musical al margen de los requerimientos técnicos y (9) el estímulo matemático del proceso mental. Para Esteban (2009), recurrir al análisis formal representa un ejercicio de compromiso y fidelidad con el compositor y su creación que constituye la base de una posible interpretación.

El pianista Albert Nieto manifiesta que el análisis y la comprensión de los diferentes elementos formales, así como de la terminología indicada por el compositor en la partitura, es necesario para poder lograr una interpretación consciente y no meramente intuitiva. Para ello realiza las siguientes propuestas:

Analizar formalmente de lo global a lo particular, de la estructura general a la simple *célula* o *motivo*, pasando por movimientos, secciones, períodos, semiperíodos y frases, así como puentes, procesos cadenciales, introducción y coda.

Reconocer la presencia de formas de danza, canción popular, música programática y las diferentes modalidades de *recitativo*, dándoles el carácter adecuado.

Identificar la forma binaria.

Interpretar diferencial y adecuadamente una introducción y una coda, así como una exposición y su correspondiente reexposición.

Identificar e interpretar adecuadamente un proceso cadencial. (Nieto, 1999:102)

En cuanto al análisis, comprensión e interiorización de los elementos temáticos, Nieto sugiere:

Reconocer la importancia temática como elemento destacable del contexto musical en sus diversas configuraciones: repetición, imitación, variación, secuencia, desarrollo y reexposición.

Resaltar la importancia del tema por aumentación.

Reconocer la serie dodecafónica y fibonacciana. (Nieto, 1999:102)

Por otra parte, para obras basadas en la polifonía como invenciones o fugas, Nieto propone:

Diferenciar dinámicamente, aunque de manera equilibrada, las diferentes voces de una fuga, así como las de cualquier otra obra polifónica.

Diferenciar el carácter entre las entradas y los episodios de una *invención* o de una *fuga*.

Reconocer e interpretar convenientemente los giros o diseños propios de la retórica barroca: hipérbole, hipóbole, hipérbaton, parresia, Anábasis, circulatio, antitheton, gradatio, exclamatio, dubitativo, pleonasmus, stretto, pedale, noema...

Discernir en cada momento cual es la voz más importante para poder resaltarla, con especial atención cuando convergen en un intervalo de segunda. [...]

Reconocer los diálogos que se establecen entre las voces para poder contrastarlas, estableciendo las respiraciones oportunas.

Caracterizar las diferentes voces de una *fuga* con una adecuada y variada gama de articulaciones.

Instrumentar u orquestar las diferentes voces de una obra. (Nieto, 1999:102)

En la misma línea se sitúa la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano, que propone que junto al análisis armónico se realice un análisis formal buscando digitaciones que favorezcan la audición de temas, contrapuntos, desarrollos... y unificando digitaciones en pasajes repetitivos, progresiones o en la reexposición, ya que de este modo se facilita la memorización (Calvo-Manzano, 1987).

A su vez, el análisis formal puede servir para resaltar la expresividad musical, para ello Nieto propone:

Otorgar mayor importancia a la nota más grave que a las del resto de un diseño de acompañamiento. [...]

Reconocer la importancia expresiva de dos notas simultáneas muy separadas, situadas hacia ambos extremos del teclado, con el fin de resaltarlas convenientemente.

Aprovechar una melodía duplicada para dotarla de un determinado carácter, destacando una u otra voz. En el caso de escalas, se puede ganar la amplitud de ocho notas si se empieza destacando la mano izquierda para pasar a destacar posteriormente la mano derecha.

Analizar y buscar en la materia misma de la música las razones profundas de su belleza. (Nieto, 1999:102)

En este sentido, el análisis armónico y formal debe ir inseparablemente unido al análisis estilístico de la época de cada obra ya que, de este modo, “la interpretación será fiel a las necesidades polifónicas, armónicas u ornamentales, correspondientes a cada composición y a cada período” (Calvo-Manzano, 1987:83).

b. El análisis armónico en la práctica

Gordon (2003) manifiesta que el hecho de que la tonalidad cambie una tercera menor o la tensión implicada en un acorde de sexta aumentada es parte integrante de la magia de algunas obras y, en ocasiones, incluso la configura en su totalidad. Por lo que, para este gran pianista y profesor de piano, reconocer y responder correctamente al análisis armónico de una obra puede abrir el camino a la percepción de sus misterios más sublimes.

La arpista Rosa M^a Calvo Manzano manifiesta que el instrumentista debe realizar antes del estudio técnico un análisis armónico, para conocer “qué notas son más importantes y buscar preparaciones, digitaciones y ataques que faciliten su claridad de audición. Un estudio minucioso de las tonalidades y modulaciones ayudará a una mejor comprensión de la trama armónica y se memorizará mejor” (Calvo-Manzano, 1987:82). El pianista Albert Nieto considera beneficioso el análisis, comprensión e interiorización de los diferentes elementos armónicos de la obra en práctica para alcanzar una interpretación consciente. Realiza las siguientes aportaciones:

Identificar y relacionar las tonalidades mayores y menores para conferirles el carácter expresivo inherente a ellas, contrastante entre sí.

Identificar la bitonalidad.

Identificar los acordes de tónica, dominante y subdominante, sintiendo los puntos de tensión y de distensión armónica que se producen entre ellos.

Identificar a las *sensibles*, que requieren una solución, vibrando con ellas sin precipitar la llegada de la tónica.

Identificar las cadencias perfecta y plagal en su aspecto conclusivo.

Identificar la semicadencia, de carácter suspensivo o dubitativo, así como la cadencia rota de carácter sorpresivo, de especial significado expresivo en la obra de J.S. Bach.

Identificar el acorde *sexta napolitana*, sintiendo su fuerte atracción hacia la tónica.

Identificar los acordes alterados así como los de 7ª y 9ª.

Identificar una modulación diatónica o cromática para resaltarlas convenientemente, sin precipitarlas. (Nieto, 1999:103)

Por otra parte, las estrategias interpretativas del compositor y flautista Quantz proponen que el intérprete realice algún tipo de análisis armónico para generar una expresión eficaz; por ejemplo, afirma que "las disonancias deben tocarse más fuerte que las consonancias" (Quantz, 1752; *apud* Reid, 2006:132). También Nieto utiliza el análisis armónico para favorecer la expresividad. Para ello propone:

Sentir la expresividad inherente a los intervalos aumentados, disminuidos y 4ª de tritono, así como a la disonancia querida (*parrhesia*) típica de J.S. Bach.

Sentir el carácter o color inherente a cualquier tonalidad.

Sentir la intención expresiva de una enarmonía o de una modulación enarmónica.

Sentir el carácter de asentamiento y grandiosidad de una nota pedal. (Nieto, 1999:103)

c. La influencia del contexto armónico

Existe una exigencia indispensable que consiste en situar la partitura en su contexto general, es decir, en el conjunto de sus partes, ya se trate de una orquesta, de un piano o de otros instrumentos solistas. Según afirma la violinista Dominique Hoppenot, al igual que los cantantes, los instrumentistas de cuerda suelen olvidar este planteamiento en la medida en que la escritura lineal de su instrumento les dispensa de analizar, comprender e interiorizar la polifonía de la obra.

En un concierto, el dominio de la partitura de orquesta forma parte de la interpretación, no solamente para «conocer las entradas», [...] sino para comprender la obra en su unidad y poder dar a su voz el lugar que le corresponde en el contexto del concierto general. (Hoppenot, 2000:146)

Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, explica la importante influencia que ejerce el contexto armónico:

Cuando uno ve su gráfica melódica imaginaria dentro de su contexto armónico, a veces se modifican algunos puntos de énfasis. Una nota determinada puede merecer un énfasis especial aunque no aparezca en un punto melódico alto si el autor ha empleado una armonía dramática o inusitada. (Blum, 2000:180)

En este sentido, John Dalley, segundo violín del *Cuarteto Guarneri*, considera indispensable para los estudios de todo músico la inclusión de un curso de armonía. “Los intérpretes de una sola línea tienden a pensar en términos lineales y a veces no son suficientemente sensibles al movimiento armónico que les rodea” (Blum, 2000:169). De modo que, según Sánchez:

Un intérprete que logra asimilar la melodía con su armonía, dentro de una estructura formal sin romper el discurso musical y respetando sus aspectos estilísticos, a buen seguro hará una buena interpretación, pero el que tiene la capacidad de hacer inteligible al oyente el sentido armónico de una obra, aun sin que este último tenga nociones sobre música, revelará su condición de verdadero artista. (Sánchez, 2006:9)

d. El análisis en la práctica interpretativa

El analista William Rothstein sugiere aplicar la estrategia en el contexto de la práctica interpretativa o modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva y en la que el instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. Propone:

[...] la interpretación de una obra musical y su análisis son actividades de naturaleza muy distinta, pero también el intérprete ha de comprender los "personajes" de la obra y su "trama" si quiere que su interpretación resulte convincente. Cuando el intérprete hace un análisis, su objetivo no debería ser sólo comprender la obra -pues la interpretación no es una actividad tan desinteresada-, sino descubrir o crear una narración musical. Puesto que la música instrumental carece de contenido verbal, probablemente sea más exacto decir que el intérprete elabora su narración a partir de una síntesis de todo lo que sabe de la obra y siente en relación con ella; los oyentes, por su parte, construirán sus propias narraciones de la mano del intérprete. Ciertamente, la narración que un intérprete se hace de una obra puede diferir radicalmente de la que otro se hace para la misma obra, y, por otra parte, quizás no todas las narraciones se adecúen igual a las intenciones del compositor; la

mayor parte de los músicos estará de acuerdo en que el compositor tiene mucho que decir al respecto [...]. Pero siempre debe haber una narración, aun cuando no pueda traducirse en palabras, y es tarea del intérprete dar con ella. El análisis proporciona un conjunto de herramientas -más bien, varios conjuntos de herramientas- que ayudan a realizar esta tarea. (Rothstein, 2002:46)

Coso (1992) asegura que el análisis en todas sus formas (armónico, melódico, estilístico...), la historia, la intuición musical, la imaginación creativa y cualquier otro medio que conduzca al propósito planteado puede ayudar a lograr un profundo y vasto conocimiento de la base interpretativa de la obra, ese logro especial, peculiar y único que caracteriza a cada creación artística. A su vez, el Dr. Xose Aviñoa, guitarrista, considera que el buen instrumentista “ha de conocer a fondo todas las disciplinas [...], puesto que depende de cómo profundice en la armonía, el contrapunto, las formas musicales, etc., podrá entender mejor y lograr interpretaciones más acordes con el espíritu de la época” (Aviñoa, 1985:61).

Del mismo modo, es de gran utilidad que el intérprete conozca “la estructura de las distintas formas, en las cuales se registra y desarrolla uno o varios temas cuyo conjunto forma un acabado discurso musical”, según los violinistas Pascuali y Príncipe (1982:267). Este conocimiento permite al instrumentista establecer el programa, el plan de su interpretación, fundamentándola en el análisis de la construcción íntima y formal de cada fragmento seleccionado, “como índice del valor lógico, expresivo y dinámico de cada elemento, y, por ello, como norma para el equilibrio interpretativo que debe primar en toda fiel y correcta ejecución de una obra de arte” (Pascuali & Príncipe, 1982: 267).

10.11.3 Testimonio de grandes intérpretes

El analista William Rothstein asegura que “la tarea del intérprete es proporcionar al oyente una experiencia viva de la obra, no hacer que la comprenda analíticamente. Pero dicha experiencia -cuanto más viva mejor- proporcionará al oyente a su vez un acceso a la comprensión de la obra” (Rothstein, 2002:47). Un buen ejemplo de ello es el testimonio del pianista Javier Perianes aludiendo a la *Cuarta Balada* de Chopin:

Después de muchos años sin tocarla, desde ese *pianissimo* inicial que me producía pánico, hoy soy capaz de abordarla con la seguridad de saber qué quiero hacer con la obra de principio a fin. Desde la primera nota tengo en la cabeza todo su esquema, su estructura, los puntos de tensión a los que quiero llegar y cómo quiero descifrarla. Creo que, a día de hoy, sigo confiando en la intuición pero todo el bagaje de conocimiento de otros estilos y autores que vas adquiriendo te ayuda a moverte con seguridad en las obras concretas que abordas. (García-Rico, 2010:57)

Otro testimonio acerca de la utilización de la estrategia lo aporta David Soyer. Este violonchelista integrante del *Cuarteto Guarneri* estudió durante 4 años con Diran Alexanian, ayudante de Casals en la *École Normale de Musique* de París. Soyer dice acerca de él:

Alexanian tenía sus ideas sobre el arte y la interpretación violonchelística y no admitía desviaciones. Cuando enseñaba un concierto con frecuencia decía: “Ahora ve al piano y toca la parte de la orquesta”, y nosotros teníamos que estar preparados para esto; esperaba de sus estudiantes que hubieran hecho un análisis armónico de la pieza. Por ejemplo, en el movimiento lento del *Concierto* de Dvorák podía preguntar qué influencia tiene un acorde determinado en la línea del violonchelo. (Blum, 2000:126)

Por último, el pianista Javier Perianes presenta una reflexión acerca del uso de esta propuesta en la práctica instrumental:

He de reconocer que no soy ningún fanático del análisis. Intento comprender la estructura de una obra y planificarla de forma lógica. Especialmente en obras largas, es fundamental dosificar la gradación de las emociones o el tipo de sonido que corresponde a sus partes, por ejemplo. La estructuración resulta básica en compositores como Beethoven, Mozart o Schubert. En otros, como Chopin, a pesar de serio también, puedes permitirte ser algo más intuitivo. (García-Rico, 2010:57)

10.11.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la undécima estrategia de práctica instrumental: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

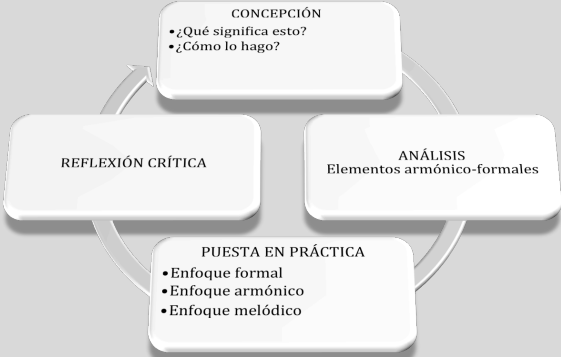
E.P.I.11

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los elementos armónico-formales y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan tres propuestas de aplicación de la misma estrategia: enfoque formal, enfoque armónico y enfoque melódico.
Indicadores Propuesta 1ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la forma musical, el instrumentista tiene que plantearse en un fragmento determinado: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué significa esto? • Efectuar un análisis formal buscando, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer elementos temáticos destacables del contexto musical como la repetición, imitación, variación, secuencia, desarrollo y reexposición. ○ Diferenciar interpretativamente una introducción y una coda, así como una exposición y su correspondiente reexposición. ○ Identificar e interpretar correctamente un proceso cadencial. ○ Identificar los diálogos que se establecen entre las voces para poder contrastarlas, integrando las oportunas respiraciones. ○ Reconocer formas de danza, canción popular, música programática... dándoles el carácter adecuado. • El instrumentista ha de sacarle partido interpretativo al análisis formal. Plantearse: ¿cómo lo hago? Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Con digitaciones y contrastes dinámicos que favorezcan la

	<p>audición de temas, contrapuntos, desarrollos...</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Usando una digitación similar en pasajes repetitivos, progresiones o en la reexposición.
<p>Indicadores Propuesta 2ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la armonía, el instrumentista tiene que plantearse ante un determinado fragmento: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué significa esto? • Efectuar un análisis armónico buscando, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Notas o acordes importantes para preparar digitaciones y ataques que faciliten su clara audición. ○ Acordes de tónica, dominante y subdominante, interpretando los puntos de tensión y de distensión armónica que se producen entre ellos. ○ Identificar el acorde sexta napolitana, experimentando su fuerte atracción hacia la tónica. ○ Localizar cadencias perfecta y plagal con su finalidad conclusiva. ○ Identificar la semicadencia, de carácter suspensivo o dubitativo, así como la cadencia rota de finalidad sorpresiva. ○ Identificar y resaltar una modulación diatónica o cromática sin precipitación. • Usar el análisis armónico como estrategia para generar una expresión eficaz, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprender el carácter o color inherente a cualquier tonalidad. ○ Interpretar la intención expresiva de una enarmonía o de una modulación enarmónica. ○ Vivir la expresividad inherente a intervalos aumentados, disminuidos y 4ª de tritono, así como a la disonancia (<i>parrhesia</i>) típica de J.S. Bach. ○ Localizar las sensibles, que requieren una solución, vibrando

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<p>con ellas sin precipitar la llegada a tónica.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Asumir que las disonancias deben tocarse más fuerte que las consonancias.○ Comprender el carácter de asentamiento y grandiosidad de una nota pedal.
<p>Indicadores Propuesta 3ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ante una línea melódica el intérprete ha de plantearse:<ul style="list-style-type: none">○ ¿Qué significa?○ ¿Cómo la hago?• Cuando un intérprete ubica la gráfica melódica imaginaria dentro de su contexto armónico a veces se modifican algunos puntos de énfasis.• Hay que tener presente que una nota determinada puede merecer un énfasis especial, aunque no aparezca en un punto melódico alto, si el compositor ha empleado bajo ella una armonía dramática o inusitada.• El instrumentista tiene que experimentar la influencia del contexto armónico al interpretar una determinada melodía.  <pre>graph TD; A[CONCEPCIÓN •¿Qué significa esto? •¿Cómo lo hago?] --> B[ANÁLISIS Elementos armónico-formales]; B --> C[PUESTA EN PRÁCTICA •Enfoque formal •Enfoque armónico •Enfoque melódico]; C --> D[REFLEXIÓN CRÍTICA]; D --> A;</pre>

Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras el estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los elementos armónico-formales, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.12 Estrategia duodécima: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la duodécima estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los componentes expresivos y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.12.1 Descripción

En 1939, Ígor Stravinsky escribía:

[...] coloco al ejecutante ante una música escrita en la que la voluntad del autor está explícita y se desprende de un texto correctamente establecido. Pero por escrupulosamente anotada que esté una música y por garantizada que se halle contra cualquier equívoco en la indicación de los *tempi*, matices, ligaduras, acentos, etc., contiene siempre elementos secretos que escapan a la definición, ya que la dialéctica verbal es impotente para definir

enteramente la dialéctica musical. Estos elementos dependen, pues, de la experiencia, de la intuición, del talento, en una palabra, de aquel que está llamado a presentar la música. (Stravinsky, 1977:147)

Cada vez que un artista o un instrumentista experto interpreta música, ya sea a primera vista o después de años de práctica, tocando solo o en un conjunto, juega con la expresión. Continuamente realiza modificaciones variables del *tempo*, la dinámica, la articulación, el *vibrato*, el timbre de las notas... y son identificables y pueden ser conservadas con una precisión asombrosa de una interpretación a otra, a veces separadas por varios años. Por otra parte, dramáticos cambios en estos parámetros expresivos pueden ser observados entre sucesivas interpretaciones de la misma obra separadas tan sólo por unos pocos minutos (Clarke, 1988).

El pianista Nieto (1999) manifiesta que el intérprete necesita efectuar el análisis, así como la comprensión e interiorización de los elementos expresivos para llegar a una interpretación consciente y no meramente intuitiva. Este tipo de análisis incluye el carácter de la obra (indicaciones del compositor sobre *tempo* y carácter), aspectos agógicos, aspectos dinámicos, aspectos tímbrico y determinadas fórmulas rítmicas o melódicas.

A pesar de que la fidelidad del intérprete a la partitura escrita es necesaria, nunca es suficiente. Se debe poner al servicio de lo que el pianista Cone (1995) llama el convencimiento, es decir el proceso de analizar, comprender e interiorizar sus diversos elementos. Esto supone la proyección de una concepción o interpretación que refleja un profundo sentimiento personal relacionado con el pensamiento musical de la composición.

El pianista Jonathan Dunsby explica esta estrategia aplicada a la práctica instrumental por medio de la obra para piano *Lento* de Stravinsky, la sexta de las ocho piezas cortas reunidas bajo el título de *Les Cinq Doigts*. Dunsby (1995) confía en que adentrarse en los detalles de cómo el diseño musical se genera a través de las indicaciones del compositor (si es que las hay) es beneficioso para el intérprete. No cabe duda de que este tipo de análisis satisface al instrumentista y aunque no solo se hace con este propósito, resulta imprescindible para dar vida a la música.

El intérprete experimentado, que lee a primera vista una partitura como el *Lento* de Stravinsky, puede captar instintivamente la mayor parte de las señales del compositor sin realizar ningún análisis previo en su pensamiento. Sin embargo, esto únicamente sucede con obras relativamente sencillas. El músico experto es consciente que una partitura contiene una cantidad inmensa de información y que se requiere tiempo y un periodo de introspección para dominarla. Esta estrategia es la que utilizan los grandes intérpretes en sus horas de ensayo, interrogándose acerca de cuestiones como: “¿Qué significa esto? ¿Y cómo lo hago?” (Dunsby, 1995:92). Con esta confesión se pretende que los instrumentistas noveles adquieran un poco de perspicacia y sean conscientes de que los intérpretes tienen que pensar.

Diversos factores influyen en la toma de decisiones dentro del sistema de opciones expresivas, según Clarke (1988). En primer lugar, están los recursos que, en función del instrumento elegido, varían considerablemente. En un extremo del espectro se observa como en el clavicordio únicamente se pueden variar el *tempo* y la articulación, mientras que la voz, por ejemplo, ofrece oportunidades expresivas que incluyen *tempo*, dinámica, articulación, timbre, contenido verbal, *vibrato* y la continuidad entre el discurso y el canto. El piano ofrece un control sistemático de tan solo el *tempo*, la articulación, la dinámica y el pedal. Si una misma obra musical

puede ser tocada con instrumentos diferentes, el intérprete debe hacer un reajuste considerable en función de los recursos que le ofrece el instrumento elegido. En un nivel más refinado, los cambios en el diseño de los instrumentos y su construcción afectan también a la expresión de la interpretación: la gama de contraste dinámico que ofrece un piano de cola moderno era inviable en el piano de Mozart o Haydn y los efectos expresivos, en consecuencia, se obtienen de diferente modo en estos instrumentos de época.

El segundo factor que afecta las opciones de expresión, según Clarke (1988), es el estilo. Así como hay que tener presente el desarrollo histórico de los instrumentos en su diseño y construcción, también los convenios de la expresión interpretativa muestran una significativa variación histórica y geográfica. Estos pueden estar relacionados con la tecnología del instrumento, pero no son simplemente la consecuencia de tales cambios. Los escritos sobre la práctica interpretativa poseen una larga historia, pero únicamente en los últimos 30 años se ha establecido el estudio de los cambios históricos en dicha práctica interpretativa, así como el intento de reconstruir estilísticamente auténticas interpretaciones.

Los escritos sobre la práctica interpretativa varían desde convenciones estilísticas hasta debates más o menos argumentados acerca de diversos problemas en particular. Bien informados o no, eminentes intérpretes poseen sin duda una opinión propia sobre el modo en que los diferentes estilos musicales deben ser tocados, adaptando su uso expresivo en consecuencia. El debate sobre el uso del *rubato* y el *vibrato* en la interpretación de la música barroca es un ejemplo de las diferencias de opinión entre los intérpretes sobre la autenticidad histórica.

El último factor que influye en la elección de opciones de expresión es la manera en que un intérprete decide interpretar. Según Clarke (1988), la elección de un modo de interpretar u otro es consecuencia de la audiencia

y la ocasión, así como de las intenciones artísticas del instrumentista. De este modo, el estilo de interpretación en un recital de concierto probablemente será bastante diferente del estilo del mismo intérprete tocando en un concierto para niños o durante un ejercicio de dictado melódico. A un nivel más sutil, una interpretación individual puede ser considerada como una selección personal de los principios expresivos que pueden persistir durante un largo período de tiempo, o por el contrario, ser muy efímeros. Los principios expresivos poseen una configuración particular de acuerdo a consideraciones como el deseo de cambio o la continuidad y la novedad o la coherencia (Clarke, 1988). En un movimiento rondó, por ejemplo, un instrumentista puede elegir entre mantener la configuración expresiva semejante en cada vuelta al tema del rondó, si su objetivo es lograr la continuidad y la coherencia, o bien, hacer uso de la mayor variedad de características expresivas posibles, si su objetivo es transmitir la novedad potencial del tema en cada una de sus apariciones. Por el contrario, en un movimiento de la forma sonata lo habitual es tocar la recapitulación, esencialmente, con las mismas características expresivas que la exposición, con el fin de poner de manifiesto la importancia del retorno al material previamente escuchado.

Por último, los objetivos generales de la interpretación deben tenerse presentes. Si la comunicación es el objetivo principal, entonces no es demasiado difícil prescribir una configuración exitosa de los principios expresivos descritos anteriormente. Pero si, por el contrario, el arte es el objetivo principal, entonces la prescripción es a la vez imposible e inadecuada. Clarke (1988) considera que la característica esencial de la actividad artística (y de los objetos estéticos) es una forma radical de ambigüedad y creatividad y, mientras sus recursos expresivos pueden ser descritos, su disposición precisa se puede explicar tan solo retrospectivamente y no puede ser prevista. Si este no fuera el caso, y la

curiosidad en estas ambigüedades desapareciera, según Clarke (1988), el público habría dejado de asistir a los conciertos hace mucho tiempo.

10.12.2 Investigación sobre su eficacia

Juslin (2003) sostiene que el objetivo principal de un enfoque psicológico de la interpretación musical debe ser analizar y comprender los elementos expresivos de la música con el fin de proporcionar una base sólida para la enseñanza de la expresión en la educación musical. Explicar la expresión en música puede ser difícil, pero no mucho más que otros muchos problemas con los que los psicólogos luchan todos los días.

La expresión, según esta autora (Juslin, 2003), hace referencia a un conjunto de cualidades perceptivas que reflejan las relaciones psicofísicas entre las objetivas características de la música y las subjetivas impresiones del oyente (o, más bien objetivas, pero en parte, dependientes de cada persona). Palmer (1997:118) acuña el término de “*performance expression*” para referirse a las pequeñas y grandes variaciones en el tiempo, la dinámica, el timbre y la afinación que forman la microestructura de una interpretación y que la diferencian de otra interpretación de la misma obra musical. A su vez, Juslin (2003:273) sugiere que la expresión en la interpretación musical se conceptualiza mejor como un fenómeno multi-dimensional que consta de cinco componentes principales: (a) las normas generales que sirven para clarificar la estructura musical, (b) la expresión emocional que transmite emociones destinadas a los oyentes, (c) las variaciones aleatorias que reflejan la limitación humana con respecto a la variabilidad del pulso interno y los retrasos motores, (d) los principios de movimiento que implican que algunos aspectos de la interpretación (como por ejemplo, la agógica), deben establecerse según los patrones de movimiento biológico y (e) “*Stylistic unexpectedness*” que implica inesperadas desviaciones locales de las convenciones interpretativas. Este análisis de la expresión en la interpretación musical según estos cinco

componentes es lo que Juslin (2003) denomina el modelo GERMS con importantes implicaciones en la investigación y la enseñanza de la interpretación musical.

En el ámbito musical, muchos estudios se ha centrado en el acto de la interpretación expresiva, la mayor parte focalizada en la música clásica (Goebel et al., 2008:2). El objetivo principal es investigar cómo el intérprete impone deliberadamente cualidades expresivas en una partitura musical, de otro modo "muerta", a través de la variación controlada de parámetros como la intensidad, el ritmo, el tiempo, la articulación... Para ello Repp (1992) analizó las similitudes y las diferencias entre 28 interpretaciones de 24 grandes pianistas de una conocida obra de Robert Schumann, *Träumerei*. De los numerosos análisis estadísticos que efectúa, se pone de manifiesto que, dentro de unos límites evidentes, existe un amplio espacio para la variación individual expresiva destacando la sorprendente individualidad de pianistas legendarios como Alfred Cortot y Vladimir Horowitz, al igual que la excentricidad relativa de otros artistas. En definitiva, hay material suficiente para apoyar la opinión de que la interpretación de cada artista es, en cierto sentido, única e irrepetible, incluso si tan solo se considera una dimensión física como es el tiempo.

Diferentes interpretaciones de la misma obra musical por los mismos individuos a menudo evidencian efectos expresivos muy diferentes, a pesar de las intenciones aparentemente constantes por parte de los intérpretes. Sloboda (1991) observa que existe una relación entre la intensidad de las emociones experimentadas por los 83 oyentes estudiados y ciertos elementos de la música, como la presencia de síncopas, cambios armónicos, apoyaturas... que tienen en común su relación con la creación, confirmación o alteración de las expectativas que el oyente genera al formar su representación mental de la música. Por ejemplo, una apoyatura crea una disonancia que contraviene la melodía esperada dentro del contexto

armónico, una síncopa implica un acento anterior a lo establecido por la métrica habitual...

Estos elementos expresivos generan sensaciones corporales (alteración del ritmo cardiaco, risas, lágrimas, nudo en la garganta, piel de gallina...) que pueden traducirse en emociones. La constatación de que individuos de una misma cultura sienten emociones intensas, en momentos similares, al oír una música determinada y la consistencia entre audiciones individuales separadas mucho tiempo, evidencian el efecto de los elementos estructurales expresivos. A su vez, se observa que los intérpretes utilizan intencionadamente diversas estrategias que afectan a la estructura para caracterizar sus interpretaciones (por ejemplo, modificar levemente el *tempo* en algunos pasajes, alterar sutilmente la afinación, enfatizar ligeramente determinadas notas...) y ello repercute en la intensidad emocional vivida por los oyentes. Un estudio efectuado por Sloboda et al. (2003:92) se ha interesado en estos aspectos aplicando el proyecto “*Feeling Sound*” a un grupo experimental de 20 estudiantes, frente a un grupo control de otros 20 estudiantes que no recibieron ninguna formación más allá de sus estudios normales en el *Trinity College of Music*, en un intento de mejorar la fiabilidad y el control sobre la interpretación expresiva y obteniendo resultados muy exitosos.

Juslin et al. (2004) aseguran que es posible desarrollar las capacidades expresivas por medio de la formación y el entrenamiento. De hecho, los estudios que han abordado este tema han demostrado que las habilidades expresivas pueden ser mejoradas a través de la enseñanza y la práctica instrumental (Sloboda, Minassian & Gayford, 2003). El *feedback*, según Juslin et al. (2004), proporciona al instrumentista una comparación de su estrategia de interpretación actual con una estrategia óptima.

Principalmente, los investigadores han investigado la expresión interpretativa midiendo diversos parámetros acústicos en la interpretación y relacionando estas mediciones con la notación musical. En este particular contexto, el concepto de expresión se refiere generalmente a aquellas “variaciones sistemáticas” o “desviaciones” en el tiempo, la dinámica, el timbre y la afinación que forman la denominada “microestructura” de una interpretación, diferenciándola de otra interpretación de la misma música (Palmer, 1997). En este sentido, se han realizado estudios sobre la expresividad en la ejecución pianística atendiendo a los valores mensurables de la articulación (*staccato*, *legato*), patrones de *rubato* o sincronía en el ataque de los acordes. Los resultados obtenidos sugieren que la aplicación del pensamiento musical a la acción es gobernada por determinadas reglas, las mismas que producen diferentes interpretaciones de la misma obra (Palmer, 1989).

En un estudio efectuado por Sloboda (1983), seis pianistas de distintos niveles se seleccionaron para efectuar una lectura a primera vista de una secuencia de notas en dos versiones que tan solo diferían en la ubicación de los acentos métricos representados por la notación. A la vista de los resultados, Sloboda (1983) señala que no es plausible suponer que los rasgos expresivos de una ejecución se desencadenen por cada uno de los símbolos de notación. Esto significa, según Clarke (1988), que la información estructural debe ser integrada a partir de una colección de símbolos de notación antes de que pueda servir de base para una estrategia expresiva. A su vez, también debería ser completada con información sobre el contexto expresivo actual y todas aquellas limitaciones logísticas que podrían darse; por ejemplo, en el piano es imposible tocar *legato* un intervalo de dos notas que no esté dentro del ámbito de la mano (sin usar el pedal derecho).

Por otra parte, en el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos hay que tener presente el proceso de aprendizaje de una obra instrumental. Los comentarios escritos por los instrumentistas acerca de su pensamiento en el estudio efectuado por Woody (2004), sugieren que el músico primero debe sentir el dominio sobre los aspectos técnicos de la interpretación antes de focalizar sus pensamientos en cualquier aspecto expresivo. De hecho, cuando los sujetos identificaban desafíos técnicos en la música, tales como afinar amplios intervalos o diversas complejidades rítmicas, sus pensamientos estaban menos orientados a las imágenes evocadoras utilizadas en el estudio. Esto apoya la idea bien aceptada entre los docentes de música e intérpretes de que la interpretación técnicamente exacta (es decir, una correcta afinación y ritmo) es un requisito previo para llevar a cabo una interpretación expresiva.

En cuanto a la agógica existen numerosos estudios al respecto. Una investigación llevada a cabo por Friberg y Sundberg (1999) explora la suposición generalizada de que la música y el movimiento están estrechamente relacionados. Para ello se compararon las grabaciones de vídeo de bailarines profesionales (valorados positivamente por su calidad estética gracias a varios coreógrafos) efectuando un *ritardando* antes de parar; con la conclusión de obras musicales de diversos estilos con *ritardando* final. La velocidad media del cuerpo de los bailarines mostró una sorprendente similitud con el patrón de *tempo* del *ritardando* final de las actuaciones musicales. Friberg y Sundberg (1999) mostraron que los *ritardando* final de las actuaciones musicales siguen una función matemática similar a la de las desaceleraciones de los bailarines, por lo que, los resultados parecen corroborar las analogías comúnmente asumidas entre el movimiento y la música.

Repp (2001:186) define “*expressive timing*” como una modulación continua del *tempo* local de una interpretación musical que resulta más evidente en obras de la época romántica. Esta modulación se caracteriza por tres aspectos, en gran medida, independientes. En primer lugar, hay que tener presente el valor medio en torno al cual se produce la modulación, que corresponde aproximadamente al *tempo* básico o global de la obra. En segundo lugar, hay que considerar la magnitud de la modulación, que se puede medir en términos absolutos por una desviación estándar o en términos relativos, por un coeficiente de variación. En tercer lugar, hay que tener en cuenta el patrón específico de la modulación que está limitado pero no completamente determinado por la estructura musical.

Desde el periodo romántico las variaciones locales de *tempo* son una parte esencial de la tradición interpretativa instrumental. Hay estudios que evidencian que con frecuencia las frases comienzan lento, se aceleran en su desarrollo y se enlentecen de nuevo hacia el final (Repp, 1992). A su vez, las variaciones dinámicas siguen un patrón similar: la frase es suave en el inicio, más *forte* en el medio y de nuevo disminuye en su final (Gabrielsson, 1987; *apud* Friberg & Battel, 2002). Sin embargo, los resultados de Repp (2001) evidencian que aunque la música puede ser imaginada con un *tempo* expresivo, no siempre tiene que ser necesariamente imaginada del mismo modo o siguiendo el mismo patrón.

Algunos aspectos de la relación entre la estructura y la expresión musical se pueden ilustrar con este estudio de interpretación pianística. Clarke (1982) se ocupa principalmente de la interacción entre el ritmo y el *tempo* de la interpretación y demuestra que los cambios en la estructura de tiempo expresiva que acompañan a los cambios en el *tempo* se refieren a las propiedades estructurales de la música. Para obtener los resultados de este estudio se efectuó el análisis de las interpretaciones de la obra para piano de Erik Satie llamada *Vexations*.

El fin del trabajo efectuado por Epele (2008) consistió en estudiar la relación entre los movimientos de regulación temporal y de contorno melódico, observándose una correlación levemente negativa entre ambos. Esto evidencia, que las variaciones expresivas de *tempo* parecen no obedecer a la aplicación sistemática de reglas interpretativas. “Los resultados revelan paralelismo en el uso de ralentizaciones con relación a la articulación de grandes frases o secciones, independientemente de la dirección ascendente o descendente de la línea melódica y la presencia o no de indicador *ritardando*”, a su vez, se observa una mayor variabilidad expresiva “aún cuando el contorno es textualmente citado en la partitura, prevaleciendo cierta ambigüedad interpretativa en el nivel más bajo de la jerarquía de frases” (Epele, 2008:469).

El estudio de Shaffer (1981) sobre el análisis agógico evidencia que los instrumentistas profesionales son capaces de lograr la independencia de manos en el *rubato* expresivo. Los datos sobre la interpretación pianística se obtuvieron mediante el registro de los movimientos de acción en el piano y el posterior almacenamiento de las señales digitales en un ordenador. De este modo, se examinaron las actuaciones de diferentes pianistas profesionales tocando un estudio de Chopin, una fuga de Bach y una danza de Bartok. La discusión se fundamenta en el marco de la teoría del programa motor. Esto supone que el programa motor genera y sostiene dos representaciones de la producción; un homomorfismo abstracto que especifica la sintaxis de los movimientos junto con un conjunto de rasgos expresivos y una serie de órdenes motoras que ejecutan los objetivos explícitos de movimiento. La construcción jerárquica de estas representaciones ofrece un conjunto de flujos de información en códigos de orden superior que permite el movimiento de independencia de las manos. Un reloj interno se usa para generar señales para el momento de salida; sin embargo, se puede cambiar esta medida o producir escalas elásticas

diferentes que deformen el tiempo en respuesta a las características expresivas ideadas en la representación abstracta.

Finalmente, en cuanto al análisis, comprensión e interiorización de la dinámica, Krampe (1994) evidenció en un estudio que los instrumentistas profesionales son capaces de variar las características dinámicas de la ejecución musical expresiva de manera coherente y supuestamente controlada a través de actuaciones repetidas.

10.12.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

En el siguiente apartado se constata el uso del análisis, comprensión e interiorización de los diferentes elementos expresivos por grandes figuras de la docencia instrumental.

a. Carácter

En cuanto al carácter, el pianista Albert Nieto realiza las siguientes propuestas:

Concretar la *imagen estética* de la obra, que represente su sentido poético.

Imaginar qué clase de emoción nos hubiese llevado a componer la obra.

Revisar periódicamente el concepto de la obra buscando nuevas ideas para intentar comprenderla e interpretarla mejor. (Nieto, 1999:103)

Por otra parte, también ayudan a analizar, comprender e interiorizar el carácter de una obra determinadas imágenes evocadoras. A este respecto, se propone:

Reconocer la presencia de impresiones auditivas (canto de pájaros, trompas en escenas de caza, bullicio popular, viento, oleaje, fuegos artificiales...), visuales (claridad-oscuridad-resplandor-bruma, movimiento-estatismo, proximidad-lejanía...), ambientales (salida o puesta de sol, la noche, estaciones del año...) y olfativas (perfumes, salobre del mar...), para intentar imitarlas musicalmente.

Reconocer los aspectos programáticos de una obra.

Reconocer la influencia musical directa de una obra de un compositor a otro, lo que nos puede aproximar al carácter de dicha obra.

Imaginar en una obra de J.S. Bach la idea de su instrumentación original. (Nieto, 1999:103)

En definitiva, sugiere reconocer los elementos propios que definen el estilo y la estética de cada uno de los compositores, con el fin de realizar una interpretación adecuada.

b. Agógica

El pianista Cone (1995) manifestaba que el *tempo* es, obviamente, un factor determinante de la expresión musical. Sin embargo, el tiempo correcto, para Hoppenot (2000), no es solamente un planteamiento metronómico sino una cuestión de vitalidad, de sensibilidad, de afectividad, ya que se trata de traducir, dentro de un movimiento dado, indicaciones afectivas (*allegro, animato, vivo, presto, moderato...*).

El tiempo musical es el medio para «servir» al contenido afectivo de una obra mediante el respeto al ritmo; es la vida en el ritmo, la estructuración «viva» del tiempo. En efecto, todos sabemos que la *intensidad de vida* es lo que conforma el tiempo y no la noción de rapidez; el tiempo puede aparecer, a tenor de quien lo ejecuta,

precipitado o mortalmente lento. Lo esencial es que la vida se integre en la inmutabilidad de la medida e introduzca en ella todas las íntimas variaciones que encierra. (Hoppenot, 2000:119-120)

Cuando los alumnos de Neuhaus (1987) trabajaban una obra, el pianista les recomendaba que debían proceder como un director de orquesta para asimilar su estructura rítmica, es decir, la organización del proceso temporal. Para ello les hacía colocar la partitura sobre un pupitre y marcar el ritmo de la obra de principio a fin, como si un pianista imaginario esperara a que el director le impusiera su voluntad, su agógica, así como los detalles expresivos de la interpretación. En este sentido, Albert Nieto también aplica el análisis del aspecto agógico en la práctica instrumental. Según este pianista es conveniente:

Sentir la música por períodos largos evitando una interpretación vertical: en lugar de sentir las pulsaciones de cada unidad métrica o en lugar de contar cada diseño repetitivo de una serie.

Guiarse por el sentido musical, por la longitud de las frases, por los diseños de valores más rápidos o por la idiosincrasia del instrumento que pueda imitar el compositor para una correcta elección del *tempo*.

Tener en cuenta la relación entre los movimientos extremos para la elección del *tempo* de una sonata, o por la relación entre las repeticiones temáticas en una obra cíclica. (Nieto, 1999:104)

Otros intérpretes también utilizan el análisis del aspecto agógico en la práctica instrumental. Por ejemplo, el pianista Edward T. Cone advertía que una progresión armónica que funciona bien en un determinado *tempo* puede fallar en otro. La elección de un *tempo* suficientemente lento permite al oyente percibir la progresión, en cambio si se toca un poco más rápido puede que el acorde de la resolución pierda su identidad, afectando a la

expresividad. Por otra parte, importantes relaciones melódicas también pueden ser ocultadas por una elección imprudente de *tempo*. No obstante, a falta de indicaciones específicas, los intérpretes profesionales a menudo se sienten libres de hacer hincapié en el contraste seccional por medio de cambios de *tempo* y, según Cone (1995), a veces, esta decisión está justificada.

En cuanto a las indicaciones metronómicas, Nieto (1999) evidencia que hay que tener presente la inexactitud o relatividad de las anotaciones de algunos compositores como Schumann, Bartok, Chabrier, Stravinski, Schoenberg o Shostakovich. Sugiere:

Tener en cuenta que la percepción del *tempo* puede cambiar con el tiempo, tanto en los intérpretes como en los propios compositores, incluso en un mismo día.

Guardar la coherencia del *tempo* en el transcurso de una obra, especialmente delicado en las de forma libre.

Tener en cuenta los cambios de *tempo* que se pueden producir en el transcurso de una obra y que, aunque no estén indicados en la partitura, tenemos constancia escrita de dicha intención en compositores como Beethoven, Brahms...

Desarrollar la habilidad del "tempo absoluto", necesario para ciertas obras seriales. (Nieto, 1999:104)

Con respecto a la comprensión de la agógica por medio de imágenes evocadoras Nieto (1999) propone:

Sentir el ritmo como las pulsaciones de un organismo vivo o de fenómenos naturales: latidos del corazón, respiración, el caminar, el vaivén de las olas... y no comparándolas con movimientos de objetos inertes (metrónomo, balancín, tic-tac del reloj...). [...]

Reconocer aquellas obras del s. XX en las que el ritmo debe ser flexible, y propias de compositores como Scriabin o Bartok. [...]

Reconocer la diferente continuidad existente entre los movimientos de una Sonata, las distintas Variaciones, las danzas de una Suite, la colección de piezas que constituyen una obra, un *preludio* y su correspondiente *fuga*, o entre las diferentes obras de un recital.

Adecuar la duración del *staccato* y del *martellato* al *tempo* de la frase musical, al contexto musical y al estilo. (Nieto, 1999:105)

El tiempo no es, para Hoppenot (2000:120), de una exactitud inflexible, como pueda serlo un metrónomo. El tiempo es algo vivo, vivificado por íntimas oscilaciones, fruto y reflejo de la vida afectiva de la obra. “Dichas inflexiones insensibles conforman la trama de ese tiempo-rubato permanente que no es sino el propio tiempo musical”. Según las palabras de esta afamada violinista:

Todos los grandes artistas poseen un tiempo-rubato de una enorme libertad y, sin embargo, tocan tan perfectamente dentro de la medida que las orquestas, cuya fuerza de inercia es considerable, [...] son capaces de seguirles [...] sin desajustes de riesgo.

Aceleraciones y desaceleraciones ínfimas se compensan constantemente según las necesidades de la música, no se transforman jamás en empujones o en arrastres, lo cual exige de parte del intérprete un dominio total de sus medios de expresión. (Hoppenot, 2000:120)

En este mismo sentido, se pronuncia Nieto (1999) al tratar del *rubato*. Por ello, propone:

Frasear teniendo en cuenta la métrica y el *rubato*, haciendo fluir la música hacia el punto focal escogido. [...]

Procurar que el *rubato* resulte espontáneo, dejando incluso la decisión última a la inspiración del momento, evitando una "libertad preprogramada".

Procurar que la unidad de pulso se ajuste al carácter de la música lo que nos proporcionará la naturaleza del *rubato*.

Tener en cuenta que existe una complementariedad o, lo que es lo mismo, una relación inversa entre la dinámica y el *rubato*: a menor dinámica se puede ofrecer una mayor dosis de *rubato*.

Interpretar adecuadamente una serie de *rubatos* para conseguir un resultado no reiterativo. (Nieto, 1999: 105)

Clarke (1988) considera que el *rubato* se debe utilizar con discreción cuando la música implica un alto nivel de complejidad rítmica con el fin de evitar el oscurecimiento de su estructura. Por otra parte, se presentan más propuestas del pianista Albert Nieto con respecto al análisis, comprensión e interiorización de la agógica. Sugiere:

Resaltar la importancia de una nota o acorde ya sea haciéndola esperar, ya sea esperando las voces secundarias posteriores, o ambas cosas a la vez, independientemente del recurso dinámico.

Reconocer la importancia expresiva de un intervalo amplio para resaltarlo tomando el debido tiempo entre ambas notas, al igual que haría un cantante.

Tener en cuenta que, por necesidad expresiva, se requiere un cierto tiempo para pasar de una sonoridad débil a otra fuerte inmediata.

Realizar un *accelerando* o un *ritardando* en perfecta progresividad, sin que se llegue a producir un cambio de *tempo* en su inicio, especialmente peligroso si es un pasaje muy corto. (Nieto, 1999:105)

Finalmente, se presentan testimonios de grandes intérpretes con respecto a esta propuesta. En primer lugar, la anécdota de Ravel con el director de orquesta Toscanini:

El gran Toscanini interpretó el Bolero de Ravel estando el compositor presente en la sala. El éxito fue total. Cuando Ravel entró a saludar al director sólo le dijo algo así como “Ese no es el tempo”. Sorprendido y ofendido, Toscanini le respondió: “Si no se toca así, no gusta”, a lo que Ravel le contestó: “Pues no lo toque”. (Colomer, 1990:58)

Con respecto a la agógica el fortepianista, Patrick Cohen efectúa la siguiente reflexión:

[...] cuando hacemos Madrid-Córdoba en dos horas, se tiende a la velocidad. No hay que olvidar que cuando tocamos música de compositores que apenas rozan el siglo XX, tocamos música que hay compuesta a la velocidad máxima de 20 kilómetros por hora, que es la velocidad que alcanza un buen caballo. (Mateo, 1997:137)

Por otra parte y con respecto al manejo del *rubato*, el fortepianista Patrick Cohen indica:

Utilizo muchísimo el rubato, salvo cuando está marcado en la partitura. En esos momentos no sé cómo hacerlo. Encuentro que el rubato es algo muy personal. Si Chopin o Liszt marcaban un rubato en sus partituras era su rubato, yo no sé de qué rubato hablan y prefiero no hacerlo. En cambio, cuando no hay nada marcado, como en Haydn o Mozart, me siento muy cómodo con el rubato. (Mateo, 1997:137)

c. Silencios

El violinista Charles de Beriot describe con sus palabras la esencia de los silencios:

La pausa es para la música lo que la sombra para la pintura, y su esencia negativa realza el pensamiento y los matices; es, por tanto, indispensable para la claridad el discurso. La duración de una pausa está vinculada a las proporciones de una melodía y su valor debe ser igualmente exacto como el valor de las notas. Lejos de entibiar la interpretación, la pausa sostiene la arquitectura musical y concede al ejecutante y al oyente, un respiro necesario. (Pascuali & Príncipe, 1982:183-184)

En este sentido, el pianista Neuhaus (1987:50) proponía a los futuros instrumentistas: “[...] hay que escuchar el silencio, las interrupciones, las paradas, las pausas; forman parte igualmente de la música. ¡El escuchar música no debe interrumpirse un instante! Entonces todo resulta convincente y verdadero”.

Los silencios están incluidos en el ritmo, son música y su importancia es, por lo menos igual, a la de las notas escritas. Según Hoppenot (2000:119), los silencios “deben ser, ya que no tocados, por lo menos vividos como si lo fueran, y su contenido considerado como una parte integrante del lenguaje musical”. Por el contrario, concebir “un silencio como un vacío, un lugar donde nada ocurre, puede desestabilizar un ritmo y desequilibrar el discurso”, asegura esta violinista. De tal manera que la mayor parte de docentes de música señalan que: “La frase se hace en el silencio” (Ruiz, 1999:107) o que “el sonido debe de estar envuelto en silencio” (Neuhaus, 1987:86).

Gloria Ruiz evidencia que tocar cualquier pasaje sin sus correspondientes silencios resulta ininteligible, casi un caos sonoros. “El silencio es la sustancia de la música, como lo es del Arte y de la propia Vida” (Ruiz, 1999:107). Por lo que “el valor del silencio es clave”, para el pianista Javier Perianes (García-Rico, 2010:58).

Analizar, comprender e interiorizar el silencio en la práctica constructiva

El contrabajista Manuel Ballesteros propone utilizar la estrategia en el contexto del modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Señala al respecto:

Los silencios y pausas son de capital importancia para el lenguaje musical. Hay que evitar realizarlos de forma mecánica y prestar atención a la duración ideal del sonido de la nota que precede al silencio. En el caso de silencios que señalan pausas o interrupciones del discurso musical, habrá que realizarlos con una actitud vital, y su duración estará en consonancia con los pasajes inmediatamente anterior y posterior. (Ballesteros, 2004:114)

Abel Carlevaro manifiesta que “la imperfección de la técnica nos puede dejar un espacio sensible entre la intención y la realización; la condición fundamental del intérprete debe ser la clara visión de lo que constituye la esencia misma de la música” (Carlevaro, 2000:109). Por ello para este guitarrista, “es tan importante emitir un sonido como saber apagarlo en el momento preciso” (Carlevaro, 2000:109). Siguiendo esta premisa, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano considera que “se han de buscar técnicas para ligar, articular, acentuar, picar y hacer silencios donde se encuentren, pues el silencio también es música y silencio es ausencia total de sonido” (Calvo-Manzano, 1987:81). Michael Tree, viola del

Cuarteto Guarneri, también habla de esta propuesta con respecto a la duración de los silencios:

Los intérpretes permiten con demasiada frecuencia que los silencios ocurran al azar. Hay una tendencia inconsciente a lanzarse adelante y que la música tenga un efecto sincopado. Cuando esto sucede es indudable que el ritmo no se ha subdividido internamente. Los silencios suponen de por sí un impacto dramático. Durante los largos silencios del movimiento lento del Cuarteto op. 18, nº 1, de Beethoven, cada parte de corchea debe estar perfectamente medida. (Blum, 2000:94)

Por otra parte, su compañero del *Cuarteto Guarneri*, el violonchelista David Soyer responde:

Recuerdo un ensayo de la Sinfónica de la NBC en el que Toscanini detuvo a Heifetz durante la cadencia del Concierto para violín de Beethoven, porque Heifetz había adelantado en una fracción de segundo la entrada de las semicorcheas después de los silencios. En sentido estricto, la cadencia no era lo que le importaba a Toscanini. Levantó el índice en un gesto de admonición y dijo: “Cuenta los silencios; toque cuando llegue la línea divisoria -no antes”. (Blum, 2000:94)

Analizar, comprender e interiorizar el silencio en la práctica interpretativa

El análisis, comprensión e interiorización de los silencios se puede llevar a cabo en el contexto de la práctica interpretativa o el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los

elementos constitutivos de su discurso musical. El pianista Albert Nieto sugiere al respecto:

"Vivir" la tensión o el misterio inherente a los valores largos y a los silencios, procurando que no pierdan su energía rítmica para no recortar su duración, evitando que resulten "medidos", para lo que es conveniente "sentir" como un cantante o un instrumentista de cuerda.

Diferenciar los silencios de respiración de los suspensivos (que prolongan la armonía manteniendo el pedal) según el contexto musical.

Reconocer el *silencio* y el *calderón* como valores expresivos, otorgándoles una duración adecuada al contexto musical. (Nieto, 1999:104)

A su vez, cabe señalar el ejemplo que propone David Soyer, violonchelo del *Cuarteto Guarneri*:

En los pasajes en los que hay muchos silencios es fundamental una cierta conexión. Es un proceso tanto físico como mental. Durante los silencios excepcionalmente largos del movimiento lento del Cuarteto op. 18, nº 1, de Beethoven (Compás 59): no hay que desplomarse simplemente y esperar a que llegue el siguiente acorde. En consonancia con el *diminuendo*, tocamos los dos acordes con el talón y los dos últimos con la punta. Inmediatamente después de cada acorde colocamos nuestros arcos en la posición necesaria para el siguiente acorde, y se quedan suspendidos así a la espera. Prolongamos el *vibrato* todo lo posible. Se debe tener la sensación de que se están tocando los silencios. (Blum, 2000:25)

Analizar, comprender e interiorizar el silencio en la práctica escénica

Por último, la propuesta también puede ser utilizada en el contexto de práctica escénica o el modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. En este sentido, el pianista Nieto (1999:105) sugiere el “empleo del gesto en concordancia con el carácter de la obra musical y como refuerzo de su proyección expresiva”. Por ello, en cuanto al respeto del silencio propone:

Mantener la inmovilidad gestual en los silencios dramáticos y en los finales lentos para incrementar su expresividad y no cortar la expectativa del oyente.

Adecuar gestualmente los enlaces de los diferentes movimientos de una Sonata, Suite, Variaciones, colección de piezas que constituyen una obra, un *preludio* y su correspondiente *fuga*, así como entre las diferentes obras de un recital. (Nieto, 1999:105)

Una interpretación entusiasta, un deseo de agradar, de dar brillantez a la puesta en escena conduce, según Colomer (1990:44), al descuido en cuanto al valor del silencio. “No olvidemos nunca que los silencios también son música”. Asimismo, “el pianista Sviatoslav Richter realizaba un largo silencio al comienzo del recital para crear expectación, interés y tensión” (Manresa, 2006:67). Por lo que se aconseja:

[...] cuidar el final de cada obra: unos segundos de recogimiento e inmovilidad tras la última nota son precisos antes de abandonar el clima creado durante la interpretación. Este silencio anterior y posterior creará un bello e importantísimo marco que envolverá la obra de arte que se ha ejecutado, al igual que las obras pictóricas son realizadas por un marco de madera. (Manresa, 2006:67)

d. Dinámica

La violinista Dominique Hoppenot considera que los matices deforman muy a menudo la sonoridad porque conllevan modificaciones demasiado importantes en el peso del brazo y en la energía utilizada. Pero, sobre todo y, ahí está el problema, porque el instrumentista las vive como “indicaciones”, es decir, una especie de código que hay que respetar. Mientras que lo ideal es considerarlas como variantes reales de intensidad en la voz que responden a las necesidades del discurso: una “voz que a veces se impone, domina o, al revés, susurra, murmura, según el dibujo musical. También ahí, el ojo suele actuar a modo de pantalla engañosa. El hecho de estar viendo un *pp* puede impedir *vivirlo*” (Hoppenot, 2000:99). En este sentido, el pianista Albert Nieto considera que el instrumentista debe analizar, comprender e interiorizar los aspectos dinámicos de la obra. Para ello propone:

Controlar el nivel dinámico exigido en cada situación.

"Vivir" los matices, pues son el resultado de un estado emocional del contexto musical y no simples signos gráficos.

Realizar los reguladores con perfecta progresividad, sobre todo en su inicio, manteniendo la dinámica precedente.

Mantener la dinámica y la rítmica hasta el final de una frase, sin precipitarlas a la siguiente. (Nieto, 1999:105)

A su vez, este pianista sugiere dosificar la dinámica para poder alcanzar una determinada cumbre o clímax con la intensidad adecuada. Para ello conviene “no sobrepasar la capacidad sonora del piano en dinámicas fuertes (*ff* o *fff*), pues se resta en cantidad y calidad de sonido que se puede obtener en relación al esfuerzo producido: en lugar de amplio y redondo, el sonido se convierte en seco y brutal” (Nieto, 1999:105). Por otra parte, sugiere:

Reconocer al *sfz* como valor expresivo y diferenciado según el contexto musical, aunque siempre en concordancia con la dinámica del pasaje y discerniendo si hace referencia a todas o a sólo una nota en el caso de un acorde.

Interpretar los signos dinámicos dentro del contexto estilístico de cada compositor.

Otorgar importancia al contraste expresivo que se produce entre dos dinámicas muy diferenciadas consecutivas.

Tener en cuenta los cambios dinámicos "por terrazas" propios del período barroco-clásico. (Nieto, 1999:105)

e. Elementos melódicos

Cooper y Meyer (2001) parten del análisis para intentar que el intérprete comprenda e interiorice determinados elementos melódicos. En primer lugar señalan que cuanto más parece una nota estar encaminada hacia un determinado fin, más tiende a funcionar como anacrusa. De este modo las líneas melódicas ascendentes, especialmente las de movimiento conjunto, son proclives a convertirse en anacrúsicas. La energía y el esfuerzo inherente a una línea ascendente hacen que cada nota se mueva más "hacia" la que sigue que "desde" la que la precede.

En segundo lugar, Cooper y Meyer (2001), al igual que la mayoría de los oyentes, consideran que una línea melódica se percibe de manera muy similar a un *crescendo*. Esto se observa no solo en la tendencia de los intérpretes al *crescendo* en los pasajes melódicos ascendentes, o en la de los compositores a escribir dicha indicación en los elementos melódicos ascendentes con mayor frecuencia que sobre los descendentes, sino también en el hecho de que el oyente realmente percibe como más fuertes las alturas superiores aunque la intensidad realmente permanezca constante.

A la inversa, estos autores (Cooper & Meyer, 2001) afirman que los elementos melódicos descendentes, o los que suponen la repetición de una o dos notas, generalmente tienden a ser percibidos con finales femeninos (troqueos o anfibracos), en los que cada nota se mueve “desde” la que la precede. En este sentido, el pianista Christian Zacharias también nos revela el tratamiento que realiza en otro importante elemento melódico como son las repeticiones:

Para mí la repetición es algo como el agua que fluye. Todo se repite, el tiempo, la vida. No es malo que ocurra, [...] Yo hago siempre todas las repeticiones.

[...] el camino es igual sólo en el mismo sentido que el agua que corre es igual, y en realidad, es diferente. Supongamos que voy andando a través de una sonata de Schubert, al llegar a la repetición puedo caminar de distinta manera. (Martín, 1994:47)

No obstante, Nieto (1999) propone tener en cuenta la posibilidad de emplear la fórmula repetida como respuesta o eco, para lograr un mayor contraste expresivo. A su vez, también considera beneficioso que el instrumentista analice las fórmulas melódicas con el fin de comprender e interiorizar mejor la obra. Sus propuestas son:

Emplear la *progresión* como fórmula melódico-armónica expresiva.

Reconocer el valor expresivo del cromatismo.

Reconocer el valor simbólico o descriptivo de determinados diseños rítmicos o melódicos, como por ejemplo, el carácter doloroso de la escala cromática descendente en el barroco y clasicismo. (Nieto, 1999:105)

f. Timbre

Nieto (1999) considera que el pianista debe analizar, comprender e interiorizar los aspectos tímbricos de la obra en práctica. Para ello, propone, en primer lugar, que el intérprete busque la mayor amplitud de su paleta sonora-tímblica en el piano para ser capaz de convertirlo en un piano-orquesta.

Y, en segundo lugar, que el pianista reconozca “la clara imitación tímbrica sugerida por los compositores, con el fin de obtenerla a través del piano: sonido de campanas, caja de música, lluvia, la voz humana y muchos instrumentos musicales” (Nieto, 1999:105).

g. Afinación

Aunque Cone (1995) se manifieste orgulloso de la precisión lograda por la notación occidental moderna, el sistema tiene capacidad para la desviación. De hecho, es exactamente este espacio autorizado por esa aproximación, esa zona de indeterminación, lo que constituye el *locus* de la principal actividad interpretativa del instrumentista. De hecho, según Morrison y Fyk (2002), el término afinación hace referencia a la manipulación de tonos e intervalos que efectúa el instrumentista en función del contexto musical real.

Actualmente, se exige la precisión en la afinación y se han estandarizado los semitonos de la escala cromática temperada, pero la mayoría de instrumentos permiten variaciones mínimas que son deliberadamente cultivadas por los intérpretes profesionales, al igual que se valora la realización de un *vibrato* juicioso (Cone, 1995). De hecho, uno de los grandes privilegios de los instrumentistas de cuerda es el de “poder transmitir toda la riqueza expresiva, todos los matices afectivos de cada nota, en cada tonalidad” (Hoppenot, 2000:111). Un oído experimentado permite sumergirse por completo en el universo poético de la tonalidad y

sentir su ambiente en profundidad. “Con el fin de traducirlo con fidelidad sobre el instrumento, cada nota debe ser animada por una excepcional calidad de expresión que sólo puede obtenerse mediante la práctica de la entonación expresiva absoluta” (Hoppenot, 2000:111). De este modo, la afinación se convierte “en pasión afectiva, satisfacción sensorial, un goce musical en estado puro, lo que representa ya un principio de interpretación” (Hoppenot, 2000:111-112). Según se constata:

[...] la tonalidad contiene una riqueza musical tal, tantos sentimientos están incluidos en ella que, el que sepa disfrutar de la verdadera entonación y logre sentir la emoción que proporciona la relación exacta entre las notas, será poseedor de todas las cualidades del intérprete. (Hoppenot, 2000:112)

La violinista Dominique Hoppenot considera que los músicos tocan desafinado porque durante la fase de construcción no han focalizado debidamente su atención en la elaboración consciente de los tonos y semitonos.

La sensación de lo justo y de lo falso se ha quedado en algo aproximativo. Los dedos nunca han sido claramente unidos o separados unos de otros por medio de un planteamiento auditivo y físico deliberado. La diferencia entre una segunda mayor o menor, entre un intervalo aumentado o no, la sensación de una sensible que sube hacia su tónica, o de una disonancia que necesita resolución, no han sido apreciadas con suficiente *cuidado*, ni por el oído ni por los dedos, los cuales se habrán acostumbrado a intervalos aproximativos, ni claramente falsos, ni francamente justos, aunque siempre dudosos (Hoppenot, 2000:109)

Por ello, considera interesante efectuar, al menos una vez, este planteamiento de afinación consciente donde “cada tono, cada semitono, cada intervalo son repensados, disfrutados y oídos en toda su integridad,

según *la exigencia real de la tonalidad*, y ello, paseándose a través de todos los paisajes de *todas las tonalidades* mayores y menores” (Hoppenot, 2000:111).

Aquellos instrumentistas que siguen el camino de la afinación consciente, de analizarla, comprenderla e interiorizarla, suelen comprobar con estupor la vaguedad de su planteamiento anterior, encontrando el placer en esta labor verdaderamente musical. De este modo, se convierte en una búsqueda apasionante que agudiza su sensibilidad y ayuda a vislumbrar, poco a poco, las finas emociones de la afinación expresiva. Hoppenot (2000) considera que tocar con la afinación de un instrumento temperado ya es de por sí respetable, sin embargo, para un violinista, es su mínimo vital.

h. Elementos rítmicos

Según Martenot (1993:37), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, “es importante no confundir el ritmo con la medida: *el ritmo se siente, la medida se analiza*”. Ya en 1909, Jaques-Dalcroze aseguraba que “todas las interpretaciones musicales defectuosas, vocales o instrumentales, presentan puntos débiles en la realización o en la concepción rítmica” (Bachmann, 1998:74). De hecho, fue la observación de los defectos que mostraban sus estudiantes, futuros músicos, lo que permitió a Dalcroze definir el campo de acción de lo que sería su influyente *Rítmica*. Entre estos defectos de elementos rítmicos destacan:

No saber encadenar un movimiento de una especie con uno de otra especie (lento-rápido, flexible-rígido, enérgico-suave, etc.);

Ser incapaz de ejecutar simultáneamente dos o más movimientos contrarios; [...]

No poder acentuar el movimiento métrico o rítmicamente según las exigencias de la lógica musical. (Bachmann, 1998:75)

Para solucionarlos Dalcroze construyó un método de gimnasia rítmica de modo que al tratar de determinar en cada caso la causa individual de cada defecto musical se pudiera encontrar su remedio.

Por otra parte, el pianista Edward T. Cone señalaba que es el ritmo el que determina cuáles son los elementos de la partitura que el intérprete puede proyectar y lo mucho que el oyente puede disfrutar de ellos: las unidades métricas (Cone, 1995). Al igual que la actividad muscular del instrumentista implica una alternancia constante entre esfuerzo y reposo, según Martenot (1993:44), cada fórmula rítmica experimenta una especie de flujo y reflujo. Es el “flujo de la ola que se eleva y que se expande, a pesar de la atracción de su peso; reflujo de esta misma ola que se abandona tras haber alcanzado su punto culminante, representado por el acento”, elemento vital en la constitución de la célula musical. En este sentido, el pianista Albert Nieto considera beneficioso que el instrumentista analice las fórmulas rítmicas de la partitura con el propósito de comprender e interiorizar mejor la obra. Para ello indica:

Reconocer el valor expresivo de la síncopa como fórmula rítmica, de especial significación en la obra de J.S. Bach. [...]

Reconocer el valor simbólico o descriptivo de determinados diseños rítmicos o melódicos, como por ejemplo, el carácter doloroso de la escala cromática descendente en el barroco y clasicismo. (Nieto, 1999:105)

Finalmente, la violinista Dominique Hoppenot propone dividir la unidad en múltiples fracciones equivalentes, generando automatismos rítmicos valiosísimos que se integrarán definitivamente en el instrumentista ya que son el resultado de una concienciación auténtica y no de la mera imitación de un modelo. A su vez, señala que este ejercicio mental no sirve únicamente para clasificar valores cortos, “rellenar mentalmente valores largos mediante un conjunto de notas cortas equivalentes permite obtener la

«plenitud» de espacio, lo cual facilita la regularidad del ritmo y sostiene el fraseo” (Hoppenot, 2000:118-119).

10.12.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la duodécima estrategia de práctica instrumental: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.12

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos de la obra

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio del estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los componentes expresivos y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan ocho propuestas de aplicación de la misma estrategia. Se propone analizar, comprender e interiorizar el carácter, la agógica, los silencios, la dinámica, los elementos melódicos, el timbre, la afinación y los elementos rítmicos.
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis estilístico del carácter de una determinada obra musical. <ul style="list-style-type: none"> ○ Describir la indicación de carácter anotada en la partitura. ○ Localizar los elementos propios de cada compositor, que definen el estilo y la estética, con el fin de efectuar una interpretación adecuada al respecto. ○ Reconocer los aspectos programáticos de la obra. ○ Identificar impresiones auditivas (p. ej., olas, lluvia, canto de pájaros, viento, fuegos artificiales...), visuales (p. ej., claridad-oscuridad, resplandor, bruma, movimiento-estatismo, proximidad-lejanía...), ambientales (p. ej., salida o puesta de sol, la noche, estaciones del año...) y olfativas (p. ej., perfumes, salobre del mar...), para intentar imitarlas musicalmente. • Comprender el carácter de la obra para generar una expresión eficaz, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexionar sobre la imagen estética de la obra, aquella que represente su sentido poético.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none">○ Identificar en una determinada obra la idea de su posible instrumentación original.○ Imaginar qué clase de emoción llevaría a un músico a componer un determinado trabajo.• Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis del carácter en la propia interpretación.
Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de la agógica de la obra musical.<ul style="list-style-type: none">○ Describir las indicaciones de <i>tempo</i>.<ul style="list-style-type: none">▪ Tener presente la inexactitud o relatividad de las indicaciones metronómicas de algunos compositores, como Schumann, Bartok, Chabrier, Stravinski, Schoenberg o Shostakovich.○ Identificar la relación entre los movimientos extremos de una sonata o entre las repeticiones temáticas de una obra cíclica para elegir adecuadamente el <i>tempo</i>.○ Reconocer aquellas obras del s. XX en las que el ritmo debe ser flexible (p. ej., Scriabin, Bartok...).• Comprender la agógica de la obra para generar una expresión eficaz; por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Para una correcta elección del <i>tempo</i> el instrumentista debe guiarse, por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">▪ Por el sentido musical.▪ Por la longitud de las frases.▪ Por los diseños de valores más rápidos.▪ Por la idiosincrasia del instrumento que pueda imitar el compositor.○ Entender que la obra debe expresarse en períodos largos evitando una interpretación vertical, por ejemplo, no es conveniente marcar las pulsaciones de cada unidad métrica y

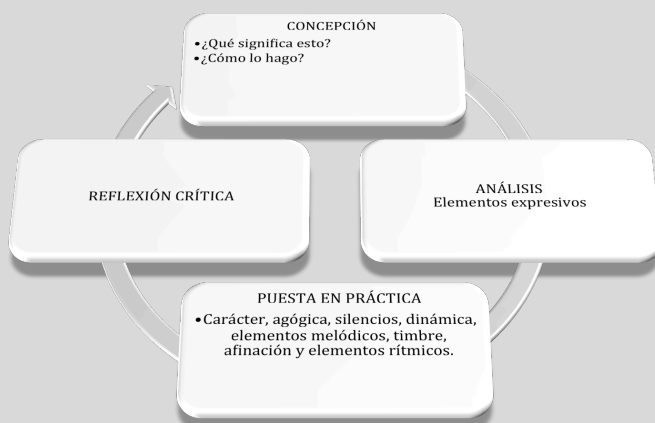
	<p>tampoco acentuar cada diseño repetitivo de una serie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis agógico en la propia interpretación.
<p>Indicadores Propuesta 3ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar, comprender e interiorizar los silencios como elementos expresivos de la obra musical que implican una ausencia total de sonido. • La duración de una pausa está vinculada a las proporciones de una melodía y estará en consonancia con los pasajes inmediatamente anterior y posterior. Su valor debe ser igualmente exacto como el valor de las notas, es decir, es tan importante emitir un sonido como saber apagarlo en el momento preciso. • Hay que evitar realizar los silencios de forma mecánica y prestar atención a la duración ideal del sonido de la nota que precede al silencio. • Los silencios que señalan pausas o interrupciones del discurso musical, habrá que efectuarlos con una actitud vital y se debe tener la sensación de que se están tocando realmente los silencios. • Inmovilidad gestual en los silencios dramáticos y en los finales lentos para incrementar su expresividad y no seccionar la expectativa del oyente. • En los pasajes en los que hay muchos silencios es fundamental que exista cierta conexión entre ellos, tanto física como mental. • Tener presente que el silencio anterior y posterior a la ejecución creará un bello e importantísimo marco que envolverá la obra generando la expectación, interés y tensión adecuados.
<p>Indicadores Propuesta 4ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis estilístico de la dinámica de la obra. Comenzar por describir los signos dinámicos en el contexto estilístico de cada compositor.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">○ En obras del período barroco-clásico localizar los cambios dinámicos en terraza.• Comprender la dinámica de la obra para generar una expresión eficaz, por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Interpretar el contraste expresivo que se produce entre dos dinámicas consecutivas muy diferentes.○ Tener presente que, por necesidad expresiva, se requiere cierto espacio de tiempo para pasar de una sonoridad débil a otra fuerte inmediatamente.○ Interpretar el <i>sforzando</i> como valor expresivo y diferenciado según el contexto musical, aunque siempre en concordancia con la dinámica del pasaje y discerniendo en un acorde si hace referencia a todas las notas o sólo a una.• Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis de la dinámica en la propia interpretación. Ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Controlar el nivel dinámico exigido en cada momento.○ Vivir los matices, no como meros signos gráficos, sino como resultado de un estado emocional del contexto musical.
<p>Indicadores Propuesta 5ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de los elementos melódicos de la obra musical. Comenzar por describir fórmulas repetidas, progresiones, cromatismos...• Comprender los elementos melódicos de la obra para generar una expresión eficaz; por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Interpretar el valor expresivo del cromatismo.○ Comprender el valor simbólico o descriptivo de determinados diseños rítmicos o melódicos como, por ejemplo, el carácter doloroso de la escala cromática descendente en el barroco y en el clasicismo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis de los elementos melódicos en la propia interpretación. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretar la progresión como fórmula melódico-armónica expresiva. ○ Experimentar la fórmula repetida como respuesta o eco, para conseguir mayor contraste expresivo.
Indicadores Propuesta 6ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis estilístico del timbre de la obra musical. Localizar en la partitura zonas de evidente imitación tímbrica sugerida por los compositores. • Comprender el timbre de la obra para generar una expresión eficaz, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer elementos de imitación tímbrica, con el fin de evocarla a través del instrumento: lluvia, la voz humana, sonido de campanas, caja de música, y determinados instrumentos musicales. • Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis del timbre en la propia interpretación. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Convertir el piano en una orquesta, buscar la mayor amplitud de la paleta sonora-tímbrica en dicho instrumento.
Indicadores Propuesta 7ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis estilístico de la afinación de la obra musical. Comenzar por localizar en la partitura zonas conflictivas a la hora de afinar. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Si se exige precisión en la afinación, o si es oportuno usar una afinación expresiva. • Comprender la afinación de la obra para generar una expresión eficaz, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Variaciones mínimas de la afinación que son deliberadamente cultivadas por los intérpretes profesionales en determinados

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<p>momentos con fines expresivos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis de la afinación en la propia interpretación. Ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Realización de un <i>vibrato</i> juicioso
<p>Indicadores Propuesta 8ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de los elementos rítmicos de la obra musical. Localizar en la partitura determinados diseños rítmicos de interés: síncopas, notas a contratiempo...• Comprender los elementos rítmicos de la partitura para generar una expresión eficaz; por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Identificar el valor expresivo de la síncopa como fórmula rítmica de especial significado en la obra de J.S. Bach.○ Comprender el valor simbólico o descriptivo de determinados diseños rítmicos.• Finalmente, interiorizar las conclusiones del análisis de los elementos rítmicos en la propia interpretación.
	 <p>El diagrama muestra un ciclo de aprendizaje instrumental con tres etapas principales: CONCEPCIÓN, ANÁLISIS y PUESTA EN PRÁCTICA. CONCEPCIÓN incluye las preguntas '¿Qué significa esto?' y '¿Cómo lo hago?'. ANÁLISIS se centra en 'Elementos expresivos'. PUESTA EN PRÁCTICA incluye 'Carácter, agógica, silencios, dinámica, elementos melódicos, timbre, afinación y elementos rítmicos'. Una cuarta etapa, REFLEXIÓN CRÍTICA, está conectada por flechas que indican un flujo cíclico entre las etapas.</p>

Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras el estudio analítico, el entendimiento y la aprehensión de los componentes expresivos, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	--

10.13 Estrategia decimotercera: apoyo al discurso musical

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimotercera estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la atención al correcto desarrollo de la declamación musical y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

Para entender la expresión musical, Parncutt (2003) manifiesta que hay que mirar cuidadosamente la comunicación expresiva en el habla. El habla puede ser considerada como el estímulo auditivo más importante en los seres humanos, por tanto, se puede esperar que rasgos característicos de la comunicación oral afecten a los sonidos que se perciben, en especial a la música debido a su carácter expresivo. Al hablar de su maestro Joseph Szigeti, Arnold Steinhardt, (primer violín del *Cuarteto Guarneri*) señala:

Enfatizaba el hecho de que el violín no sólo canta; también habla. Enseñaba el arte del *parlando* con el arco. Uno de sus juegos favoritos era inventar palabras que se ajustasen a la configuración

rítmica de una frase, prestando atención a los puntos de énfasis natural. Este principio puede aplicarse a la música de todas las épocas. (Blum, 2000:174)

10.13.1 Investigación sobre su eficacia

Mucho se ha especulado sobre la existencia de una estrecha relación entre la expresión vocal de las emociones y la expresión musical de las emociones, de hecho autores como Palmer y Hutchins (2006) incluso hablan de la existencia de la prosodia musical. Para comprobarlo Juslin y Laukka (2003) efectuaron una revisión de 104 estudios de expresión vocal y 41 estudios de interpretación musical dónde se evidenciaron similitudes entre los dos canales, discurso vocal y discurso musical.

Besson y Schön (2003) también realizaron una serie de experimentos, utilizando principalmente los potenciales cerebrales, para comparar los diferentes niveles de procesamiento del lenguaje y la música. En general, los resultados apoyaron la idea de que los principios cognitivos generales están involucrados cuando se comparan los aspectos del procesamiento sintáctico en el lenguaje con los aspectos del procesamiento armónico en la música. Por otra parte, el análisis de la estructura temporal dio lugar a efectos similares en el lenguaje y en la música.

Pero centrándonos en el discurso musical, la investigación llevada a cabo por Clarke (1988) evidencia que los principios esenciales de la expresión pianística, muestran tres funciones expresivas subyacentes: en primer lugar, la indicación de la dirección estructural mediante gradientes paramétricos (*tempo*, *dinámica*, *articulación*). En segundo lugar, la indicación de estructuras de grupo a través de continuidades y discontinuidades paramétricas (*tempo*, *dinámica*, *articulación*). Y, finalmente, la acentuación de eventos individuales por medio de la

intensificación local paramétrica o el contraste (*tempo*, dinámica, articulación).

En la revisión de estudios y el *corpus* de investigación efectuado por Parncutt (2003:164) se identificaron los diversos tipos de acentos divididos en dos grandes grupos que pueden ser interpretados según la intencionalidad expresiva del intérprete (“*performed accents*”) o aquellos que son propios de la escritura (“*immanent accents*”). El objetivo principal del trabajo es aplicar la idea de acentuación en el discurso hablado a la interpretación musical. Según Parncutt (2003), la idea de interpretar reforzando los acentos inmanentes es ampliamente consistente con el enfoque y los resultados de Clarke (1988). Esto implica que la mayor parte de fluctuaciones expresivas observadas y reproducibles de la interpretación pueden estar relacionadas con los acentos inmanentes subyacentes que un intérprete tiene la intención de comunicar.

Otras líneas de investigación destinadas a favorecer el discurso musical proponen una mayor conexión entre el movimiento corporal y la música (Esteban, 2007; Ohgushi, 2006). Broughton et al. (2006) investigan la interacción de la información auditiva y visual en la comunicación de la expresión musical a una audiencia. Este estudio es de particular relevancia para la marimba (instrumento de percusión), debido a su rango relativamente limitado de capacidades expresivas. En dicha investigación, las puntuaciones más altas de interés que se recopilaban fueron dadas por los oyentes a las obras que podían ver y oír, en comparación con aquellas obras de las que tan solo se les facilitó el audio. Con lo que, estos resultados indican que es más interesante ver y escuchar la interpretación de un músico que solo oírlo. Esto apoya la idea de que, al igual que en el lenguaje, los comportamientos expresivos no verbales (movimiento corporal y gestos) favorecen el discurso musical en lo referente a producción de sonido, expresión y comunicación de su significado. En esta línea se sitúa el

estudio de Palmer, Koopmans, Carter, Loehr y Wanderley (2009) en el que con ocho clarinetistas también evidencian la influencia del movimiento en la expresividad del discurso musical.

Del mismo modo, es de interés el estudio efectuado por Vines, Krumhansl, Wanderley y Levitin (2004, 2006) en el que 30 participantes, musicalmente preparados, vieron, escucharon o a la vez, vieron y escucharon las actuaciones de dos clarinetistas. El hecho de que los participantes fueran capaces de extraer la estructura del fraseo con solo ver la actuación (sin oírla) evidencia la importancia del factor corporal favoreciendo el discurso musical. La obra de Stravinsky fue seleccionada para el estudio por su falta de metro rítmico, por lo que los movimientos de los intérpretes no estaban influenciados por el apoyo métrico correspondiente al pulso. Sin embargo, los participantes aún eran capaces de identificar los límites y contornos del fraseo musical simplemente observando visualmente los movimientos, los gestos expresivos y el gesto respiratorio de anacrusa previa de los clarinetistas.

Siguiendo esta línea Papageorgiou (2007) propone un método analítico para la música grabada que alienta la conexión entre el movimiento musical y físico con objeto de alcanzar la integración entre mente y cuerpo en la comprensión musical. A través del análisis detallado de la estructura (tanto de la composición escrita como de su interpretación) se captura la particularidad de una determinada interpretación por analogía con el movimiento de una pelota botando y por medio de un programa informático se efectúa su animación. Papageorgiou (2007) lo logra por medio de un mapeo de dos elementos que favorecen el discurso musical la *tensión musical* y el *impulso rítmico* relacionándolos con dos factores del movimiento de rebote del balón: altura y velocidad. Este método no solo proporciona una manera de describir la expresión musical de una manera más sistemática, sino que proporciona una valiosa herramienta pedagógica

para cultivar la sensibilidad a las sutilezas rítmicas y expresivas de la música.

Finalmente, el trabajo de MacRitchie, Buck y Bailey (2009) investiga la relación entre la dirección del movimiento físico de nueve pianistas y las estructuras musicales subyacentes de los *Preludios* de Chopin op. 28 n° 6 y n° 7, encontrando sendas correlaciones en las diversas interpretaciones.

10.13.2 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Para favorecer el discurso musical, las grandes figuras de la docencia instrumental proponen usar el gesto anacrúsico previo, seguir el impulso y la dirección musical, crear líneas musicales, realizar un fraseo coherente y completo dónde las notas se rijan según una determinada jerarquía, acentuar correctamente y, por último, usar el canto para mejorar dicho discurso.

a. El poder del gesto respiratorio anacrúsico previo

El estudio de un clarinetista efectuado por Vines, Wanderley, Nuzzo, Levitin y Krumhansl (2004) alcanza conclusiones importantes que se suman al conocimiento acerca del gesto y el movimiento en la música: 1) El componente visual lleva tanta información estructural como el componente de audio. 2) Los gestos alargan el sentido de frases antes de una transición importante, mientras que otros señalizan el comienzo de una nueva frase. Es decir, se presenta una prueba evidente del poder del gesto respiratorio anacrúsico previo como apoyo al discurso musical que también refleja Jose Chenoll en su tratado de trombón:

[...] para el intérprete en general, incluyendo al director, el control de la respiración es imprescindible. Observemos la respiración pausada y profunda antes de atacar una frase o un acorde o una simple nota en piano o pianísimo; o por el contrario, la amplitud y grandeza de inhalación ante un forte o fortísimo. En contraste

están esas respiraciones leves, entrecortadas, nerviosas, apresuradas ante una nota o un pasaje rápido, notas sueltas, síncopas, con silencios, etc. El propio director transmite a la orquesta o al solista, con su gesto respiratorio, lo que debe ser el próximo ataque: lento, calmo, romántico, apasionado, de amplitud, de grandeza, incisivo, desafiante, desgarrador... todo un mundo de vida que encierra la interpretación de una obra. (Chenoll, 1990:30)

La violinista Dominique Hoppenot considera de gran importancia el cometido de la *anacrusa inicial* que hay que preparar en el silencio previo y que asume casi toda la responsabilidad del ritmo y de la clasificación rítmica eficaz.

El punto de partida de la obra o de cualquier secuencia de ella, melódica o rítmica, se prepara mediante un silencio inicial y esencial, por un tiempo de respiración o «elevación» que debe realizarse dentro del *ritmo del tiempo dispuesto*. Si la elevación que «lanza» el tiempo inicial animada por una gran intensidad rítmica y si el segundo tiempo toma inmediatamente a su cargo el impulso inicial para relanzar el dinamismo de la propuesta, se crea entonces una impulsión constructiva que renace de sí misma en toda su curva de propulsión. En cambio, si no dispone de contenido rítmico poderoso, el tiempo inicial se aplasta, permanece estático y no construye el tiempo. Únicamente el impulso proveniente de una fuerte concentración rítmica previa permite crear ese movimiento dinámico que conduce la frase a través de su trazado y moviliza nuestra escucha de inmediato. (Hoppenot, 2000:119)

b. Impulso y dirección musical

Martenot (1993), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, propone cultivar en el instrumentista un estado rítmico. En este sentido, advierte que:

Un busto inclinado pesadamente hacia delante, la impresión de pesadez o somnolencia, son incompatibles con el estado rítmico. Por el contrario, una columna vertebral bien recta, una sensación de ingravidez, la capacidad de efectuar no importa qué gesto *ultra rápido*, son características del estado rítmico. (Martenot, 1993:43)

En 1939, Stravinsky (1977:58) afirma que la música no es más que “una secuencia de impulsos y reposos”, de modo que “el acercamiento y el alejamiento de los polos de atracción determinan, en cierto modo, la respiración de la música”. Esto es el “*arsis*” y “*tesis*” griegos. Según Martenot (1993:267), este “flujo y el reflujo corresponden a tensiones dinámicas seguidas de un desarrollo del carácter expresivo que se exterioriza por medio de las menores células o a través de las frases”. Y que forman, junto con el acento, “la expresión más característica de la vida a través del sonido”.

Hoppenot (2000:115) señala que “el tiempo pulsación es una afirmación rítmica consciente que empieza por poner en movimiento un tiempo dado y lo mantiene a través de su duración”. Según esta violinista, es la “expresión espontánea de una impulsión vital en la cual se compromete todo el ser, sin la menor duda ni la menor vacilación”. Explica al respecto:

Es el «yo» del intérprete quien actúa de motor de tal latido dinámico. Una vez afirmado ese «yo», sostenido por una vitalidad y una seguridad interior, el violinista experimenta corporalmente las pulsaciones de cada música y puede traducirla por el conjunto

de sus gestos. Incluso la conducción lineal de una frase melódica se anima sostenida por la pulsación rítmica interior que él mantiene y vive sin descanso. Pero, si el «yo» es débil y carente de firmeza, la impulsión aparece sin autoridad y no tiene la fuerza suficiente ni la decisión necesaria para llevar un movimiento que viva gracias a su propio impulso, en una permanente evolución dinámica. «Decae» y se debilita, degradando el ritmo de manera más o menos grave. (Hoppenot, 2000:115)

Según la especialista en práctica instrumental, Bruser (1997), la vida en una interpretación musical se genera a través del flujo y reflujo natural de su fraseo. Una elasticidad rítmica semejante al pulso humano, a la respiración o al movimiento. Por ello, con el fin de descubrir la unidad orgánica de una determinada composición, Bruser (1997) propone que el instrumentista sienta la energía rítmica y la dirección de cada pequeño grupo de notas. Se deben analizar las líneas y texturas musicales de la partitura para poder discernir entre aquellas notas que tienden a fluir hacia delante de las que tienden a retroceder, qué notas deben destacarse y por el contrario cuáles deben permanecer ocultas. En definitiva, organizar las notas en grupos, frases y texturas para descubrir su impulso y dirección musical. El violonchelista Bunting considera muy conveniente que todos los violonchelistas reflexionen sobre esta propuesta. Señala un ejemplo:

Es esencial practicar las escalas, pero ha de hacerse con impulso y dirección musicales. Una escala debería ser una aventura, un despliegue. Las escalas nunca aparecen en la música excepto como pasos hacia una nueva situación, quizás a modo de escaleras, ya sean de seda o no. (Bunting, 1999:145)

El compositor y pianista Rachmaninoff alerta al instrumentista sobre la importante configuración del clímax de cualquier obra musical a la hora de favorecer el impulso y la direccionalidad:

Esta culminación, dependiendo de la pieza, puede encontrarse al final o en el medio y puede ser fuerte o suave; pero el intérprete ha de saber cómo abordarla con un cálculo absoluto, una precisión absoluta, porque si pasa inadvertida, toda la construcción se vendrá abajo, la pieza se tornará inarticulada e incoherente y no transmitirá al oyente lo que debe transmitir. (Rachmaninoff, 1993:78; *apud* Dunsby, 2006:271)

Según la opinión de Dunsby (2006:271), la expresión “cálculo absoluto” de Rachmaninoff probablemente implique un estado psicológico diferente para diferentes intérpretes y es muy probable que esté relacionado con lo que los científicos llaman el equilibrio bipolar del cerebro humano, un factor sumamente individual. Sin embargo, Rachmaninoff asegura que cada obra posee una estructura musical que existe independientemente de cualquier intérprete particular. Por tanto, el instrumentista debe identificar la estructura, asimilarla y controlarla en tiempo real con suficiente precisión para poder representarla e, idealmente, transmitirla con decisión.

Esta cita de Rachmaninoff también es analizada por Fanny Waterman, profesora de piano y fundadora del *Concurso Internacional de Piano* de Leeds, ofreciendo otro ejemplo de cómo manejan el impulso y la dirección musical los instrumentistas: "Así como las oraciones contienen palabras clave, cada melodía tiene un clímax, aunque cada artista tendrá naturalmente su opinión sobre la ubicación ese clímax. Los pianistas deben aprender a avanzar rítmicamente hacia el clímax, y no detenerse nunca, ni siquiera en un silencio o una pausa" (Waterman, 1983:34; *apud* Reid, 2006:132). Es decir, de nuevo propone realizar algún tipo de análisis previo de la obra musical para decidir la ubicación del clímax y aprender a ejecutar la obra bajo su influencia.

Finalmente, una propuesta similar es considerada por el pianista Nieto (1999:102) al afirmar que el instrumentista debe “identificar el *punto culminante* o *climax* de cada frase, período, sección y del conjunto de la obra, así como las notas más importantes de una frase” para poder lograr una interpretación consciente y no meramente intuitiva.

c. Crear líneas musicales

Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, propone apoyar el discurso musical por medio de la génesis de líneas musicales. En este sentido, manifiesta:

Personalmente encuentro útil imaginarme una melodía en forma de dibujo o de línea. El ascenso y descenso de las notas conlleva a menudo- aunque no siempre- un leve ascenso o descenso de la intensidad dinámica. Pero estas subidas y bajadas no deben sonar de manera previsible; el dibujo musical debe tener interés estético, imaginación y orden. Si las montañas y los valles se repiten por sí mismos exactamente de la misma manera, obtienes algo que es bastante aburrido. (Blum, 2000:180)

Por otra parte, el pianista Nieto (1999:104) también sugiere mejorar el discurso musical por medio de la creación de líneas musicales y para ello propone “priorizar la continuidad de la línea melódica, evitando así su ruptura, sobre necesidades de cambio de pedal o al tener que abordar alguna de sus notas mediante saltos o arpeggios”.

d. Fraseo coherente y completo

Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, sugiere favorecer el discurso musical promoviendo la jerarquía de notas constitutivas de una frase. Propone al respecto:

Una frase debe ser un pensamiento coherente y completo; debe tener un comienzo, un desarrollo y un final. Ninguna parte de ella debe tener lugar sólo mecánicamente. Hay que ser consciente del papel de cada nota y de su relación con las demás notas de la frase; siempre hay una causa y un efecto. Hay que ser un arquitecto y un obrero al mismo tiempo; no puedes poner un ladrillo en mitad de un edificio sin pensar en todo lo que ha venido antes y lo que vendrá después. Si eres un arquitecto y tu edificio se derrumba te pueden juzgar y puedes acabar en la cárcel. En la música también existe un sentido de la responsabilidad. (Blum, 2000:179)

Para Schelling (1913), cada frase debe ser estudiada con la misma deferencia al detalle con la que un cantante la trabajaría para darle su expresión individual. Esto no es, en absoluto, una tarea fácil. Sin embargo, según este pianista, más importante aún es la interrelación de las frases. Cada nota, en una obra musical, tiene cierta relación con el resto, y lo mismo sucede con las frases. Cada frase debe ser interpretada con referencia a la obra en su conjunto o, más particularmente, con el movimiento de la que forma parte. En este sentido, el pianista Nieto (1999:104) propone “frasear realizando puntuaciones semejantes al lenguaje gramatical (coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, paréntesis...) y escogiendo los puntos concretos para enfatizar”.

Madeline Bruser pone en evidencia que en ocasiones el instrumentista trata de iniciar una nueva frase, cuando todavía no se ha extinguido la anterior. Es como tratar de inspirar antes de haber terminado de espirar. Esto genera una tensión que necesita liberarse. Para solucionar el problema esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997) propone practicar tocando hasta el final de una frase sin anticipar la siguiente. Al mantener la atención en el momento presente, el intérprete descubrirá más sutilezas en

la música y el resultado será mucho más natural. Se presenta el manejo de esta propuesta por la violinista Dominique Hoppenot:

El que sabe terminar un sonido está seguro de poder retomarlo, porque un sonido bien terminado no corre el peligro de mezclarse con el siguiente y procura una ejecución clara donde cada detalle es perceptible. Muchos pianistas, que abusan considerablemente del pedal, caen en la misma trampa que algunos violinistas, dejando entremezclar los sonidos sin que lo requiera necesidad polifónica de ningún tipo. Cuando se consigue la maestría consistente en no iniciar el sonido siguiente sin haber oído morir el precedente, se logra un discurso nítido que, además, no da pie a ninguna desorganización rítmica. Bien tomado al inicio, bien acompañado hasta su extinción, el sonido- a condición de ser conducido correctamente en todo su recorrido- estará en condiciones de hacer «hablar la música» y de hacerla vivir tanto en sus sombras como en su luz. (Hoppenot, 2000:97)

e. Acentuar correctamente

El violonchelista Arizcuren (1985:20) considera que “la condición determinante de todo ritmo es la existencia de acentos, de estímulos que se destacan de una forma o de otra del resto”. Un acento puede definirse como un evento relativamente más destacado, es decir, un evento que atrae la atención del oyente. A su vez, estos pueden ser interpretados según la intencionalidad expresiva del intérprete (“*performed accents*”) o ser propios de la escritura (“*immanent accents*”) (Parncutt, 2003:164).

En la revisión de estudios efectuada por Parncutt (2003:165) se identifican diversos tipos de acentos interpretativos (“*performed accents*”). En primer lugar, un intérprete puede ajustar la duración de un evento ya sea retrasando o anticipando su aparición en el tiempo. Desde la aportación de

Riemann (2005), este tipo de acentos se denominan agógicos. Retrasar la aparición de una nota relativa del metro vigente incrementa su expectación aumentando el impacto de percepción cuando la nota llega finalmente.

Por otra parte, una nota musical puede ser más expresiva mediante la manipulación de su afinación (cambiando su entonación), su dinámica (dando un acento), o el timbre (cambiando su coloración) (Parncutt, 2003). El momento exacto (duración), afinación, dinámica y timbre de un símbolo musical puede variar en un intérprete dentro de los límites de las categorías asociadas de *tempo*, afinación, dinámica y timbre. La experiencia musical sugiere que los límites exactos de estas categorías se determinan perceptualmente: ningún instrumento de medición puede predecir exactamente cuándo comenzará a oscilar la afinación de una nota o bajo qué circunstancias se interpretará como un tono diferente (por ejemplo, un semitono más alto o más bajo).

Según Clarke (1988), un acento puede ser transmitido tocando la nota más larga, más *legato*, más fuerte, o incluso retrasando su entrada. A su vez, estos efectos se pueden combinar para formar complejos expresivos con una función compuesta que no es simplemente la suma de los elementos expresivos individuales. Por ejemplo, en un contexto apropiado si una nota que se toca fuerte y *staccato* recibirá un acento particularmente enfático, a pesar del hecho de que la articulación *staccato* se asocia con debilidad. La combinación de la intensidad dinámica y la articulación *staccato* parece transmitir un significado expresivo que no es explicable en términos de la suma de los componentes individuales.

Por otra parte, Parncutt (2003:166) identifica diversos tipos de acentos inherentes a la escritura de la música para piano (“*immanent accents*”) en su investigación sobre percepción musical: acentos melódicos, acentos armónicos, acentos métricos, agrupación de acentos y acentos reduccionales.

Los acentos melódicos se pueden dividir en giros y saltos. Los giros son los picos y los valles de los contornos melódicos, el más pronunciado será el acento melódico. Los saltos son intervalos disjuntos entre dos notas consecutivas: cuanto mayor sea el intervalo que precede a una nota melódica, más fuerte será su acento. En la melodía sin acompañamiento, los acentos que ocurren en los picos tienden a ser más prominentes que los de los valles. En las texturas armónicas y polifónicas, típicas de la música de piano, los acentos melódicos son generalmente más fuertes en las voces exteriores que en las interiores, ya que las voces externas son habitualmente más sobresalientes para el oyente. En las texturas polifónicas, los acentos melódicos tienden a ser más fuertes en las cumbres que en los valles en la voz superior, y en los valles en lugar de en los picos de la línea del bajo. Esto es debido, según Parncutt (2003), a que, probablemente, los extremos de la textura musical son más claramente audibles.

El acento armónico se corresponde estrechamente con la tensión armónica. Estos acentos se producen tanto en los cambios armónicos de aspecto horizontal como en los de aspecto vertical. Según Parncutt (2003), la relevancia de un cambio armónico horizontal aumenta a medida que aumenta la distancia armónica entre un acorde y su contexto. En cambio, una disonancia vertical se produce cuando la línea melódica se enfrenta a la armonía de su acompañamiento.

En la música occidental, los acentos métricos son concebidos en relación con la notación estándar como *subtactus*, *tactus*, *sub-metro*, *metro* e *hipermetro*. Los oyentes tienden a centrarse en un único nivel de *tempo* moderado llamado *tactus* o referente de nivel y perciben el resto de niveles con respecto a este (Jones & Boltz, 1989). El *tactus* normalmente se encuentra cerca de las 100 pulsaciones por minuto (Parncutt, 2003).

Asimilándolo al discurso, la agrupación de acentos se corresponde con los inicios y las terminaciones de los grupos de serie en varios niveles jerárquicos: frases, oraciones, párrafos (es decir, cadenas de oraciones que se refieren a un tema determinado), e incluso historias en su conjunto. Tanto el habla como la música se caracterizan por las estructuras jerárquicas de las frases y las secciones de diversos tamaños, en el inicio o al final de cada frase o sección larga generalmente coincide con el inicio o final de frases o secciones más cortas (Povel & Essens, 1985). Los límites de grupo suelen producirse cuando el tiempo y el intervalo entre las notas sucesivas son mayores que otros del mismo contexto (Clarke & Krumhansl, 1990; *apud* Parncutt, 2003). A su vez, la fuerza de la agrupación de acentos depende del número de niveles jerárquicos que demarca (Parncutt, 2003).

Por último, los acentos reduccionales son aquellos que se sitúan en un nivel más profundo, según el análisis schenkeriano, que el de la superficie musical (Parncutt, 2003). Si se compara con el discurso, los acentos reduccionales se aplicarán a los hechos que son importantes por razones sintácticas y semánticas (p. ej., una palabra inusual que aparece por primera vez en un texto y que es semánticamente relevante).

La hipótesis de acentuar reforzando los acentos inmanentes permite una amplia variedad de interpretaciones de una determinada pieza musical. Las partituras incluyen diversos tipos de acentos inmanentes, de diferente intensidad y que se producen tanto individualmente como en combinaciones diversas. Según Parncutt (2003), parece ser una cuestión artística decidir cuál de estos acentos debe enfatizarse en la interpretación y cuál de los diversos medios posibles de expresión se debe utilizar para este propósito. El acento pueden ser grande o pequeño, repentino o gradual (este último caso implica un aumento gradual de la sonoridad de las notas previas al acento y una disminución gradual posterior). Los acentos agógicos pueden implicar una disminución del *tempo* local o instantáneo antes del

evento y una aceleración posterior. Un acento articulatorio puede implicar un aumento temporal del *legato* en las notas próximas al evento determinado.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es la necesidad de acentuar bajo el influjo de la lógica musical durante la práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. En este sentido, Pascuali y Príncipe efectúan la siguiente reflexión: “¿Cuántas veces un golpe de arco mal empleado da lugar a un acento erróneo?” Según estos violinistas, “el estudio completo de las leyes que disciplinan los acentos en los distintos miembros del periodo musical, proporcionará al alumno conceptos claros en la determinación de las arcadas” (Pascuali & Príncipe, 1982:147).

Por otra parte, para lograr acentuar de forma correcta, el pianista Nieto (1999:104) propone “no convertir en tiempos fuertes aquellos tiempos débiles o partes de tiempo débil que lleven acentos, es decir, hay que procurar que se establezca un conflicto del ritmo natural pero no un desplazamiento”.

También es preciso acentuar bajo el influjo de la lógica musical durante la práctica interpretativa o el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. En este sentido, el violinista belga Charles de Beriot realiza la siguiente reflexión:

Hablando o cantando, la claridad de la dicción depende del grado de fuerza que se le da a la consonante al principio de cada sílaba.

Este grado varía según el carácter de las palabras que debemos

pronunciar: dulzura, paroxismo de la pasión, color indefinido, lejano, indeciso. El violinista debe traducir estos coloridos obligando su propio arco a una pronunciación dulce, en la música serena; atacar con mayor o menor fuerza en la *melodia che parla*. Esta acentuación confiere al instrumento la fascinación de la palabra: el violín habla bajo los dedos del intérprete.

El artista que ignora este arte no puede brindar sino, una ejecución pálida e incolora. (Pascuali & Príncipe, 1982:183)

Un estudiante familiarizado con el método descrito anteriormente por Parncutt (2003) podría proceder a identificar los acentos inmanentes en la partitura y luego decidir qué tipo adecuado de expresión puede efectuarse al interpretar. El instrumentista podría incluso marcar los diversos tipos de acentos inmanentes y luego discutir con el profesorado qué tipo de expresión y acentuación puede ser adecuado para cada uno de ellos. En general, existen demasiados acentos en un determinado fragmento como para que todos ellos se resalten en una única interpretación. El instrumentista puede seleccionar un subconjunto particular de acentos para llevar a cabo y deliberadamente obviar el resto. En una interpretación, por ejemplo, el foco de atención puede situarse en los acentos del contorno melódico; en otra, en los acentos armónicos... De este modo, el instrumentista puede explorar de forma sistemática la interpretación de un pasaje de forma claramente distinguible e internamente coherente.

f. La eficacia del canto para favorecer el discurso musical

“La complejidad de la música instrumental también puede paladearse a través del canto de sus temas [...]. Kodály consideraba la voz humana como el instrumento más accesible al hombre, y como el mejor medio para estudiar y apreciar la música” (Szónyi, 1976:33). Según la arpista Dra. Dña. María Rosa Calvo Manzano:

Todo músico debe ser un cantor de su melodía, sea cantante o instrumentista. La música instrumental hay que entenderla como una “romanza sin palabras”, y una romanza, indiscutiblemente, hay que frasearla. El músico que no canta interiormente, asistido, a su vez, por una oxigenación rítmicamente correcta, es imposible que sea un buen comunicador de la expresión de las frases expresadas con corrección de dicción. [...] Sólo el ARTISTA MÚSICO es el mago que INTERPRETANDO, conmueve. Es sí, el mago que convierte su discurso musical en un trance que alcanza niveles de éxtasis. (Calvo-Manzano, 2008:1)

En este sentido, Hoppenot (2000:148) asegura que “el canto es el vehículo privilegiado de esa vivencia interior que el instrumento no debe esconder ni reemplazar jamás”. Bien sea expresado o interiorizado, tarareado o murmurado, a viva voz o no, el canto debería estar presente siempre que el intérprete busca el fraseo, en todas sus decisiones: “una interpretación que no pase a través de su intermediario está condenada a la más insignificante insipidez; los más grandes intérpretes lo saben bien” (Hoppenot, 2000:148).

El contrabajista Ballesteros (2004:125) propone “imitar siempre la voz humana. Ejecutar igual que si se cantase”. El canto de una línea instrumental es un procedimiento comparativo eficaz en la interpretación. La melodía vocalizada actúa como una imagen mental que enlaza las notas de la melodía en una secuencia expresiva. Esa interpretación virtual, que conduce las frases simulando la voz humana, actúa entonces como el punto de referencia para la verdadera interpretación durante la práctica instrumental (Reid, 2006). De modo que difícilmente puede ponerse en duda que la génesis de todo el arte musical se encuentra en la canción, la más natural, la más fluida y la más bella forma de expresión musical.

Hay que tener presente que, según el pianista Bauer (1913), es físicamente imposible para la voz, producir dos notas seguidas exactamente iguales. Pueden parecer muy similares, pero siempre existe una diferencia perceptible para el oído entrenado. Cuando un cantante comienza una frase, se requiere una cierta cantidad de fuerza motriz para establecer la vibración en el aparato vocal. Después de que la primera nota ha sido atacada con toda la fuerza de la respiración, resulta imposible, naturalmente, dar tanto peso o presión a las siguientes notas. Sin embargo, si es posible que la segunda nota sea tan fuerte, o incluso más, que la primera nota. Para ello es necesario compensar la falta de fuerza debida a la pérdida de presión original, mediante el aumento de lo que Bauer (1913) denomina energía nerviosa; es decir, mediante la expulsión de la respiración con, proporcionalmente, mayor velocidad.

Para Calvo-Manzano (2008:1), todo instrumentista debe ser cantor de su melodía. “La música instrumental hay que entenderla como una ‘romanza sin palabras’ y una romanza, indiscutiblemente, hay que frasearla”. Esta arpista considera que “el músico que no canta interiormente, asistido, a su vez, por una oxigenación rítmicamente correcta, es imposible que sea un buen comunicador de la expresión de las frases expresadas con corrección de dicción” (Calvo-Manzano, 2008:1).

Llama la atención el poder emocional de los cantantes en comparación con los instrumentistas e independientemente de su nivel de realización técnica. Madeline Bruser, especialista en práctica instrumental, manifiesta que los cantantes y los instrumentistas de cuerda han de escuchar la nota en su mente antes de poder producirla con su instrumento, por lo que están acostumbrados a escuchar con atención. En cambio, los pianistas y guitarristas, como usan sus ojos para encontrar las teclas o trastes correctos, les resulta más fácil perder la conexión vital entre la mano y el

oído. Según Bruser (1997), cantando la línea instrumental se revitaliza esta conexión.

Por otra parte, Bruser (1997) asegura que los instrumentistas de cuerda y viento también pueden beneficiarse de cantar su música ya que ayuda a oír de forma más clara y, de este modo, es posible tocar más afinado. En este sentido, el violinista Frances Magnes señala que cuando cada nota está perfectamente afinada, se generan todos sus matices creando un sonido vibrante. Sin embargo, cuando las notas están fuera de tono, faltan matices y el sonido carece de vida (Bruser, 1997).

Al cantar una línea melódica, el intérprete separa la técnica y permite que surja un contorno expresivo que después puede imitar con el instrumento. Por ello, según el pianista y director Reid (2006), a los instrumentistas se les aconseja particularmente escuchar el buen canto con el propósito de desarrollar una interpretación melódica eficaz. Dunsby (1995), pianista, también propone cantar la música instrumental. Considera que cantar es la actividad más natural desde el nacimiento a la muerte, de la alegría al lamento, tarareando o silbando, en cualquiera de sus formas, el canto aporta la imagen de cómo convertir el sonido en música. Doscientos años antes, C.P.E. Bach había propuesto de igual modo que los tomen instrumentistas cantasen melodías, ya que consideraba que “esa forma de aprender es mucho más útil que leer extensos volúmenes o escuchar discursos eruditos” (Reid, 2006:131).

Los intérpretes consideran que son tan numerosos los beneficios de esta propuesta que aconsejan al joven músico escuchar algunos de los grandes cantantes, como es el caso del pianista y director Stefan Reid, el pianista húngaro György Sándor (Reid, 2006). Incluso Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, aconseja las grabaciones de algunos de los grandes cantantes del siglo XX como Rosa Ponselle (Blum, 2000).

La eficacia del canto en la práctica constructiva

El violonchelista Elías Arizcuren revela el manejo de esta estrategia durante la práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Insiste en que “el canto (sin olvidar el recitativo), el reflejo vocal, siempre debe ser el motor del instrumentista” y, según su opinión, “cuanto más clara sea la idea musical de lo que se quiere realizar, antes se encontrarán las soluciones técnicas adecuadas” (Arizcuren, 1985:106). Asimismo, el flautista Boehm considera tan efectiva la eficacia del canto como propuesta de práctica instrumental que considera que todo buen flautista debería tomar lecciones de canto. De este modo, el intérprete:

Aprenderá a través del estudio de la buena música para canto cuándo y por qué se debería tocar una nota “staccato” o cuando se debería ligar a la siguiente; y cuando un acento o un crescendo o disminuyendo en la dinámica de la nota es necesario para dotar a la música de la expresión que corresponde a las palabras; y cuando se debe tomar una respiración sin romper el fraseo correcto. (Boehm, 1847:70)

La eficacia del canto en la práctica interpretativa

La violinista Dominique Hoppenot propone usar la propuesta en el contexto de una práctica interpretativa o el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. Hoppenot (2000) asegura que no hay nada tan enriquecedor como el canto para materializar la música sin aprisionarse en cuestiones instrumentales.

Muchísimos instrumentistas jóvenes anhelan obtener «consejos de interpretación» sin haberse molestado siquiera en cantar su texto, en hablar la música. Muchos de ellos no han deshilvanado jamás el hilo del discurso, dibujando vocalmente la curva de una frase, apreciado sus inflexiones, sus retenciones, sus insistencias mediante el instrumento admirable que supone su voz, ocupados únicamente en tocar correctamente las notas y terminar su ejecución sin incidentes. Puedo asegurar que si se descifra una partitura por medio del análisis que elimina los posibles contrasentidos, las dudas del intérprete, su «¿qué hay que hacer ahora?» encuentra casi siempre la respuesta en el canto. Casi podríamos decirle «cantad y encontraréis». (Hoppenot, 2000:147-148)

Toda música debe hacer referencia continuamente al canto. En las mejores interpretaciones de las orquestas más prestigiosas, los instrumentos de cuerda y viento no hacen más que cantar (*cantabile*). Kodály recuerda a menudo a Toscanini como ejemplo representativo; su voz áspera y rota, con la cual mostraba “a sus músicos la expresión que requerían los pasajes melódicos, resultaba la más bella y convincente de las interpretaciones; además Toscanini solía alentarles diciéndoles: “cantare, cantare!” (Szónyi, 1976:33).

El director de orquesta Hermann Scherchen ha observado que con frecuencia hay orquestas que poseen numerosas virtudes al tocar tales como precisión, elasticidad, regularidad, potencia... Sin embargo, se echa de menos en ellas, algo principal, el alma de la música, el canto que da vida interna a los sonidos musicales. Según Scherchen (1993, *apud* Dunsby, 1995), cantar da vida a la música y, cuando no se canta, las formas de la música se distorsionan. En este sentido, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano afirma que “cuando una interpretación resulta difícil de entender y sentir, se

debe cantar en alta voz, la naturalidad del instrumento físico por excelencia, la propia voz, es la mejor ayuda para frasear” (Calvo-Manzano, 1987:83).

El pianista húngaro György Sándor evidencia que se puede “aprender mucho escuchando y observando a los buenos cantantes, que pueden respirar y frasear con mucha más libertad y espontaneidad que cualquier instrumentista” (Reid, 2006:131). Se presenta el ejemplo del flautista Theobald Boehm:

Para tocar bien un adagio con todas las coloraturas posibles, el ejecutante no ha de ser sólo un perfecto maestro de su instrumento, sino que debe también tener el poder de transformar las notas en palabras. El cantante llega a una mejor interpretación de la música si comprende la unión de música y palabra; de la misma manera el flautista debe aprender a cantar con su instrumento. (Boehm, 1847:70)

Una idea semejante es transmitida por Michael Tree, viola del *Cuarteto Guarneri*: “Cuando los estudiantes pasan por las notas breves como si no tuvieran importancia, les sugiero que se imaginen que la frase que están tocando está siendo cantada y que las notas contienen palabras” (Blum, 2000:52). Según este afamado intérprete, del mismo modo que un cantante enunciará cada sílaba, cada una de esas notas exigirá su correspondiente *vibrato* y articulación.

Por último, se muestra otra aplicación de la eficacia del canto como propuesta de práctica interpretativa manejada por Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*. Este intérprete frecuentemente solicita a sus estudiantes que por un momento abandonen su instrumento y canten un determinado pasaje. Asegura que, de este modo, se descubre rápidamente dónde un *glissando* es inherente a la melodía. “No todo el mundo tiene excesivo talento vocal, pero todos tenemos cierto instinto vocal” (Blum, 2000:63), afirma.

Cantar una línea instrumental en pasajes polifónicos

Madeline Bruser asegura que tanto pianistas como guitarristas pueden beneficiarse cantando una línea de un pasaje polifónico mientras tocan el resto de voces que ocurren simultáneamente. Es como participar en un coro o en un conjunto instrumental. El instrumentista se concentra en su línea, pero también es consciente del sonido que se produce a su alrededor. Según esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997), tras aplicar esta propuesta el instrumentista descubrirá una asombrosa diferencia en el modo de oír, de moverse y de sentir. Al haber enriquecido la escucha polifónica, todos los sonidos se sitúan en su mente en un orden natural y la frase, de pronto, se vuelve sencilla y clara. Por otra parte, una vez que la percepción es correcta, el cerebro envía una señal clara a la musculatura para mejorar su coordinación. Hill (2006) también asegura que resulta eficaz, en el piano y especialmente en la música contrapuntística. Incluso propone aprender a cantar la voz inferior tocando la superior.

Otra aplicación de esta estrategia es cantar la línea instrumental en la práctica de la música de cámara. En el caso de pianistas, instrumentistas de cuerda, guitarristas o percusionistas, se puede cantar la línea instrumental de otro instrumento mientras se toca la propia. Esto genera una percepción panorámica de los eventos musicales y trae la música a la vida (Bruser, 1997).

La eficacia del canto en la práctica escénica

Ruiz (1999) propone utilizar la propuesta en el contexto de práctica escénica, un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Afirma:

Todos los que hemos tenido buenos maestros, sea cual sea nuestra especialidad, les hemos escuchado insistir en CANTAR. No hay buen músico que no cante. La frase musical es siempre PURO CANTO y el canto es puro ALIENTO. Mientras realizamos una frase siempre ESPIRAMOS, no es posible frasear inspirando, ni reteniendo el aire, ni sin él, aunque nuestro instrumento no sea de viento. (Ruiz, 1999:103)

El violonchelista Elías Arizcuren cita una frase del profesor Lievegoed como propuesta de práctica escénica: “Cantar supone espirar de cierta forma, y espirar cantando es una manera honrosa y artística de vencer el propio miedo” (Arizcuren, 1985:13). También la pianista Consuelo Colomer aporta un testimonio semejante:

Intentemos frasear ante el piano melodías, cantémoslas aunque no tengamos voz. Enrique Granados, considerado como poeta, cantaba con sus dedos bellísimas melodías, mas le gustaba cuando trabajaba solo cantar, tenía como una necesidad enorme de sacar afuera lo que su corazón sentía y no le era suficiente la expresión que daba a sus melodías por medio de sus dedos, aun siendo mucha, y cantaba en voz alta. Cuentan que algunas veces en público tanto se entusiasmaba que se olvidaba de dónde estaba y cantaba en voz alta alguna vez. (Colomer, 1990:60-61)

10.13.3 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimotercera estrategia de práctica instrumental: apoyo al discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.13

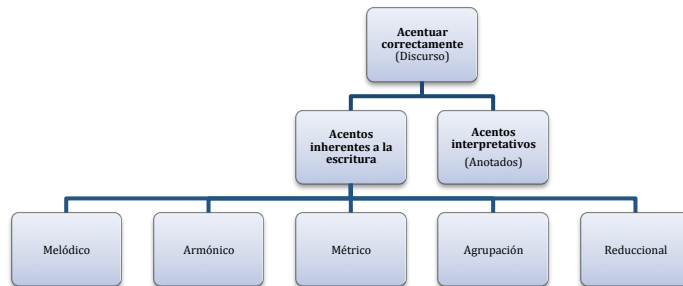
Apoyo al discurso musical

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la atención al correcto desarrollo de la declamación musical y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan seis propuestas de aplicación de la misma estrategia: utilizar el poder del gesto anacrúsico previo, localizar el impulso y la dirección musical, crear líneas musicales, efectuar un fraseo coherente y completo, acentuar correctamente y usar el canto para favorecer el discurso musical
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar el gesto anacrúsico previo al inicio de cada sección importante (según análisis preliminar). Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Anacrusa pausada y profunda antes de atacar una frase, un acorde o una simple nota en <i>piano</i> o <i>pianísimo</i>. ○ Amplitud y grandeza del gesto anacrúsico ante un <i>forte</i> o <i>fortísimo</i>. ○ Anacrusas leves, entrecortadas, nerviosas, apresuradas ante una nota o un pasaje rápido, notas sueltas, síncopas, con silencios... • El gesto anacrúsico previo es similar al que efectuaría un director de orquesta. • El instrumentista tiene que transmitir con el gesto anacrúsico lo que debería ser el próximo ataque: lento, calmado, romántico, apasionado, de amplitud, de grandeza, incisivo, desafiante, desgarrador...

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Indicadores Propuesta 2^a	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Analizar el discurso musical: se han de analizar las líneas y texturas musicales para poder discernir entre aquellas notas que tienden a fluir hacia delante de las que tienden a retroceder, qué notas deben destacarse y, por el contrario, cuáles deben permanecer ocultas.• Localizar el clímax en una determinada línea melódica.• El instrumentista tiene que aprender a avanzar rítmicamente hacia el clímax, y no detenerse nunca, ni siquiera ante un silencio o una pausa.• Impulso y dirección musical: el intérprete ha de experimentar la energía rítmica y la dirección en cada agrupación, grande o pequeña, de notas.
Indicadores Propuesta 3^a	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Analizar el discurso musical para visualizar líneas musicales que dibujen la melodía.• El ascenso y descenso de las notas conlleva a menudo, aunque no siempre, un leve ascenso o descenso de la intensidad dinámica.• Estas subidas y bajadas no deben sonar de manera previsible; el dibujo musical debe tener interés estético, imaginación y orden.• El instrumentista tiene que priorizar la continuidad de la línea melódica. Ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ En piano, evitar su ruptura ante un cambio de pedal o al alcanzar una nota mediante salto o arpeggio.
Indicadores Propuesta 4^a	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• El instrumentista ha de practicar tocando hasta el final de una frase sin anticipar la siguiente.<ul style="list-style-type: none">○ En ocasiones el intérprete trata de iniciar una nueva frase,

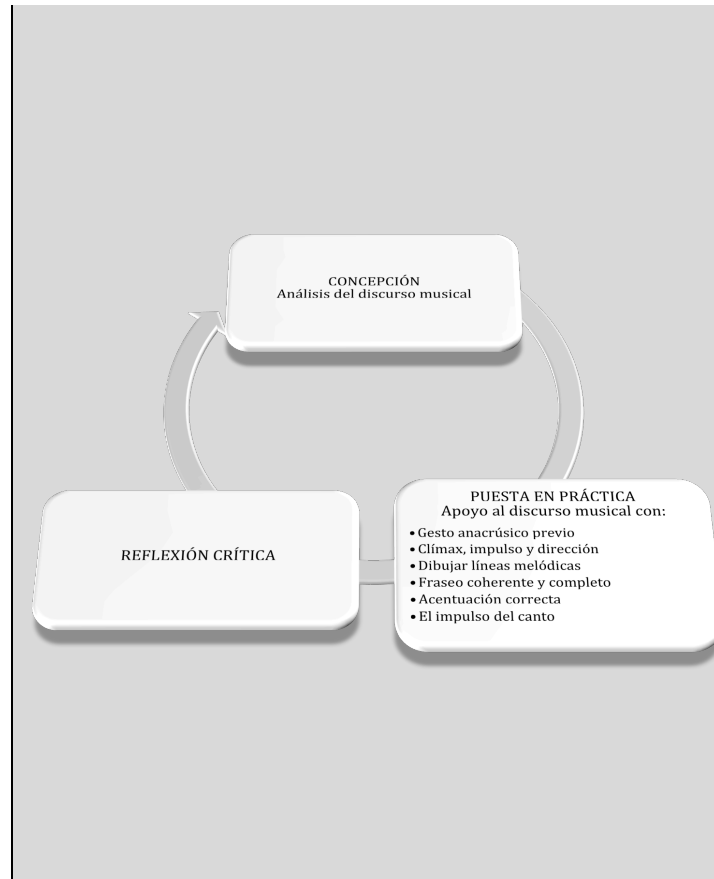
Indicadores Propuesta 5ª	<p>cuando todavía no se ha extinguido la anterior, generando una tensión que precisa liberarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una frase debe ser un pensamiento coherente y completo. Ha de tener un comienzo, un desarrollo y un final, y ninguna de sus partes debe tener lugar de forma mecánica. • El instrumentista tiene que ser consciente del papel de cada nota y de su relación con las demás notas de la frase; siempre hay una causa y un efecto.
	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La acentuación confiere al instrumento la fascinación de la palabra. • El instrumentista ha de acentuar correctamente efectuando los acentos interpretativos, es decir, los anotados en la partitura. • Se pueden inventar palabras que se ajusten a la configuración rítmica de una frase, prestando atención a los puntos de énfasis natural. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplo: sín-co-pa, ca-sa... • El instrumentista no debe convertir en tiempos fuertes aquellos tiempos débiles o partes de tiempo débil que lleven acentos, es decir, hay que procurar que se establezca un conflicto del ritmo natural pero no un desplazamiento. • El instrumentista tiene que acentuar correctamente reforzando los acentos inherentes a la escritura. En una interpretación, el foco de atención puede situarse en los acentos del contorno melódico (giros y saltos); en otra, en los acentos armónicos... De este modo, se puede explorar sistemáticamente la interpretación de un pasaje de forma claramente distinguible e internamente coherente.



- El acento melódico se corresponde estrechamente con el desarrollo de la línea melódica. Ejemplos:
 - Giros: en los picos y valles de los contornos melódicos, el más pronunciado será el acento.
 - Saltos: intervalos disjuntos entre dos notas consecutivas; cuanto mayor sea el intervalo que precede a una nota melódica, mayor será su acento.
 - En la melodía sin acompañamiento, los acentos que ocurren en los picos tendrán a ser más prominentes que los de los valles.
 - En las texturas armónicas y polifónicas, los acentos melódicos serán generalmente más fuertes en las voces exteriores que en las interiores por ser más audibles.
 - En las texturas polifónicas, los acentos melódicos tenderán a ser más fuertes en las cumbres que en los valles en la voz superior, y en los valles en lugar de en los picos de la línea del bajo por ser más audibles.
- El acento armónico se corresponde estrechamente con la tensión armónica.
 - La relevancia de un cambio armónico horizontal aumenta a medida que aumenta la distancia armónica entre un acorde y su contexto.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Una disonancia vertical se produce cuando la línea melódica se enfrenta a la armonía de su acompañamiento. • El acento métrico está estrechamente relacionado con el <i>subtactus</i>, <i>tactus</i>, <i>sub-metro</i>, <i>metro</i> e <i>hipermetro</i>. Los oyentes tienden a centrarse en un único nivel de <i>tempo</i> moderado llamado <i>Tactus</i> (100 p/m) y percibir el resto de niveles con respecto a éste. • La agrupación de acentos se corresponde con los inicios y las terminaciones de los grupos de serie en varios niveles jerárquicos; frases, oraciones, párrafos (cadenas de oraciones que se refieren a un tema determinado), e incluso historias en su conjunto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Los límites de grupo suelen producirse cuando el tiempo y el intervalo entre las notas sucesivas son mayores que otros del mismo contexto. ○ La fuerza de la agrupación de acentos dependerá del número de niveles jerárquicos que demarca. • El acento reduccional se sitúa en un nivel más profundo, según el análisis schenkeriano, que el de la superficie musical. Se corresponde con hechos importantes por razones sintácticas y semánticas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplo, una palabra inusual que aparece por primera vez y es semánticamente relevante. 	<p>Indicadores Propuesta 6ª Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantar la línea instrumental para favorecer el discurso musical. <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejemplo: cantar una línea de un pasaje polifónico mientras se toca el resto de voces que ocurren simultáneamente. • De este modo, el canto se convierte en el punto de referencia para la verdadera interpretación durante la práctica instrumental. • Cuando el intérprete pasa por las notas breves como si no tuvieran importancia, el docente debe sugerir que imagine que la frase instrumental está siendo cantada y que las notas contienen palabras.
--	--

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la atención al correcto desarrollo de la declamación musical, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.14 Estrategia decimocuarta: visualización creativa

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimocuarta estrategia de práctica instrumental como:

[...] aquel conjunto de pensamientos, [...] pautas de conducta... planificados sistemáticamente [...], que son llevados a cabo por el o la instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la representación previa de una imagen visual, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica, táctil o multisensorial y dentro de un plan de retroalimentación que implica la oportuna concepción, puesta en práctica y reflexión crítica posterior. (Tripiana, 2014:46)

10.14.1 Descripción

La práctica mental es aquel ensayo simbólico, encubierto y/o pensado de una tarea, en ausencia del real y visible ensayo físico (Driskell, Copper & Moran, 1994). Sin embargo, lo primero que hay que tener presente es que, según el violonchelista Christopher Bunting, la mayor parte de la práctica efectuada por un intérprete es mental:

Pensemos que practicar el chelo es muy diferente de pintar un acorazado. Al final del turno de trabajo es posible mirar el acorazado y ver cuánto hemos pintado. Hay una prueba visible de nuestro trabajo. En el caso de la práctica del violonchelo, lo único que queda es una imagen mental más clara y el reforzamiento de los vínculos jerárquicamente organizados entre los nervios, a la vez instructores y evaluadores, los músculos y el ordenador. Así pues, la mayor parte de la práctica es práctica mental. (Bunting, 1999:309)

Hoffmann llegó a la curiosa conclusión de la existencia de cuatro formas de aprender a tocar un instrumento, en este caso el piano. Los cuatro modos preconizados por este gran pianista fueron: “al piano con partitura, piano sin partitura, con partitura sin piano, por fin, sin partitura ni piano, pensando en ello sin descanso” (Neuhaus, 1987:199).

Trusheim (1991) afirma que los músicos a menudo experimentan imágenes no solo en el dominio auditivo, sino también imágenes visuales, cinestésicas y táctiles que contribuyen de manera especial a los resultados. Como ocurre con cualquier capacidad humana, la habilidad para generar imágenes varía mucho de acuerdo a las diferencias individuales y esta variación se produce en términos de intensidad (la claridad o la fuerza de la imagen), capacidad de control (capacidad de un individuo para controlar o manipular las imágenes) y la fluidez (la capacidad de recordar o crear un gran número de imágenes). Las personas también pueden ser propensas a experimentar imágenes con más fuerza y con mayor frecuencia en uno u otro de los seis sentidos (vista, oído, gusto, olfato, tacto y cinestésico), así como las imágenes multi-sensoriales también pueden ser comúnmente advertidas.

Es importante que los profesores sean conscientes de la importancia de la representación mental, a fin de suscitarla con toda la frecuencia posible y bajo todas sus formas: canto interior, representación visual, verbal, cinética, táctil, etcétera. ¿El motivo? Es muy sencillo: el esfuerzo necesario por lograr una representación mental consciente produce una impresión más profunda y hace más fácil el recuerdo. (Martenot, 1993:111)

Repp (2001) ha identificado cuatro tipos diferentes de imágenes musicales. La primera es aquella en la que un compositor oye la música inédita en su cabeza antes de plasmarla sobre la partitura. La segunda forma parte del proceso en el que un músico entrenado puede escuchar en su

mente la música de una partitura no conocida a través de su experiencia en el conocimiento de los acordes, los intervalos y el ritmo. En tercer lugar, se puede recuperar de la memoria un pasaje musical previamente oído, con o sin un referente visual. Por último, un instrumentista puede usar las imágenes en una interpretación para alcanzar la emoción y el sonido deseado de una obra y comparar esta imagen con el inmediato *feedback* proveniente del instrumento. Esto implica imaginar estados de ánimo o emociones específicas que se relacionan con la composición o imaginar ideas creativas o escenas que se correspondan con el carácter de la música.

La práctica mental es un tipo de ensayo sin instrumento que ha sido defendido por gran número de pedagogos y psicólogos (Bravo & Fine, 2009). Jørgensen (2004) lo define como aquel ensayo cognitivo o imaginario de una habilidad física, sin movimiento muscular, que a menudo se presenta como alternativa o complemento a la propuesta de tocar. Es la idea de pensar 10 veces antes de tocar una (Hinsom, 1995).

Connolly y Williamon (2004) la definen de forma similar. La idea básica es que los sentidos, principalmente auditivo, visual y kinestésico del instrumentista, sean utilizados para recrear una experiencia similar a un evento físico determinado. Sin embargo, es importante recordar que prácticamente resulta imposible tocar un instrumento sin actividad cognitiva, lo que significa que el hecho de tocar es, inevitablemente, una combinación de esfuerzo mental y físico.

Según Wilson y Roland (2002), la práctica mental requiere que los instrumentistas imaginen, de la forma más real posible, su interpretación ideal, tal y como les gustaría que ocurriese. En la imaginación se puede recurrir a todos los sentidos: oído, vista, tacto, gusto, olfato, así como al aspecto kinestésico. Incluso pueden incluir en su ensayo el auto-diálogo positivo de sí mismos que desean experimentar. De este modo, los intérpretes pueden imaginarse a sí mismos observando su propia actuación

como miembros del público (enfoque externo) o visualizar su interpretación como si estuvieran realmente tocando (enfoque interno). El efecto del ensayo mental, según estos autores (Wilson & Roland, 2002), proporciona una especie de programación neuromuscular de modo que sea más probable que el intérprete se comporte de forma automática, tal y como ha deseado, durante la ejecución real.

Todo el mundo tiene la facultad para visualizar creativamente y, según Connolly y Williamon (2004), esta estrategia puede beneficiar a los músicos desarrollando su capacidad de análisis y sus habilidades de entrenamiento auditivo; aumentando su capacidad de sentir y prestar atención a los movimientos y el tacto; mejorando su conocimiento del estilo y la historia de la música; así como, incrementando su capacidad de reflexión y memorización.

En el modelo de memoria musical propuesto por Mishra (2004) se presentan los tres tipos de imágenes mentales en relación con tres tipos de memoria musical. La memoria auditiva, cuya base es la imagen mental sonora, es la capacidad de oír las notas de una obra musical en el orden correcto sin depender de una fuente de sonido o de señales de notación. La capacidad de reconocer una interpretación de un pasaje como correcta o incorrecta se puede confiar a la memoria auditiva. La memoria visual es la capacidad de recordar una imagen mental de la notación musical, en su conjunto o en determinadas partes, o visualizar los patrones de digitación o posiciones de la mano en el instrumento. Por último, el recuerdo de la imagen mental de los movimientos musculares que participan en la ejecución de una pieza de música se denomina memoria kinestésica.

A pesar de la amplia discusión acerca de estas propuestas que existe en la literatura pedagógica, Mishra (2004) manifiesta que no está claro si una u otra imagen mental es superior al resto. En general, se acepta que estas propuestas interactúan entre sí en diversos grados y que una

combinación de los tres tipos de imágenes mentales dará lugar a una memoria más segura. En definitiva, según Connolly y Williamon (2004), la práctica mental puede ser útil:

- Para mejorar el aprendizaje y la memoria
- Para lograr una práctica más eficiente
- Para superar las dificultades técnicas y desarrollar habilidades instrumentales conectando cuerpo y mente.
- Para aumentar la conciencia sensorial
- Para tener más interés en la música en sí misma
- Para centrar la atención durante una actuación
- Para mejorar la confianza general y la resistencia en el escenario
- Para lograr un mayor control sobre las emociones negativas
- Para establecer una mayor conexión y presencia con la audiencia
- Para alcanzar una experiencia interpretativa culminante.

A su vez, Parncutt (2007) añade otra de sus utilidades. Si se considera que el riesgo de lesiones se puede reducir mediante técnicas apropiadas y con un estudio más eficiente que reduzca la duración total de la práctica diaria, esto último puede efectuarse por medio del estudio mental. De modo que, si se entiende que la práctica es cualquier tipo de preparación para la interpretación en su sentido más amplio, el trabajo con imágenes debe ser considerado como parte de la práctica instrumental.

Sin embargo, Parncutt (2007) ya advierte que el grado en que la práctica mental puede sustituir a una verdadera interacción física con el instrumento y el sonido es limitada. Si se quieren hacer progresos practicando mentalmente, de modo que se puedan imaginar exactamente los movimientos y las notas antes de pasar a la práctica activa, se necesita,

según Klöppel (2005), la experiencia o, como mínimo, una idea de cómo se ejecutan los movimientos necesarios o cómo sonará la música. Sin esta condición previa no es posible ninguna representación, pues la práctica mental implica recordar percepciones sensoriales. De este modo, imaginarse el sonido no es otra cosa que recordar una percepción sonora hecha con anterioridad, e imaginarse el movimiento supone recordar un movimiento observado o practicado anteriormente. A su vez, estas experiencias pueden ser combinadas de nuevo en la imaginación: sin duda es posible imaginarse una melodía que nunca se ha escuchado, si se pueden imaginar las notas de modo individual, o bien reunir en la imaginación combinaciones de movimientos completamente nuevos procedentes de movimientos ya conocidos. También se pueden efectuar nuevas combinaciones de sonidos y traspasar de un instrumento a otro experiencias sonoras, todo ello simplemente con la imaginación.

Según Connolly y Williamon (2004), para obtener resultados exitosos con la visualización creativa, lo primero es la relajación, después habría que centrarse intensamente en la tarea a realizar, la experiencia debe ser realista y debe ser practicada con regularidad. En definitiva, “el objetivo es, básicamente, absorber una imagen general de la habilidad hasta ser capaz de imaginarse a uno mismo poniéndola en práctica”, con la garantía, de que en los semilleros de talento se dedica mucho tiempo a esta fase (Coyle, 2009:84). Importantes músicos profesionales son cada vez más partidarios de incorporar el ensayo mental como parte significativa de su práctica, mientras los psicólogos deportivos han demostrado cómo tal estrategia puede ser usada para mejorar el rendimiento posterior (Wynn, 2004).

10.14.2 Investigación sobre su eficacia

Todas las acciones de un instrumentista son en realidad el resultado de impulsos que se transmiten por medio de una cadenas de fibras nerviosas. El cerebro humano está formado, básicamente, por

aproximadamente, 100.000 millones de neuronas conectadas unas a otras mediante sinapsis. Según Coyle (2009), cada vez que el intérprete hace algo (p. ej., cantar una melodía, mover un dedo, leer un acorde...) su cerebro envía una señal a través de las cadenas de fibras nerviosas hasta los músculos; es decir, cada vez se activa un circuito diferente y altamente específico.

Cuando se toca un determinado acorde o se realiza un movimiento determinado, un impulso eléctrico viaja a través de esas fibras generando la activación de otras fibras. De modo que estos circuitos, y no los músculos, obedientes e irreflexivos, representan el verdadero centro de control de cada movimiento, pensamiento y habilidad del instrumentista. Según Coyle (2009), a un nivel profundo el circuito es el movimiento: señala el momento y la fuerza adecuada con que cada uno de los músculos debe contraerse, la forma y el contenido de cada pensamiento. “Un circuito perezoso y poco fiable equivale a un movimiento perezoso y poco fiable”; por contra, “un circuito veloz y sincrónico implica la existencia de un movimiento veloz y sincrónico. [...] como dijo el doctor Fields, la habilidad se encuentra en nuestra cabeza” (Coyle, 2009:42) de ahí la importancia de la visualización creativa.

En este sentido, Galicia (2007:62) evidencia que no es necesario que el músico invierta todas sus horas de estudio tocando. “La práctica mental deja una huella en la corteza como producto de la representación cognitiva del acto motor”. De modo que el instrumentista puede estudiar mentalmente y efectuar una ejecución adecuada, evitando así cometer excesos, fruto de una práctica mal dirigida y que conduzcan a algún tipo de atrofia muscular.

Para el 63% de los participantes del estudio de Clark y Williamon (2009b), las imágenes mentales forman una parte importante de las actividades de práctica instrumental. Dentro de ellas, la auditiva y la kinestésica fueron las imágenes que para los participantes reportaron la

mayor viveza. Sin embargo, hay que tener presente que existe un amplio desconocimiento entre los estudiantes de música acerca de esta estrategia. El análisis de los datos del cuestionario llevado a cabo por Haddon (2007) revelaron que el ensayo mental fue el aspecto menos popular del aprendizaje musical. Sin embargo, los datos obtenidos de las entrevistas del estudio evidenciaron que los estudiantes utilizan las imágenes musicales de diversas maneras y atribuyeron muchos significados para dicho término.

Las imágenes musicales son importantes para los músicos, por lo que la comprensión de su base neural, efectuada por Zatorre y Halpern (2005), puede ayudar a entender los aspectos de la experiencia, así como proporcionar información útil para los docentes de instrumento. Por ejemplo, los instrumentistas de viento, de cuerda y cantantes pueden imaginar el tono de una entrada próxima para facilitar su puesta a punto. Del mismo modo que los directores y arreglistas, que estudian las partituras en silencio, también deben imaginar la afinación, así como el timbre, el ritmo y otros atributos musicales.

La evidencia experimental en relación con los procesos neuronales implicados en la práctica mental es todavía bastante limitada, pero Pascual-Leone (2003) ha demostrado que la práctica mental mejora el rendimiento, aunque no al nivel de la práctica real. Sin embargo, los cambios a lo largo del tiempo en el tamaño de la representación cortical de la corteza motora fueron similares para la práctica real y para la práctica imaginaria. Un hecho que también constata Rauschecker (2003) al evidenciar que el ensayo mental activa algunas de las mismas regiones del cerebro como durante una representación real, ayudando a la práctica y a la memorización de la música a pesar de que en realidad no se está tocando el instrumento en ese momento. Un hecho bien conocido por los directores profesionales que no solo son capaces de interpretar cientos de piezas de memoria, sino que también las ensayan mentalmente, destacando de nuevo la equivalencia

parcial de la activación del cerebro a través de la atención y el ejercicio mental.

Durante los últimos 40 años se ha producido un aumento en el interés sobre las imágenes mentales y la visualización creativa en gran variedad de campos. De este modo es conocido que las imágenes mentales no solo son ampliamente utilizadas por los músicos, sino también en las actividades deportivas (Gregg & Clark, 2007). A finales de los años 1970 y 1980, los psicólogos deportivos comenzaron a investigar de manera activa y analizar el uso del ensayo mental y las imágenes en el aprendizaje y la ejecución de las habilidades motoras. Aunque los estudios han variado, la mayor parte de las investigaciones evidencian que en el aprendizaje y la retención de una habilidad motora, el ensayo mental combinado con la práctica física es mucho más eficaz que la práctica física por sí sola.

A pesar de que la mayoría de los investigadores sostienen que la visualización creativa, por sí misma, es un medio eficaz para mejorar el rendimiento, una revisión de estudios efectuado por Driskell, Copper y Moran (1994) añade ciertas advertencias: (a) la práctica mental (ensayo de una tarea cognitiva en ausencia de movimiento físico evidente) es a menudo definida en términos generales incluyendo cualquier tipo de preparación mental (focalizar la atención, relajación, autoeficacia, auto-diálogo positivo...) y; (b) los resultados empíricos no son concluyentes. Este meta-análisis de la literatura sobre la práctica mental se llevó a cabo para determinar el efecto de la práctica mental en el rendimiento e identificar las condiciones en las que dicha práctica es más eficaz. Los resultados evidenciaron que la práctica mental tiene un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento, aunque su eficacia fue moderada según el tipo de tarea, el intervalo de espera entre la práctica imaginaria y la ejecución real y la longitud o duración de la intervención de la práctica mental. A su vez, los resultados de este análisis aseguran que la práctica mental es más eficaz

para los estudiantes con experiencia que para los novatos. Mientras que, como resultado de una prolongada práctica física, el estudiante recibe multitud de información que se verá reflejada en una competencia cada vez mayor; por el contrario, con la práctica mental, el estudiante no podrá percibir una rentabilidad similar. Es decir, hay que tener presente que al no existir retroalimentación, un excesivo tiempo de práctica mental puede degradar la motivación y, tal vez, potenciar efectos negativos como el aburrimiento.

En resumen, los resultados de Driskell, Copper y Moran (1994) indican que la práctica mental es un medio eficaz para mejorar el rendimiento, aunque menos que la práctica física. Por lo tanto; para tareas que son peligrosas de llevar a cabo físicamente, para actividades en las que hay pocas oportunidades para la práctica física, o como medio para complementar el entrenamiento normal; la práctica mental debe ser considerada como una alternativa estratégica eficaz.

Bernardi et al. (2009) estudiaron a 16 pianistas mientras memorizaban piezas para piano. Cada sujeto memorizó dos obras, de longitud y dificultad comparables, una con práctica mental y otra con práctica física. Durante la práctica mental, los instrumentistas eran libres de aplicar cualquier estrategia de práctica a excepción de tocar físicamente un piano real (enfoque ecológico). Las sesiones de práctica y las actuaciones fueron documentadas en vídeo y las actuaciones fueron juzgadas por evaluadores expertos independientes. Según Bernardi y otros (2009), la práctica mental sola produjo el aprendizaje musical más exitoso. Sin embargo, la práctica mental, incluso combinada con la práctica física, dio lugar a interpretaciones más pobres en comparación con la práctica física sola. Hay que tener presente que los resultados de la práctica mental se vieron influenciados significativamente según las estrategias aplicadas. En términos de operaciones cognitivas, escuchar mentalmente el sonido de las

notas fue la propuesta más importante, aunque también resultó ser eficaz el hecho de sentir mentalmente los movimientos.

La visualización creativa permite alcanzar un determinado nivel de rendimiento sin, necesariamente, mover un dedo. En el experimento de Bernardi y otros (2009), este nivel se constató, aproximadamente, entre el 50% y el 70% de la puntuación global alcanzada por la práctica física, teniendo en cuenta que el experimento estudió a sujetos con habilidades incompletas en lo relativo a práctica mental y que desconocían la tarea a efectuar; por lo tanto, es probable que este nivel de rendimiento fuera más alto con sujetos mejor entrenados y frente a una tarea familiar. Pero aunque el nivel alcanzado fuera tan solo de un 50% con respecto a la práctica física, sería una herramienta eficaz para cualquier músico con limitaciones de tiempo y una estrategia vital para aquellos que luchan o están dispuestos a evitar enfermedades y lesiones físicas resultantes de esfuerzos repetitivos. De modo que, estos datos tienen un impacto directo en la programación diaria de los músicos y en el manejo de factores de riesgo para su salud, ya que valiosos resultados se pueden lograr mediante la combinación óptima de la práctica mental con una menor práctica física centrada en el fortalecimiento de la representación interna de la obra.

En 1985, Stewart Ross publicó los resultados de un experimento que pretendía analizar la eficacia de la práctica mental en la mejora de la interpretación de trombón en la Universidad. Para ello, 30 trombonistas de tres colegios fueron asignados al azar a cinco condiciones de práctica experimental: (1) Exclusivamente práctica física, (2) exclusivamente práctica mental, (3) una combinación de práctica física y mental, (4) práctica mental con movimientos de deslizamiento simulados y (5) sin práctica. Los resultados mostraron que el uso de la práctica mental junto con la práctica física puede ofrecer un gran beneficio al trombonista cualificado.

Por otra parte, Broughton y Stevens (2009) presentaron los resultados de un estudio en el que cuatro marimbistas profesionales y cuatro estudiantes de marimba universitarios completaron cuestionarios sobre sus estrategias de práctica y el uso de las imágenes en la preparación de la interpretación. Como era de esperar, los informes cualitativos de la práctica de los músicos profesionales reflejaron principalmente estrategias cognitivas, mientras que los estudiantes reportaron hábitos de estudio más regulares centrados principalmente en la práctica física. A su vez, los músicos profesionales informaron del uso de imágenes en la práctica con más frecuencia que los músicos estudiantiles, principalmente imágenes de tipo cinestésico.

En un esfuerzo por determinar las estrategias de práctica de intérpretes excepcionales de viento-metal, Trusheim (1991) recopiló datos por medio de entrevistas cara a cara a 26 intérpretes de viento-metal de cinco grandes orquestas americanas: Baltimore Symphony, Boston Symphony, Chicago Symphony, New York Philharmonic y Philadelphia Orchestra. El proceso de la entrevista se focalizó en ocho grandes áreas: antecedentes y formación; la relación mentor-estudiante; el proceso de calentamiento; desarrollo de producción de tono (o concepto de tono); expresión musical e interpretación; imágenes de director; el ensayo mental; y la reducción del miedo escénico.

Varios de los instrumentistas de metal entrevistados indicaron que utilizaban una práctica mental de calentamiento antes del ensayo o de una actuación. Aseguran que estos calentamientos mentales les permiten concentrar sus mentes en lo que se pretende transmitir y visualizar la comunicación del sonido a la audiencia. En cambio, otro grupo de intérpretes indicaron que simplemente estudiaban la música sin el instrumento, imaginando el ideal sonoro según su calidad y expresión.

Uno de los descubrimientos más importantes de Trusheim (1991) fue que casi la mitad de los instrumentistas entrevistados utilizaron a su mentor como un poderoso modelo (como imagen sonora previa) e incluso eran capaces de recrear el sonido de su mentor en sus mentes. A su vez, muchos de los músicos entrevistados admitieron manejar símbolos e imágenes evocadoras que en su día fueron proporcionadas por su mentor y que habían jugado un papel importante en el desarrollo de su formación como intérpretes profesionales. También, en este estudio, varios intérpretes indicaron que podían oír claramente diversos modelos de influencia (imágenes sonoras reflejo de otros intérpretes) y que combinaron los mejores aspectos de estos modelos para crear su propia interpretación individual.

Las respuestas de estos artistas señalan la importancia de las experiencias con imágenes en su proceso interpretativo como músicos profesionales. Estos instrumentistas han cultivado la capacidad de generar un sonido idealizado con un alto grado de intensidad y detalle. A su vez, utilizan estrategias generalizadas de imágenes durante la práctica y la interpretación. Forman o recuperan imágenes de un almacén de experiencias pasadas, manipulan estas imágenes a través de una amplia variedad de estrategias y son capaces de crear nuevas imágenes imaginarias que salen a la luz durante la interpretación. En general, no interpretan en vano, sino que se basan en una amplia variedad de experiencias de la vida cotidiana, así como de su época de formación y del desarrollo de su carrera como profesionales. Estos músicos encuentran relevante todo tipo de experiencias y las manejan con un enfoque que se podría llamar holístico. Finalmente, el sentimiento general entre los músicos del estudio de Trusheim (1991) fue que la práctica mental implica un enorme potencial individual y que es usada como parte de su práctica instrumental y en su plan de interpretación. En definitiva, han construido un arsenal de estrategias mentales a las que pueden recurrir cuando sea necesario.

El estudio llevado a cabo por Highben y Palmer (2004) examinó los efectos de dos tipos de práctica mental para aprender una pieza musical desconocida: la práctica auditiva y motora. Dieciséis pianistas efectuaron 10 ensayos de una obra no conocida, con la presencia o ausencia de retroalimentación auditiva y retroalimentación motora (movimientos de los dedos) y fueron instruidos para practicar mentalmente ante la falta de retroalimentación. Después de los ensayos, los pianistas tocaron de memoria en condiciones normales de funcionamiento. Finalmente, los hallazgos señalaron que una imagen auditiva exacta es importante para el funcionamiento exitoso de la memoria del intérprete.

Asimismo, es ampliamente conocido que los expertos de diversos campos abordan un nuevo problema identificando los principios generales que les conciernen antes de comenzar a trabajar en los detalles. Chaffin et al. (2003:465) se plantearon si los músicos expertos efectuaban algo similar antes de comenzar a trabajar una nueva pieza, es decir, si previamente generaban la “*big picture*” de la obra en su mente. Según estos autores, al igual que los expertos de otros campos, la pianista de su estudio fue guiada por la “*big picture*” que en este caso consistía en la imagen artística de cómo la obra debería sonar.

A principios del siglo XX, el notable pianista y pedagogo Neuhaus (1987) sugirió que cuando un músico experimentado comienza el estudio de una nueva obra, tiene lugar un instantáneo y subconsciente proceso de trabajo sobre la imagen artística de la misma. Según las conclusiones del estudio de Chaffin et al. (2003), la pianista llevó a cabo el aprendizaje del *Presto* de Bach con una imagen artística de la obra en mente (Neuhaus, 1987). Prueba de ello es que, en su lectura a vista inicial, interpretó los cuatro temas principales con diferentes tiempos al igual que los efectuó en la interpretación final, 10 meses más tarde.

García (2006) efectuó un complejo estudio con propuestas didácticas innovadoras que unificaron en la creación e interpretación musical varias vertientes artísticas y transversales trabajadas desde el interior del individuo. En sus conclusiones afirmó que la vivencia y la imagen mental del concepto y del sonido mejoraron la técnica ya que consiguieron que la descarga de peso y la movilidad de músculos y articulaciones se efectuara en función de la idea y de la emoción (concepto humanista de movimiento).

El propósito del estudio de Bigand, Pozzo y Beraut (2009) también fue optimizar el aprendizaje, en este caso del contrabajo, con un nuevo método que fomentara la simulación mental de los movimientos básicos del arco y la mano izquierda de los contrabajistas. Estos ejercicios fueron diseñados para impulsar las asociaciones entre movimiento y audición, movimiento y lectura a vista y, por último, movimiento y expresión musical. La mejora de resultados en estudiantes de corta edad se documentó gracias a un dispositivo de captura de movimiento.

El estudio de casos de Liertz (2002:65) llevó a cabo un programa de formación integral para la práctica y la interpretación musical aplicando estrategias de entrenamiento mental y físico de la psicología del deporte a instrumentistas con objeto de desarrollar su confianza en el rendimiento. Una de las seis estrategias esenciales fue la *“imagery rehearsal”*, el equivalente mental de la práctica física o el hecho de crear imágenes en la mente con tantos sentidos como sea posible, ya sea por separado o combinadamente.

Woody (2004) abordó los procesos cognitivos de los instrumentistas al utilizar imágenes mentales para mejorar la expresividad de una melodía. Específicamente el estudio examinó el grado en que los músicos incorporan la estrategia de traducir las imágenes en un plan explícito de cómo realizar ciertas propiedades sonoras. Cada sujeto trabajó con tres melodías, cada una de las cuales iba acompañada por una muestra de imágenes presentadas

como las instrucciones de un docente de instrumento para lograr una interpretación melódica más expresiva. Los resultados evidenciaron que algunos de los músicos efectuaron un proceso de traducción cognitiva, mientras que otros emplearon una estrategia, basada más en la emoción, desarrollando y personalizando la imagen.

Por otra parte, la investigación neuromusical respecto a cómo procesa el cerebro la música también puede aportar nuevos conocimientos en este sentido. La conducta compleja cuando se toca un instrumento es un ejemplo típico de integración sensitivo motora al más alto nivel. Según Altenmüller y Gruhn (1998), un pianista experto mientras lee una partitura, escucha la notación como una representación auditiva en el oído (interno) y al unísono puede sentir el sonido en sus dedos como una representación cinestésica. Tal representación neuronal, comúnmente convergente, es procesada principalmente en áreas corticales de asociación multisensitivas. A su vez, en un reciente estudio, Corbalán (2008) se propone definir operativamente los modos de representación que se utilizan en la comprensión y memorización de la música escrita (partitura) en una tarea de interpretación. Plantea la siguiente hipótesis:

El uso interrelacionado de diversos tipos de representación: propioceptivo, cinético, auditivo, visual y conceptual, durante el estudio de una pieza instrumental, mejora la comprensión y memorización de dicha pieza, en mayor medida que el tiempo de estudio, o el nivel de técnica instrumental. (Corbalán, 2008:16).

Para operativizar estos cinco modos, Corbalán (2008) los relaciona con una serie de conductas observables:

- Propioceptivo: sensaciones de presión, de posición y de movimiento percibidas a través de los dedos en el teclado y las procedentes del canto (tan solo en su aspecto motor) en cualquiera de las actividades efectuadas sobre los fragmentos de la obra.

- Cinético: representación espacial secuenciada del propio movimiento sobre el instrumento. Identificación de motivos o fragmentos musicales con determinados gestos coreográficos, con o sin desplazamiento espacial. Secuencia de sensaciones correspondientes a las tensiones dinámicas que acompañan al movimiento libre ligado a la audición de la obra.
- Visual: imágenes procedentes de recursos gráficos e icónicos (colores, esquemas, dibujos, líneas, diagramas...). Incluye el aspecto visual de la estructura con líneas, colores... (musicograma), e imágenes visuales de fragmentos musicales concretos.
- Auditivo: cualquier forma de representación sonora, tanto real (fruto del canto y/o la audición musical) como generada en la imaginación (fruto de la audición y el canto interior).
- Conceptual: incluye información a través del lenguaje y la lógica constructiva y estructural de la obra.

En resumen, según la revisión de estudios, ninguna propuesta de visualización específica puede considerarse como la única eficaz. Según Jørgensen (2004) existe una gran variedad de técnicas diferentes que se pueden aplicar y cuyo propósito básico es establecer y activar las imágenes visuales, auditivas y cinestésicas de la música para su uso tanto en la práctica como en la interpretación.

10.14.3 Visualización creativa para alcanzar una imagen cinestésica previa

El aprendizaje motor hace referencia, según Palmer y Meyer (2000), a los cambios mentales o físicos asociados a la práctica o la experiencia y que proporcionan la capacidad para producir acciones expertas. En este sentido, la interpretación musical es considerada una habilidad altamente compleja en sus principales dimensiones, la estructura conceptual (p. ej., armonía, ritmo) y sus requerimientos motores (p. ej., movimientos de manos y

dedos). Edgar Willems, gran figura de la educación musical moderna, señala que en la ejecución instrumental debe presidir: “imaginación motora, sensorialidad, audición interior, sobre todo relativa, pensamiento musical e ideal de belleza” (Willems, 1994:133). Veamos a qué hacen referencia estas palabras en los siguientes apartados.

a. Adoptar un modelo corporal experimentado desde el interior

La propiocepción es la capacidad de detectar la posición, la ubicación, la orientación y el movimiento del cuerpo y sus partes. Es el sentido que informa al organismo de la posición de los músculos, es la capacidad de sentir la posición relativa de partes corporales contiguas. La propiocepción regula la dirección y rango de movimiento, permite reacciones y respuestas automáticas, interviene en el desarrollo del esquema corporal y en la relación de este con el espacio, sustentando la acción motora planificada. Otras funciones en las que actúa con más autonomía son el control del equilibrio, la coordinación de ambos lados del cuerpo, el mantenimiento del nivel de alerta del sistema nervioso central y la influencia en el desarrollo emocional y del comportamiento.

Según Pedrick (2009), se trata de un sexto sentido que aporta retroalimentación sobre el medio ambiente, para que la persona sepa dónde se encuentra en el espacio, sin el uso de la visión o la audición. La propiocepción es independiente de los otros sentidos y distinta del equilibrio. A su vez, no es un solo órgano, hay propioceptores (pequeñas terminaciones nerviosas) ubicados en todo el cuerpo; en las articulaciones, músculos, tendones, ligamentos y tejido blando (p. ej., hay muchos propioceptores en las manos). La propiocepción es parte del sistema somatosensorial (con la participación de todos los sentidos) y del sistema mecánico-sensitivo, estimulado a través del movimiento y puede ser consciente o inconsciente. Por otra parte, tiene relación con el equilibrio, el control musculo-esquelético, la visión y el aparato vestibular.

Pedrick (2009) asegura que la propiocepción es importante para el músico en lo referente a postura y posición (es decir, el hecho de volver siempre a la postura correcta sin tener que hacerlo conscientemente o sin inhibir la expresión musical) y la prevención de lesiones (p. ej., la distonía). Hay que tener presente que la propiocepción no se desarrolla hasta, aproximadamente, los 11 años, aumenta con la edad, fluctúa con el crecimiento, y la formación en este sentido puede proporcionar algunas mejoras específicas. Para este fisioterapeuta musical (Pedrick, 2009), es importante que los docentes sean conscientes de todo esto ayudando a los estudiantes a asegurar que sus cuerpos puedan responder automáticamente a condiciones diversas y a mantener el flujo. Por ello, Marisa Pérez (2003:89) considera que se debe “tomar como punto de partida de cualquier acción la sensación, imagen o impulso que va a ser su raíz, definirla, ser consciente de ella, es decir, querer dentro antes de expresar fuera”. Para esta especialista en didáctica pianística, la atención debe orientarse hacia dentro y no hacia fuera, situarla en el foco interior del que surge la energía. En este sentido, el violonchelista Christopher Bunting define propiocepción como el concepto que denota “un modelo corporal experimentado desde el interior” (Bunting, 1999:21).

Lo esencial para un funcionamiento correcto es que la propiocepción de las articulaciones brazo/hombro coincida con la de las articulaciones *reales*, y que exista una propiocepción precisa del territorio no perteneciente a los brazos que hay en la zona intermedia. Para que esto sea así, es vital disfrutar de un ego sano y anclado al cuerpo, y esto [...] deriva de la seguridad ontológica obtenida a través de la facilitación del sustento temprano.

Estoy convencido de que los violonchelistas practican mucho mentalmente, en parte de modo inconsciente, ¡quizá incluso cuando duermen! ¿No será por tanto muy importante que estas

prácticas mentales incorporen una propiocepción precisa? De hecho, ¿no es probable que sean uno de los factores clave que diferencian a los buenos chelistas de los malos? (Bunting, 1999:21-22)

Carola Grindea, una de las docentes de piano más influyentes de Gran Bretaña y fundadora de la *Sociedad internacional para el estudio de la tensión en la ejecución*, declaraba: “Es vital que profesores y alumnos puedan desarrollar una conciencia del estado del cuerpo durante muchas horas de práctica, asegurándose de que los músculos y tendones afectados no se utilizan mal” (Grindea, 1991:11). La violinista Dominique Hoppenot se pregunta a este respecto:

¿Cómo puede un violinista tocar y estudiar permaneciendo extraño a su cuerpo, por el que comunica con el mundo, a través del cual se agudizan sus percepciones, se refinan y se matizan, a ese cuerpo que constituye el instrumento por excelencia de su arte? ¿Cómo puede estar inválido hasta tal extremo... e ignorarlo? (Hoppenot, 2000:26)

Madeline Bruser adopta esta propuesta propioceptiva durante la práctica escénica por medio de la respiración consciente. Según esta especialista en práctica instrumental, progresivamente la mente se ralentiza y se libera de pensamientos al azar, dando paso a una mayor realidad sensorial en el momento presente. La textura de la respiración, la solidez del cuerpo en el asiento, el aire, la luz y los sonidos de alrededor pasan a formar parte del primer plano de su conciencia. El instrumentista se siente bien de ser más consciente de su cuerpo, en lugar de vivir permanentemente en su cabeza. Según Bruser (1997), es precisa esta vitalidad física para poder hacer música.

b. Crear una imagen cinestésica previa

Maurice Martenot, una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, afirma:

El gesto adecuado responderá a su actitud interior, de modo que el músico deberá ponerse de algún modo de acuerdo consigo mismo antes de cualquier interpretación: al entrar en contacto con su alma encontrará espontánea y sencillamente el gesto físico exacto, armonioso, susceptible de expresar exactamente lo que ya habrá percibido su interior. (Martenot, 1993:24)

En este sentido, se asegura que "la atención exagera la potencia del movimiento. La idea del movimiento es ya el movimiento que comienza. Cuando se dice que el cerebro piensa es todo el ser que entra en actividad" (Ramos, 1981:53). Esto conlleva que, la mente "debe tener una clara imagen del movimiento necesario, de su temporización técnica y del sonido esperado con el fin de emitir sus órdenes con claridad y precisión" (Galamian, 1998:132). Neuhaus (1987:110) tenía muy claro que: "el piano se toca primero con la cabeza y los oídos y después con las manos". De modo que, el pianista Giesecking (Parncutt & Troup, 2002) aseguraba que la corrección en una determinada técnica se aprende desde la mente y no desde los dedos.

Sin embargo, hay que tener presente que, según el violinista Carlos M. Ramos Mejía, "la energía, y en consecuencia la precisión de un movimiento, está en relación directa con el grado de intensidad de la representación mental del mismo" (Ramos, 1981:55). A su vez, el guitarrista Abel Carlevaro corrobora que "la exactitud de un movimiento está en relación directa con la mecánica a emplear y todo ello con la concepción mental a priori, es decir, la representación mental de dicho movimiento" (Carlevaro, 2000:33).

Por el contrario, el violonchelista Bunting asegura que, “si la imaginería cinestésica es falsa, ningún esfuerzo servirá. Si tenemos dificultades, dejemos de practicar y pensemos. Después sigamos adelante, sin dejar de pensar” (Bunting, 1999:322). Por ello, considera que la sentencia de Casals-“*Si la pensée est juste, tout vient*”- (Bunting, 1999:322) es aplicable a todos los campos del arte y oficio instrumental.

Adaptando diversos principios de Psicología del deporte a la práctica instrumental, Klees-Dacheneder y Campo (2000a) desarrollan el entrenamiento mental en música. Uno de los principios expuestos declara que la representación mental afecta a la musculatura, es decir, proponen que el instrumentista genere una imagen cinestésica previa. En cuanto al papel del docente en la creación de la imagen cinestésica previa, el prestigioso maestro de violín Carlos M. Ramos Mejía relata el proceso a seguir:

El primer paso sería, pues: presentar con la mayor precisión posible, en la memoria del alumno, la *imagen del movimiento*, para lo cual nos valdríamos de dos recursos principales: *el ejemplo visual* o demostración gráfica del movimiento verificado por el maestro y *la repetición del mismo movimiento en forma activa*, por el alumno. Con lo primero, impresionaríamos su memoria visual; con lo segundo, fijaríamos la *imagen del movimiento* en su memoria muscular, por medio de la sensación.

Con el fin de hacer más efectiva esta última, recurriríamos en los casos particularmente rebeldes, a la ejecución pasiva de los movimientos, es decir: trataríamos de *fijar la sensación requerida guiando con nuestra propia mano los movimientos que debe ejecutar el alumno*.

Finalmente, alternaríamos este procedimiento con la reproducción activa por parte del alumno, con el propósito de *facilitar su repetición automática*. (Ramos, 1981:120-121)

De este modo, aplicando esta propuesta para transformar o modificar un movimiento será preciso “*destruir antes la sensación* a la cual obedece, sustituyéndola por *otra nueva*, a la cual responderá el nuevo movimiento” (Ramos, 1981:121).

Imagen cinestésica previa en la práctica constructiva

El violonchelista Elías Arizcuren propone utilizar la propuesta durante el modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Enumera algunos factores para el aprendizaje de la técnica instrumental en los que se observa la creación de una imagen cinestésica previa. Sugiere que:

Es necesario tener la voluntad y la intención de dominar un problema concreto.

Ser consciente de la incapacidad total de realizar el movimiento deseado de forma correcta.

Cuando el nuevo movimiento se realiza, aunque sólo de forma parcial o incompleta, ser igualmente consciente de los elementos que faltan.

Crear mentalmente un esquema de síntesis, un diagrama del movimiento con la información y los datos recibidos.

Conservar la facultad de guiar y mejorar el movimiento con pequeñas correcciones mientras se toca. (Arizcuren, 1985:16)

El gran pianista y profesor de piano Gordon (2003) evidencia que aquellos que leen bien a primera vista poseen una buena coordinación física una vez que organizan las imágenes mentales precisas para despertar su respuesta neuromuscular. Por ello, el prestigioso maestro de violín Carlos M. Ramos Mejía asegura que:

Cuando no puede vencerse una dificultad determinada, no debe insistirse mucho tiempo en ella. Es necesario, en cambio, habituarse a analizar la dificultad tratando al mismo tiempo, de representarse mentalmente el movimiento a que pertenece, pensando simultáneamente en los movimientos que corresponde ejecutar a los dedos. Téngase la seguridad que, en el instante menos pensado, podrá comprobarse con el instrumento, que dicha dificultad sido dominada. (Ramos, 1981:87)

Se presenta el ejemplo que propone evidenciando la efectividad de la estrategia según su experiencia docente:

El violinista O. H., poseedor de un mecanismo bastante desarrollado, se presentó en nuestro estudio a consultarnos sobre un punto que le preocupaba.

Nos manifestó que no podía explicarse la razón por la cual sufría siempre una traba en el movimiento de un mismo pasaje (del *Moto perpetuo* de Paganini).

Era estudioso, comprensivo y sumamente atento a las explicaciones. Luego de observarle durante algunas lecciones consecutivas, en las cuales le hicimos ejecutar series de movimientos similares al pasaje en cuestión, con el fin de establecer la verdadera causa le aconsejamos interrumpir en absoluto el estudio del instrumento durante tres días seguidos, en los cuales debía de practicar solamente los *ejercicios mentales* que pasaremos a enumerar.

Con el fin de fijar bien en su memoria, *el orden de los movimientos* que debía luego practicar solo, le hicimos repetir en nuestra presencia el pasaje mencionado (sin el arco), obligándole a ejecutar cada movimiento correspondiente a cada nota de la serie,

esforzándolo a anteponer siempre el pensamiento a la acción. Es decir, que cada movimiento debía responder a cada una de las *representaciones mentales previas* y equivalentes a cada nota.

Luego le indicamos repitiera en la misma forma la dificultad íntegra, pero comenzando del final (el pasaje a la inversa).

Respondía bien aunque con gran temor de equivocarse.

Finalmente, le recordamos que todos esos ejercicios debía repetirlos diariamente y durante cinco minutos seguidos, tres veces en el día, valiéndose de un objeto cualquiera en sustitución del mango del violín.

Transcurrido el tiempo indicado, se presentó a clase lleno de alegría, manifestando que había desaparecido por completo la traba que tanto le preocupaba.

En efecto; le hicimos repetir el pasaje a rigor de tiempo, venciendo brillantemente la dificultad y sin demostrar el menor asomo de incertidumbre ni fatiga.

¿Cuál era, pues, la causa del error y en qué consistió la corrección? Evidentemente fue un *retardo en la inervación por deficiencia* de la representación mental correspondiente. Esto, en otras palabras, sería: *un desarreglo parcial de la memoria del movimiento o kinestésica*.

La corrección del defecto consistió, pues, en *organizar* esa fracción de memoria -diríamos- por medio de una representación mental precisa de la serie de movimientos necesarios a la ejecución de la dificultad. (Ramos, 1981:144-145)

Una idea similar es propuesta por el trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*, al afirmar que el instrumentista debe trabajar fuera del instrumento para poder coordinar los dedos con la

lengua. En este sentido, todos ellos, están conformes con la arpista Dra. Dña. María Rosa Calvo-Manzano que asegura que “lo que no es natural sin el instrumento no lo puede ser con el mismo” (Calvo-Manzano, 2008:1).

Imagen cinestésica previa en la práctica interpretativa

El violonchelista Bunting sugiere utilizar la propuesta durante el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. En este sentido, Bunting (1999) asegura que resulta poco aconsejable reeducar el propio funcionamiento interpretativo sin un reajuste radical de la actitud psicósomática del intérprete. “Mejor será que imaginemos un hermoso intervalo con todo su color y su tensión, junto con la conformación asociada de la mano, y que orientemos positivamente esta clara imagen hacia la creación de un evento musical” (Bunting, 1999:332). Según este chelista, esos intervalos y posiciones de mano se organizarán posteriormente de modo significativo en diversas secuencias en el seno de escalas, arpeggios y acordes.

Por otra parte, se constatan diversos testimonios del uso de la imagen cinestésica previa en grandes intérpretes. Rubinstein y Horowitz, virtuosos y afamados pianistas, confesaron realizar “una práctica física del instrumento en menor proporción que la práctica mental de la obra, y que esta práctica mental les resultaba adecuada para mantener sus niveles óptimos de ejecución” (Galicia, 2007:62). El pianista Arcadi Volodos también afirma:

Toco más con el cerebro que con las manos y, si algo no funciona, trato de analizar mentalmente qué es lo que falla. Para mí, tocar es algo fundamentalmente intelectual. Noventa y cinco por ciento,

cerebro; cinco por ciento, dedos. Las manos sólo realizan lo que está en tu cabeza y en tu corazón. (García-Rico, 2009:140)

También, la violinista Elisabeth Green nos relata su experiencia bajo la tutela del maestro Ivan Galamian:

Como estudiantes se nos enseñaba también a controlarnos a nosotros mismos, a ejercer un control técnico absoluto. El maestro nos abrió los ojos al poder mental que la mayoría de nosotros sólo utilizábamos en ocasiones. Sus asignaciones de trabajo eran tales que nos resultaba imposible satisfacerlas a menos que nuestra mente trabajara de forma constante y concentrada. (“La mente aprende a través de la resolución de problemas”). Si utilizábamos sus métodos de estudio, no había modo de que pudiéramos rehuir la necesidad de pensar. (Green, 1998:143)

Por último, se presenta una de las mayores sorpresas de la violinista Dominique Hoppenot con una alumna que había dejado de practicar durante un largo periodo de tiempo:

[...] durante aquellos quince días no le había sido materialmente posible tocar el violín. Pero como a pesar de todo tenía que estudiar, decidió poner en práctica algo que le había aconsejado yo tiempo atrás, es decir, tocar en *silencio* conduciendo el arco sin llegar a rozar las cuerdas y cantar al mismo tiempo interiormente... Ese canto que la había llevado a tomar partido y a descubrir el sentido y la traducción gestual de la obra, algo que los problemas violinísticos le encubrían habitualmente, la hizo progresar de forma espectacular, de modo que la sonata estaba virtualmente a punto para la audición... (Hoppenot, 2000:148)

c. Controlar mentalmente el movimiento: dirigir y supervisar.

Clarke (1988) considera que interpretar música es una actividad comparable en complejidad cognitiva a hablar un idioma y similar en sus exigencias sobre el control motor a un deporte como el tenis. “Los músicos podemos inspirarnos en los deportistas. El instrumentista, como el deportista en plena acción, está constantemente enfrentado con los problemas de anticipación de los movimientos, con la precisión, el equilibrio, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad, entre otros” (Arizcuren, 1985:28).

El pianista Xaver Scharwenka afirmaba que la técnica que lleva más tiempo es la técnica del cerebro, la que dirige los dedos al lugar correcto en el momento adecuado. Es la mayor fuente de economía musical. Según Scharwenka (1913), si se pretende ahorrar tiempo en el estudio, hay que comprender los problemas musicales a fondo. Antes de colocar los dedos en el teclado se debería haber formado una concepción mental del ritmo adecuado, la calidad tonal precisa, los valores estéticos y el contenido armónico del fragmento. Neuhaus (1987) ya aventuró que el progreso de la técnica instrumental en el futuro se fundamentaría en una búsqueda del dominio del cerebro de forma científica, tanto en su parte psíquica como motora. Para este gran pianista:

La atención [...] debe estar continuamente dirigida [...] a la posición de los dedos. Es necesario procurar que estos últimos, a los que llamo [...] “productores del sonido”, se encuentren en la posición más natural, ventajosa, “útiles para la producción”. [...] la mano, la muñeca, la espalda, así como su punto de apoyo de taburete, deben participar. Pero, la participación más activa debe ser la del cerebro y más aún la de la inteligencia o razón. (Neuhaus, 1987:104)

En este sentido, la fisioterapeuta musical holandesa Ans L. Samama-Polak, especializada en control muscular para músicos, efectuó la siguiente aportación:

Si experimento conscientemente con mi cuerpo y puedo aprender a controlar mis músculos, seré capaz de usar mi cuerpo más libremente cuando esté actuando, y ello me ayudará a crear una más bella interpretación. Aprenderé la relación que existe entre el instrumento y yo y alcanzaré una forma de tocar más fluida. El resultado de este libre uso de mi cuerpo es que estaré menos inhibido y mi atención podrá dirigirse hacia la música que estoy tocando, con lo que crearé una mejor interpretación musical. Esto me ayudará además a ofrecer una mayor resistencia a los síntomas del stress. (Samama-Polak, 1990:311)

Uno de los grandes problemas instrumentales en cualquier especialidad ha sido siempre la técnica. Sin embargo, según afirma el guitarrista Abel Carlevaro, “ésta no es el resultado puramente físico de la acción de los dedos, sino que es una actividad que obedece a la voluntad superior del cerebro: nunca puede ser un estado irreflexivo” (Carlevaro, 2000:31). De modo que el dominio técnico de un instrumento, según el violinista Carlos M. Ramos, “estará en relación directa con el dominio consciente de todos los movimientos que constituyen el mecanismo” (Ramos, 1981:55). El guitarrista Abel Carlevaro relata los fundamentos de esta propuesta:

No conviene detenerse en repetir un ejercicio cualquiera con el fin de vencer una dificultad técnica, cuando sólo el trabajo físico es el que impera en dicho ejercicio. Más bien diríamos que deberíamos anular o desechar ese tipo de trabajo. Lo que interesa es el hecho paralelo mente-músculo. Cuando un ejercicio dado se estudia poniendo en primer plano una actitud inteligente los músculos

pueden asimilar dicha manera de actuar, asociándola a un reflejo condicionado, que será en definitiva nuestro verdadero trabajo. La forma de poder ascender positivamente es asimilar todo trabajo muscular a una actitud inteligente; y la forma más provechosa de estudiar es la que se realiza en corto tiempo pero con una gran concentración mental y muscular a la vez. Luego, un descanso breve pero completo, y volver a repetir la operación *sin olvidar la actividad mental dirigiendo al elemento físico muscular*. La segunda etapa será no dejar que el movimiento así aprendido se pierda. Ya la máquina ha comenzado a andar y con pequeños impulsos puede seguir caminando sin perder la inercia inicial. Pero se debe insistir en que cada concentración mental, ligada paralelamente al esfuerzo muscular realizado en las condiciones expuestas, será lo que nos dará la forma más positiva de asegurar las relaciones mente-músculo. (Carlevaro, 2000:120-121)

Ante el extremado énfasis dirigido al aspecto puramente físico y mecánico de la técnica del violinista, Iván Galamian señala que es de gran importancia, no solo los movimientos físicos en sí, sino el control mental sobre ellos:

La clave de la habilidad y la destreza y, en última instancia, del dominio de la técnica hay que buscarla en la coordinación entre la mente y los músculos. O lo que es lo mismo, en la capacidad para realizar la secuencia que va de la orden mental a la respuesta física de manera tan rápida y precisa como sea posible. En eso reside el principio fundamental de la técnica violinística, que viene siendo ignorado y despreciado sistemáticamente por tantísimos intérpretes y maestros. (Galamian, 1998:14)

Galamian (1998) denomina a esta relación mental-física con el término *correlación*. El afamado violinista considera que la clave de la destreza y el control técnico no se basa en el entrenamiento y desarrollo de los músculos sino en la mejora de esta correlación. “Lo que cuenta no es la fuerza muscular, sino la fluidez de la respuesta de los músculos a las directrices mentales. Cuanto mejor sea la correlación, mayor facilidad, precisión y fiabilidad técnicas” (Galamian, 1998:18). En palabras de otro violinista como Carlos M. Ramos, “el *dominio técnico* del instrumento depende en primer término del *dominio mental* del movimiento” (Ramos, 1981:85).

El violonchelista Elías Arizcuren se refiere a la coordinación ligada a los movimientos como a la “capacidad del ser humano para realizar el movimiento deseado, gracias a la combinación de los factores, fuerza, trayectoria y velocidad perfectamente sincronizados, es decir, previsión, razonamiento y evaluación” (Arizcuren, 1985:14). Esta estrategia implica que la mente ha de anticiparse siempre a la acción física, es decir que se debe formular y enviar la orden para su ejecución (Galamian, 1998).

El violinista Galamian (1998) asegura que esta propuesta es muy eficaz en el control musical y considera que toda práctica relacionada con el desarrollo de la técnica y la superación de determinadas dificultades debe fundamentarse en el desarrollo y mejora de esta correlación. Por otra parte, los violinistas Pascuali y Príncipe manifiestan que “es necesario crear el hábito hacia el estudio reflexivo, y, principalmente, el dominio de la voluntad sobre los miembros, músculos, nervios, articulaciones y sobre todos los medios que intervienen en la formación de la técnica” y garantizan que “no se trata de una simple observación” (Pascuali & Príncipe, 1982: 107). M^a Ángeles Manresa, pianista, resume: “La mente dirigirá y dominará al cuerpo y no viceversa. La concentración será mayor y por tanto aumentará la calidad del estudio” (Manresa, 2006:32).

Control mental sobre el movimiento durante la práctica constructiva

El prestigioso maestro de violín Carlos M. Ramos Mejía sugiere utilizar esta propuesta en la fase de estudio constructivo en el que la obra musical es considerada como una serie de desafíos técnicos en los que trabajar minuciosamente hasta que sus componentes elementales estén bien consolidados. Considera importantísimo el “ejercicio de la voluntad sobre todo movimiento consciente, aun en lo que se refiere a aquellos más insignificantes de la vida diaria”. Para ello pone como ejemplo: “tomar un lápiz, al escribir, la acción de transportar un objeto, un pequeño peso cualquiera, debe ser materia de nuestra profunda atención, a fin de adquirir el dominio perfecto de todo movimiento” (Ramos, 1981:86).

Según el método para violín que escribió Joseph Joachim en colaboración con Andrea Moser: “Los dedos deben obedecer al cerebro, y no éste a aquéllos” (Pascuali & Príncipe, 1982:187). En este sentido, Edgar Willems, gran figura de la educación musical moderna, señala que en la ejecución instrumental debe existir la “independencia de los dedos, gracias al mandato mental por medio del sonido y de los nombres”. Y añade que “los dedos deben estar ligados al oído desde el triple punto de vista del ritmo, del sonido y del tacto” (Willems, 1994:134).

La violinista y profesora emérita Elizabeth A. H. Green, relata su experiencia personal en la escuela de verano de Meadowmount de los discípulos de Galamian: “Las primeras semanas de aprendizaje fueron, como mínimo, agotadoras. La tarea de despertar al cerebro y ponerlo a controlar el movimiento resultaba física y mentalmente muy cansada. Se consideraba que cuatro horas al día eran suficientes” (Green, 1998:151). Por otra parte, la arpista Rosa M^a Calvo-Manzano también afirma que “es el cerebro el que tiene que organizar y mandar todos y cada uno de los movimientos de los miembros que intervienen en el ataque y especialmente en los dedos. De lo contrario la técnica será siempre nula” (Calvo-

Manzano, 1987:67). De modo que hay que “ser consciente de que el que manda en los gestos, en los músculos o dedos, es el cerebro; pensar las cosas con la cabeza: todo sale con la debida concentración” (Ballesteros, 2004:118).

Finalmente, hay que tener presente que “todo movimiento es susceptible de intensificarse o perfeccionarse, por medio de la voluntad”, según asegura el violinista Ramos (1981:55). Para ello, se presenta un ejemplo de cómo maneja esta propuesta el guitarrista Abel Carlevaro durante la práctica constructiva:

Lo que comúnmente se atribuye a un problema netamente digital, exclusivamente de los dedos, se torna en algo mucho más complejo y equilibrado que parte directamente de la mente, haciendo participar todo el brazo y la mano, para que, como consecuencia final, actúe el dedo. En esta forma, además de las posibilidades técnicas, se logra un mayor control, se consigue el “relax” muscular y se evita el cansancio prematuro. (Carlevaro, 2000:77)

d. Receptividad sensorial: interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas

Ya en 1898, Jaques-Dalcroze expresaba el siguiente interrogante: “¿No sería posible establecer comunicaciones más directas entre los sentidos y la mente, entre las sensaciones que avisan a la inteligencia y los sentidos que recrean los medios sensoriales de expresión?” (Bachmann, 1998:20). La interpretación musical en un nivel profesional requiere de habilidades motoras extremadamente refinadas que son adquiridas a través de muchos años de extenso entrenamiento y que tienen que ser almacenadas y mantenidas a través de, todavía más, práctica regular. La retroalimentación auditiva es necesaria para mejorar el rendimiento. El

hecho de hacer música, por lo tanto, se basa principalmente en una capacidad de integración auditivo-motora, altamente desarrollada, que puede ser comparada con la producción del habla (Altenmüller & Gruhn, 2002:69). De hecho, Jaques-Dalcroze, en 1919, aseguraba que “las sensaciones musculares terminan por asociarse a las sensaciones auditivas, que, reforzadas de este modo, se imponen más al espíritu de apreciación y de análisis” (Bachmann, 1998:37).

Por otra parte, la retroalimentación somatosensorial constituye otro pilar fundamental del elevado nivel de rendimiento. Aquí el sentido kinestésico es especialmente importante ya que permite el control y retroalimentación de la tensión de músculo y tendón así como de las posiciones comunes por medio del monitoreo continuo de los dedos, las manos y el labio en los marcos de coordenadas del cuerpo y el instrumento (por ejemplo, el teclado, la boquilla...) (Altenmüller & Gruhn, 2002).

El gran pianista y profesor de piano Gordon (2003) se cuestiona si es posible enseñar el placer de escuchar del estudiante, de modo que aumente su percepción en todos los campos y se incremente su receptividad sensorial. Se refiere a una potenciación tal, que su capacidad auditiva prospere fuera del entorno musical y, no solo eso, sino que además dé lugar a un proceso sensorial donde la percepción incluya al resto de sentidos, bien sea la vista, el tacto, el gusto o el olfato. Esta propuesta implica “dirigir la atención, no hacia el resultado puramente externo del trabajo, sino hacia el interior, hacia la percepción de la sensación física que permite alcanzar este resultado” (Hoppenot, 2000:56). Según esta violinista, “no podemos conseguir sino aquello que es «nuestro», es decir, la conjugación de una toma de conciencia y de una experiencia vivida. Para ser más claros, una idea, una sugestión, no adquieren valor en música sino son tangibles sensorialmente” (Hoppenot, 2000:56).

La necesidad de una sensación adecuada es tan importante precisamente porque tocamos por medio de nuestro cuerpo. En vez de incriminar sistemáticamente una falta de trabajo, o un trabajo «deficiente», sin esclarecer lo que el término significa, deberíamos pensar en poner en cuestión el cuerpo en sí, sensorialmente, tanto en relación consigo mismo como en relación con el objeto: absolutamente todo, el equilibrio postural, el gesto, la sonoridad, la afinación... puede y debe de pasar a través del canal admirable de la sensación consciente si queremos *estar poseídos*. La sensación y la conciencia deben de penetrar por todas partes. (Hoppenot, 2000:57)

En este sentido, el violinista Carlos M. Ramos revela que “el principal *secreto* de todo estudio sistematizado, es *quedarse siempre* (almacenar en la memoria muscular o memoria de la reproducción) *con la sensación de cada movimiento*” (Ramos, 1981, 40). En definitiva, este planteamiento supone que el instrumentista tome conciencia viva e íntima de lo que siente al “realizar un gesto o varios gestos combinados, hasta reencontrarlos y recrearlos con exactitud, sin vacilación, simplemente evocando mentalmente, al instante, la sensación adquirida” (Hoppenot, 2000:56). La originalidad de esta propuesta consiste en la investigación profunda efectuada por el conjunto de sensaciones que entran en juego en la elaboración de la técnica del instrumentista. De todos modos, hay que tener presente que “la búsqueda de la sensación no implica el abandono de la asiduidad ni del rigor en el estudio. Pero constituye un preliminar absolutamente indispensable para cualquier tipo de trabajo, incluso el más técnico e intensivo” (Hoppenot, 2000:56).

Los especialistas en visualización creativa Klees-Dacheneder y Campo (2000a) proponen los siguientes consejos para el ensayo mental cotidiano:

- Tras dominar un pasaje (p. ej., un toque delicado, una nota aguda, un cambio de posición...), el instrumentista debe repetirlo mentalmente tres veces, tratando de reproducir en su cuerpo la misma sensación que cuando lo toca realmente. De esta manera, logrará memorizarlo con mayor seguridad.
- Del mismo modo, el instrumentista debe ejercitarse interiormente en los pasajes que han funcionado peor, pero que desea dominar. Para ello debe representar mentalmente la solución tres veces. Practicando estas representaciones mentales con regularidad, el instrumentista trabajará con mayor concentración y adquirirá mayor seguridad.
- Después de imaginar tres veces la solución, se debe tocar en el instrumento. Si la dificultad queda resuelta es conveniente repetir la solución mentalmente tres veces más para afianzarla.

Receptividad sensorial durante la práctica constructiva

La propuesta se puede llevar a cabo en el contexto de práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical es considerada como una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Se presentan las indicaciones que aporta a este respecto Marisa Pérez, especialista en didáctica pianística:

Primero nos acercamos visualmente e inmediatamente debemos despertar la sensación física que le corresponde a través de la mano que actúa sobre ella con un movimiento coordinado. Esta

sensación es una sensación espacial, interior y ya no solamente visual, que forma una imagen que se archiva la memoria. Mediante la percepción del resultado sonoro de este elemento originario la mente crea un mecanismo de asociación entre sonido y forma, sonido y distancia, sonido y movimiento. Todo este proceso necesita un tiempo de experimentación y acomodación para crear los automatismos necesarios, pero [...] esto no debe hacerse mediante la repetición mecánica, sino implicándose permanentemente, variando y graduando la dificultad, siempre creativamente. (Pérez, 2003:89)

Klees-Dacheneder y Campo (2000b) aconsejan al intérprete que aprenda a sentir su propio cuerpo de forma receptiva. Para ello no debe concentrarse exclusivamente en los dedos. El día en que está en forma debe intentar sentir la totalidad del cuerpo. ¿Cuál es la postura? ¿A qué altura está el mentón? ¿Qué movimientos realiza al tocar? Es aconsejable que el instrumentista repita mentalmente la postura de esos días, las mismas posiciones, intentando experimentarlas en su cuerpo del modo más exacto y con la mayor frecuencia posible. Se presenta otro ejemplo de esta propuesta aplicada a la práctica constructiva. En este caso se trata de un ejercicio violinístico de separación natural de los dedos donde Carlos M. Ramos realiza las siguientes aportaciones:

No estará de más recordar que el dominio de dicha dificultad no consiste en su práctica continuada (al menor síntoma de cansancio debe suspenderse el ejercicio, bajando la mano en reposo para que la circulación normal se restablezca) -sino sobre todo en *la fijación perfecta de la sensación de cada movimiento de los dedos con relación a la actitud de toda la mano*. El ejecutante hará bien pues, en esforzarse a reproducir dichas sensaciones del movimiento *antes de realizar cada ejercicio*. La presión de los dedos y la

elasticidad de cada movimiento, quedará así supeditada a las exigencias de la ejecución, y no a la intervención casual y arbitraria de un estado nervioso o inconsciente del violinista. (Ramos, 1981:22-23)

A su vez, Carlos M. Ramos propone más ejercicios en esta línea que deben ser considerados como una “práctica diaria de concentración mental para graduar la economía de la dinámica muscular en la impostación del estudiante, y como elemento muy interesante para la depuración y limpieza en los movimientos básicos de la mano izquierda del virtuoso”. Sin embargo, este violinista hace hincapié en que solamente constituyen una práctica mental para desarrollar en el instrumentista la facultad importantísima de “autocontrol por medio de la sensación muscular y táctica, de la dirección exacta y energía sucesiva de los movimientos de cada dedo sobre las cuerdas” (Ramos, 1981:25).

En cuanto al uso de la propuesta con el objetivo de lograr un sonido bello (*toucher*, en francés; *tocco*, en italiano), Mariantonia Palacios de Sans declara:

[...] un maestro sólo podrá enseñar el *toucher* adecuado a una interpretación si él mismo ha sido un buen ejecutante que los ha ensayado todos. La belleza de tono debe partir de un concepto mental de lo que es. Es como el sentido del balance del color en un pintor. Esta representación mental debe poder traducirse en los movimientos de la mano, dedos y brazos necesarios para su producción. (Palacios de Sans, 1998:6)

Francisco Pineda al tratar el tema de la respiración en el aprendizaje del oboe considera que “lo que un instrumentista de viento o un cantante aprenden con la práctica continuada es a mejorar el control consciente sobre este complejo mecanismo” (Pineda, 2003:60). Este sistema integrado de músculos, que difieren funcionalmente aunque se dirigen coordinados a un

objetivo común, requiere de un largo aprendizaje a través de la práctica instrumental por medio de una propuesta que favorezca la toma progresiva de consciencia respecto de las sensaciones internas. “Lo que hacen los instrumentistas y cantantes para adquirir destreza, es aprender a obtener información de la interrelación entre sus sensaciones auditivas y sus sensaciones internas y a automatizar la ejecución de estas destrezas en un grado cada vez mayor” (Pineda, 2003:60).

Receptividad sensorial durante la práctica escénica

Se presenta el testimonio del manejo de la receptividad sensorial durante la práctica escénica, es decir, del modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público, por la violinista Dominique Hoppenot:

Quien logra «vivir» sensaciones debe saber reencontrarlas y reclamarlas en cualquier instante, conectarlas libremente a las imágenes mentales correspondientes. Con la simple evocación de una imagen mental sacada del «stock» organizado surgirá la sensación que le va unida, como si fuera un reflejo: hay que lograr crear unos circuitos donde cada imagen mental reclame una o varias sensaciones de manera inmediata. Además, las sensaciones se pueden combinar, perfilarse, formar síntesis más o menos complejas, dando paso a una sensación más global, interesando todo el cuerpo en todas sus facultades. Así, las sensaciones primeras serán a su vez afinadas, enriquecidas, en un proceso sin fin. Es en función del paisaje interior en constante movimiento y de la evolución de los objetivos de cada cual que se revalorizan las imágenes mentales y las sensaciones que permitirán en adelante unos progresos reales. (Hoppenot, 2000:64)

La especialista en práctica instrumental, Bruser (1997), confirma que comunicar abiertamente durante la interpretación implica un riesgo. El intérprete situado sobre el escenario no puede controlar lo que ocurrirá en él. Sin embargo, la experiencia resulta muy estimulante ya que permanece atento al momento presente. Camina en el escenario y percibe cada pequeño detalle: siente el zapato en su pie, nota la luz enfocando el suelo, observa las sombras proyectadas, percibe cada pequeño sonido del auditorio. En ese momento, el intérprete puede no sentirse capacitado de llevar adelante su empresa. Estas cosas ocurren todos los días, durante toda su vida, pero de pronto el músico es consciente de ellos. Mientras coloca sus dedos en su instrumento se siente extraordinariamente sensible a cualquier movimiento que realice.

“El arte de la práctica”, que propone Bruser (1997:19), es una disciplina que cultiva esta toma de conciencia en cada momento del ensayo instrumental. Se debe practicar estratégicamente percibiendo con todo detalle la experiencia sensorial, dejando que las sensaciones de sonido, tacto y movimiento saturen el cuerpo y la mente en todo momento. Finalmente, practicando deliberadamente con tal receptividad, el instrumentista se familiarizará con la experiencia de la conciencia brillante y logrará sentirse como en casa bajo los focos del escenario.

e. Testimonio de grandes intérpretes acerca de la imagen cinestésica previa

En cuanto a la eficacia de esta propuesta, el violonchelista Christopher Bunting nos ofrece un relevante testimonio de su poder:

Tendré mucho que decir sobre la planificación y la práctica mentales, pero el lector puede salir de dudas de inmediato practicando mentalmente la escala de Do mayor, por ejemplo, diez veces con una nota equivocada, e intentando tocar a continuación

la misma escala correctamente su instrumento. El resultado es inquietante. (Bunting, 1999:157)

Por este motivo, el contrabajista Pertzborn (2003) considera importante incluir sensaciones táctiles, visuales y cinestésicas durante el proceso de práctica. Sentir el movimiento de los brazos, el tacto en las cuerdas, el sonido y la entonación y crear una representación mental de cómo debería sonar y prepararse para la próxima acción. El testimonio del gran pianista Walter Gieseking ilustra de nuevo su importancia:

Todas las obras complicadas no las aprendo, sin embargo, en el instrumento, sino leyéndolas. Asimismo repito obras que no he tocado durante tiempo de manera que, teniendo la partitura al alcance de la mano, la dejo pasar mentalmente, mientras que para facilitar el control de los dedos con que se debe tocar muevo ligeramente los dedos correspondientes. De esta manera, los impulsos procedentes del cerebro (la representación musical) son, por decirlo así, ensayados minuciosamente para comprobar si la transmisión a los dedos funciona correctamente. Si esta transmisión tiene lugar sin ninguna perturbación, ya no es necesaria ninguna práctica en el piano. Este modo de aprender por medio de la lectura no es solamente el más seguro para aprender de memoria, sino también un empleo práctico del tiempo que requieren los viajes en ferrocarril. (Klöppel, 2005:11)

Sin embargo, no es el único músico relevante que se ha servido de esta propuesta. También el pianista Arthur Rubinstein reveló que durante un largo viaje en autobús hacia Madrid asimiló, dispuso los digitados convenientes y practicó los pasajes difíciles de las *Variaciones Sinfónicas*, una obra para piano y orquesta de Cesar Frank, para poderla tocar de memoria directamente a su llegada (Klöppel, 2005).

10.14.4 Visualización creativa para alcanzar una imagen sonora previa

En primer lugar, para comprender esta propuesta hay que tener presente la distinción que realiza Dominique Hoppenot con respecto al oído. Para esta violinista el oído exterior es aquel que los instrumentistas definen habitualmente como *oído* y el oído interior, ampliamente ignorado, “consiste en reproducir mentalmente el discurso musical, únicamente mediante el poder de evocación y de sugestión de la imagen auditiva. Nos permite elaborar los intervalos, construirlos incluso antes de darles vida *dentro de nosotros*, antes de procurarles una existencia interior” (Hoppenot, 2000:107).

En cambio, cuando solamente actúa el oído exterior, ignorando este planteamiento, este cumple una misión que no le es propia. El oído externo, en vez de ejercer de simple control posterior, erróneamente se convierte en el que concibe a priori la entonación. “Juez y parte a la vez, no podrá ejercer su función de juez porque el modelo de referencia no existe”. De este modo, será “incapaz de percibir diferencias puesto que no recibe sino la nota exterior tal y como ha sido ejecutada, sin haber oído la verdadera nota correcta, la nota interior”, lo que, según Hoppenot (2000:108), arrastra muy a menudo al instrumentista, de imperfección en imperfección.

Edwin E. Gordon acuña el término *audiation*. En la página web del *Gordon Institute for Music Learning (GIML)*¹ se afirma que *audiation* es la base de la musicalidad. Tiene lugar cuando se escucha y se comprende la música mientras el sonido ya ha desaparecido o nunca ha estado presente. Uno puede experimentar *audiation* cuando escucha música, lee la notación de la partitura, toca de oído, improvisa, compone o efectúa anotaciones musicales (Gordon, 1989).

¹ <http://www.giml.org>

Audiation no es lo mismo que la percepción auditiva, que se produce simultáneamente con la recepción del sonido a través de las orejas. Se trata de un proceso cognitivo por el cual el cerebro da sentido a los sonidos musicales. *Audiation* es el equivalente musical de pensar en el lenguaje, un proceso que consta de varias etapas (Gordon, 1989).

Aunque los músicos experimentan *audiation* en todos los aspectos del sonido musical, incluyendo timbre, dinámica y estilo, la *Music Learning Theory* de Edwin E. Gordon se refiere específicamente a las dimensiones tonales y rítmicas de la música. Sus métodos de enseñanza están diseñados para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de *audiation* del contenido tonal (la tonalidad, el tono en reposo y la función tonal) y el contenido rítmico (metros, macro *beats*, micro *beats* y el ritmo melódico). A través del desarrollo de la *audiation* los estudiantes aprenden a entender la música. La comprensión es el fundamento de la apreciación de la música, el objetivo último de la enseñanza de la música.

El maestro de tuba, Arnold Jacobs, revolucionó la forma de estudiar en los instrumentos de viento metal. Este estudiante de psicología, fisiología y miembro de la Orquesta Sinfónica de Chicago, descubrió que era posible cosechar increíbles resultados musicales basando la práctica en dos ideas fundamentales: “*Song*” y “*Wind*” (Michalak, 2006:13). “*Song*” significa centrarse exactamente en lo que el instrumentista quiere que suene y llegue a la audiencia. Prestar atención a cada detalle; el *vibrato*, el tipo de sonido, la articulación, la afinación correcta, el ritmo... Poseer esta imagen mental supone el 85% de la práctica, según Michalak (2006:13), y se basa fundamentalmente en la capacidad de imaginación del intérprete. “*Wind*” implica el otro 15% y denota la capacidad de emitir la corriente de aire adecuada para crear aquello que la imagen sonora previa (“*Song*”) exige.

Muchos miembros de la Orquesta Sinfónica de Chicago adoptaron esta estrategia de práctica en aquella época. Bud Herseth, el trompeta solista, aseguraba que el instrumentista debe comenzar con un sentido muy preciso de cómo debe sonar algo (*song*). Y entonces, instintivamente, se modifica el labio, la respiración y la presión en la embocadura para obtener ese sonido (Michalak, 2006).

En un principio, la audición debe comenzar por un proceso interno, según el gran pianista y profesor de piano Stewart Gordon. La potente generación interna de un sonido, influirá directamente, tanto en la seguridad técnica, como en el exitoso resultado de proyectar una idea musical. Sin embargo, la audición interna es un mecanismo de pensamiento personal y, como cualquier otra actividad mental, se desarrolla sin que se produzcan signos evidentes en cuanto a su velocidad, claridad o fuerza. Gordon (2003) asegura que si la audición interna es imperfecta, se convertirá en la causa subyacente que provocará la inseguridad técnica, la falta de memoria o la insuficiente proyección musical. De hecho, hasta que no se identifique su origen y se actúe en consecuencia, se aplicarán remedios que pueden ayudar hasta un cierto punto, pero que nunca lograrán atacar a fondo la esencia de la dificultad y la imperfección nunca llegará a corregirse totalmente.

Durante un proceso de evaluación, los pensamientos y comportamientos evaluativos se entrelazan con la práctica instrumental constante. Según Jørgensen (2004), un enfoque de este tipo de evaluación es aquel en el que el instrumentista posee un modelo de interpretación en mente durante la práctica. Se espera que los artistas consumados desarrollen sus propios modelos de imágenes mentales, mientras que los intérpretes menos experimentados pueden recurrir a otras interpretaciones como modelos (por ejemplo, la grabación de una obra).

La realización objetiva de un ideal sonoro supone en el intérprete, “la última y más seria etapa del dominio de su arte. Pertenece a lo más íntimo de su espíritu, y obedece a una elaboración subconsciente entre la concepción y la ejecución”, según señala el violinista Ramos (1981:176). Por ello, el violonchelista Christopher Bunting reflexiona: ”Estoy convencido de que antes de todo lo demás está la imagen mental: el ‘*Si la pensée est juste, tout vient*’ de Casals” (Bunting, 1999:106).

Es obvio que una audición interna muy desarrollada no puede sustituir los esfuerzos dedicados a otras técnicas necesarias; sin embargo, es la única base sólida para apoyar su construcción. Según Gordon (2003), esa conciencia auditiva será el instrumento musical más valioso de todos, de modo que el que la posea, disfrutará de una incomparable vida musical interior.

a. Visualización creativa inicial: escuchar la obra mentalmente antes de afrontarla en el instrumento

En 1939, Stravinsky (1977:144) diferencia “dos momentos, o más bien dos estados en la música: la música en potencia y la música en acción. Fijada en el papel o retenida por la memoria, preexiste a su ejecución” y en ello la música difiere de todas las demás artes. La lectura silenciosa del texto es un medio privilegiado para el análisis de la obra musical, para tratar de extraerle su estructura melódica, armónica y rítmica de forma fideligna.

El artista que «sabe lo que hace» y posee la profunda paciencia de los creadores, puede ahorrar mucho tiempo y progresar en su interpretación estudiando la obra sin ayuda del instrumento, en cualquier momento [...]. De tal modo protegido de las seducciones sonoras y de las dificultades técnicas, podrá asimilar la obra según sus deseos, como hace un director de orquesta cuando prepara su

interpretación partitura en mano, antes de trabajar con la orquesta.
(Hoppenot, 2000:146)

La práctica de una obra generalmente comienza con un período de introducción a la música. Según Mishra (2004), esta etapa preliminar puede consistir en una audición general, una perspectiva de la notación, una visión general de la interpretación, o cualquier combinación de estos enfoques. Una audición general consiste en el desarrollo de una representación auditiva (imagen sonora) de la pieza a través de la escucha.

Según el pianista Leon Fleisher (Imreh & Crawford, 2002), con una nueva pieza hay que sentarse en una silla alejada del piano y aprender, mirar, desarmarla, tratar de entenderla estructuralmente y armónicamente, en todos sus elementos, al máximo. Cantarse a uno mismo, cantar los diversos componentes, los distintos materiales, en definitiva, conseguir algún tipo de idea de cómo debería sonar. Finalmente, cuando el instrumentista ha llegado tan lejos como le sea posible, cuando ha especificado al máximo el material de esta manera, entonces debe comenzar a tocar en el instrumento ya que en ese momento posee una meta.

Al adoptar el hábito de la lectura lejos del instrumento, pronto se podrá escuchar la música sin ejecutarla realmente, lo que conlleva, según el pianista Ernest Schelling (1913), a una concepción mental de la obra en su conjunto, con unos resultados sorprendentemente buenos. “Todo el secreto del talento [...] consiste en vivir plenamente la música en el cerebro antes de que el dedo se pose sobre la tecla o que el arco roce la cuerda” (Neuhaus, 1987:15). El pianista Hill (2006) nos detalla con precisión los fundamentos de esta propuesta de práctica manejada ampliamente por afamados intérpretes:

El primer paso es desarrollar nuestra propia visión de la obra: el ideal es aprovechar el precioso momento en el que la pieza nos es desconocida, cuando tenemos la mayor capacidad de aplicar una

percepción fresca. Sin embargo, debemos hacerlo sin que nos influyan inconscientemente las inevitables limitaciones de nuestras habilidades. La solución es trabajar intensamente con la partitura, pero escuchándola en nuestra mente, alejados del instrumento. El beneficio musical es que podemos desarrollar nuestra comprensión de la obra sin estar limitados por las consideraciones técnicas, centrándonos completamente en los aspectos musicales que se deben decidir antes de practicar en el instrumento. Aunque pueda ser obvio, debemos saber, al menos en el aspecto general, lo que estamos intentando hacer antes de buscar la manera de lograrlo. (Hill, 2006:159)

Este trabajo mental es similar a la preparación que realiza un director antes del primer ensayo con orquesta. Un instrumentista, al igual que el director, puede abordar la primera sesión de práctica con los fundamentos esenciales: un esbozo de concepción; un conocimiento del contexto, de qué es lo que ocurre con la música y por qué; y lo principal, con la capacidad de escuchar la obra en todas sus dimensiones. De este modo, según Hill (2006), incluso los problemas técnicos pormenorizados se pueden anticipar y resolver al menos parcialmente. La gran ventaja de trabajar alejados del instrumento se hace evidente, ya que es posible experimentar y reflexionar a voluntad, aislado de los detalles técnicos que en esta fase representarían una distracción inoportuna. Un ejemplo:

Con demasiada frecuencia, los intérpretes, y me incluyo, atacan los problemas técnicos con un enfoque provisional. Los errores deben corregirse, claro está, pero si nos limitamos a eso estaremos tratando el síntoma sin tratar la causa. Un ejemplo sencillo podría ser la afinación: antes de ajustar el dedo sobre la cuerda, ¿estamos seguros de poder *escuchar* (o cantar) el pasaje correctamente? De no ser así, “echarle la culpa” a los dedos es inútil. (Hill, 2006:167)

Uno de los beneficios del uso de esta propuesta de visualización creativa es que propicia la adquisición de una memoria activa, que surge del conocimiento de la lógica musical en lugar de proceder del aprendizaje repetitivo y mecánico de las notas. De este modo, se puede conocer la música completamente sin quedar inmersos en una serie de hábitos poco aconsejables (Hill (2006).

Otro de los beneficios de esta propuesta, según el percusionista Domingo Aragu (1995:203), es que supone “acercarse a la idea del compositor”. Sin embargo, sería un error deducir que el aprendizaje de una obra musical es una sencilla progresión del trabajo mental a la práctica en el instrumento, del silencio al sonido. Según Hill (2006), los ensayos deben alternarse con periodos de descanso, durante los cuales la pieza se olvida y también recomienda periodos de reflexión, ya que la práctica continuada puede revelar deficiencias en el conocimiento de la partitura. Esto sucede especialmente al abordar repertorios de extrema dificultad, que explotan las posibilidades del instrumento al límite, e incluso lo sobrepasan. Cada dificultad debe ser examinada cuidadosamente y la claridad mental absoluta es considerada un requisito previo indispensable. Asimismo, estudiar alejado regularmente del instrumento ayudará al instrumentista a revitalizar y profundizar en la imagen sonora y a recordar su meta.

La visualización creativa lejos de reprimir las reacciones instintivas ante la música, logra sacar el mayor provecho de ellas. El problema, según Hill (2006), es la naturaleza de la práctica. Se debe practicar, pero también hay que tener presente que la práctica pueden mermar la inteligencia creativa del instrumentista e incluso hacer ignorar los defectos sin poder escuchar como suena realmente. La solución supone aprender el máximo posible sobre la obra antes de llevarla a la práctica sobre el instrumento, ya que el objetivo principal del estudio mental es liberar la musicalidad, asegurar que los objetivos musicales, y no la ineptitud técnica, sea lo

primero. “El ideal es que la música no esté guiada por lo que podamos (o no podamos hacer), sino por lo que queremos y necesitamos hacer” (Hill, 2006:171).

El pianista Andor Foldes también es partidario de esta propuesta y considera muy aconsejable leer la obra nueva (al menos dos veces) lejos del instrumento antes de comenzar la ejecución. Asegura que “escuchar, con una partitura en nuestras manos, es dar un gran paso hacia nuestra meta: lograr una audición consciente, es decir, captar todos los detalles y al mismo tiempo conservar un amplio panorama de la música” (Foldes, 1992:20).

William Westney, distinguido profesor de piano de la *Texas Tech University* asegura que la herramienta más poderosa para memorizar correctamente una obra se reduce a que el instrumentista sea capaz de volver a crear de antemano la obra en la mente con exhaustivo detalle, nombrando cada cosa, imaginándolo todo y explicándose a sí mismo todos los interrogantes posibles, lejos del teclado y sin mover un músculo (Westney, 2005:27). Hoppenot (2000) señala que los jóvenes instrumentistas no suelen tener este grado de paciencia, síntoma de madurez. Sin embargo asegura que, incitándoles a su práctica, se les facilita la asimilación de la obra a corto plazo y la realización de su autonomía y de su sensibilidad creativa a largo plazo.

b. Imagen sonora previa en la práctica constructiva

Edgar Willems sugiere el manejo de esta propuesta en el contexto de la práctica constructiva, es decir, del modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Para ello estableció los siguientes principios:

El toque instrumental requiere la participación armoniosa de todo el ser humano y de su vida interior: dinamismo, sensorialidad, sensibilidad e inteligencia.

El canto interior, escuchar previamente como va a sonar, así como la respiración, ocupan un lugar muy importante en el toque instrumental.

No se toca con los dedos sino a través de los dedos, que están unidos gracias al sistema nervioso y muscular, al oído, al sentido rítmico y a los diferentes niveles del cerebro y de la sensibilidad. (Fernández, 2007:48)

El planteamiento que propone la violinista Dominique Hoppenot supone que “primero aprehendemos la sensación correcta a partir de la imagen y de la idea mental creadas por nuestra sensibilidad musical y luego ejecutamos en la realidad exterior el mensaje que *ya* reside en nosotros” (Hoppenot, 2000:65). En este sentido, una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, Martenot (1993:84) afirmaba que en el estudio de un instrumento debe ser “el canto interior, colmado de vida excesiva (influjo vital) quien dirija el encadenamiento de los gestos y la ejecución con toda la sutileza necesaria”.

Según el pianista Hill (2006), si los instrumentistas no poseen una visión previa de cómo debe sonar la obra musical, serán propensos a acostumbrarse inconscientemente a los defectos de su propia ejecución; defectos que son inevitables en una fase inicial, ya que los malos hábitos son fáciles de adquirir pero muy difíciles de corregir. Se presenta un ejemplo de Domingo Aragu. Este percusionista señala que “el tamboreo o forma de tocar debe ser guiado por la idea musical y no por la técnica rudimental” (Aragu, 1995:58), es decir, que el instrumentista no puede permitir que en su imagen sonora influyan inconscientemente las inevitables limitaciones de sus propias habilidades.

Para subsanar este hecho, el pianista Hill (2006) expone una secuencia de procedimientos de forma muy instructiva: primero, la concepción (imagen inicial de cómo debe sonar la frase) conduce a la experimentación en el instrumento. Después, la reflexión y la autocrítica generarán más experimentos. Solo de este modo se estará en condiciones de comenzar una práctica minuciosa en el instrumento como la que describió el pianista acompañante Gerald Moore (Hill, 2006). Escuchando muy atentamente el sonido producido y comparándolo con la concepción interna, se puede lograr que ambos coincidan. Aunque siempre existirá una delgada línea entre intentar que una idea funcione y que los instrumentistas estén dispuestos a revisar su práctica. Se relata un ejemplo descrito por el pianista Hill:

Esta verdad me fue inculcada, siendo un novato mayormente autodidacta de diecinueve años, en mi primera clase con el pianista Cyril Smith. Estaba tocando el primer movimiento del Concierto para piano en La mayor K.488 de Mozart, y mis dedos se confundieron momentáneamente en la transición anterior al segundo tema. Inmediatamente, comencé a repetir el pasaje y corregir el desliz; sin embargo, Smith me detuvo y me dijo que practicara el pasaje tocando las semicorcheas de la mano derecha lentamente (sin la partitura) pero con un solo dedo. Esa extraña instrucción resultó inmediatamente reveladora. Al eliminar la memoria física (de mi digitación) me vi forzado a reconstruir el pasaje de oído, cosa que (vergonzosamente) no fui capaz de hacer. Smith me dio tiempo para que me aprendiera el pasaje auditivamente; cuando regresó, le toqué toda la sección como una “interpretación de concierto”, desinhibido y en el tiempo justo, y milagrosamente claro y seguro. Por haber descubierto dónde se encontraba el error, en este caso en mi oído y no en mis dedos,

pude corregirlo permanentemente, y destacaría que lo hice sin realizar ninguna práctica repetitiva convencional. (Hill, 2006:167)

Con respecto a la práctica de dobles cuerdas en el contrabajo Manuel Ballesteros propone aplicar el siguiente proceso:

Las dobles cuerdas se estudiarán primero con 3ª mayores y 5ª justas, que son los intervalos más consonantes al oído del iniciado. Se tocará primero una nota; se escuchará, y posteriormente se tocará la otra a la vez. Se debe acostumbrar al alumno a oír mentalmente la segunda nota mientras suena la primera, para que, cuando suene aquella, se note mejor su estado de afinación. (Ballesteros, 2004:97)

El violinista Vartan Manoogian comentaba al respecto que “el conocimiento de los intervalos es equivalente al de saber el alfabeto cuando se aprende una lengua. Antes de tocar una doble cuerda hay que formular mentalmente cada voz independientemente y sus diferentes intervalos en relación con otras partes” (Manoogian, 1995:85). Por otra parte, esta propuesta también la maneja la violinista Dominique Hoppenot:

Es corriente pensar que basta simplemente con frotar las crines sobre la cuerda para ponerla en vibración y emitir un sonido. No obstante, el gesto banal que consiste en «pasar» el arco, no basta para producir un sonido claro y rico en vibraciones: hay que concebir su emisión como si ésta liberase una concepción sonora latente, *previamente interiorizada*, un sonido con la posibilidad de propagarse en el espacio sin ayuda del arco. Para producir este sonido, debe ejercerse, pues, previamente, una escucha interior que formule una intención, decida qué dosificaciones hay que aplicar. El frotamiento del arco no interviene sino para mantener en superficie las vibraciones previamente emitidas. (Hoppenot, 2000:94)

Ahora se comprueba la eficacia de esta estrategia en la práctica en grupo por medio de John Dalley, segundo violín del *Cuarteto Guarneri*:

Cuando tocas en un grupo por primera vez y tienes que analizar una obra, a veces es completamente diferente; tienes que empezar por procesar en sonidos lo que está en la página, y entender no sólo tu propia parte, sino las cuatro partes. A la gente joven le suele desconcertar este factor al tratarse de una experiencia nueva. Así que suelo decir a mis alumnos que tomen la partitura y traten de entenderla, que intenten ver el tipo de sonido que busca el compositor en cada momento. Ése es el primer paso. (Blum, 2000:170)

c. Imagen sonora previa en la práctica interpretativa

La práctica interpretativa, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical.

Según el gran pianista y profesor de piano Gordon (2003), los solistas poseen una notable ventaja porque no deben esperar al equivalente de un ensayo de orquesta para comenzar a llevar sus ideas a la práctica. Pero con frecuencia, se niega esta ventaja, apresurándose a hacer música sin haber cumplido el requisito de preparación conceptual musical. Con demasiada frecuencia se trata de corregir o mejorar la interpretación basándose en una difusa percepción global de que no está del todo bien. Pero, previamente, no se ha reflexionado con la debida profundidad acerca de la música para poder contar con un claro concepto del ideal sonoro buscado.

En este sentido, el trompetista Jay Michalak, integrante del quinteto *Foothills Brass*, revela que en la construcción de la imagen de una obra musical, no solo se requiere aprender *cómo va*, hay que aplicar los fundamentos musicales a dicha imagen. Es absolutamente necesario escuchar la imagen sonora con un sonido de calidad, con un buen soporte rítmico y con una entonación pura. En definitiva, no se deben romper las leyes de la interpretación musical (Michalak, 2006). El pianista José Antonio Coso describe con detalle su experiencia:

Es muy interesante, previo análisis estructural y expresivo de la obra, permitir que nuestra imaginación vuele por todo lo alto, en cuanto a interpretación completa de la obra o del pasaje elegido se refiere, pero ¡lejos del instrumento! Es decir, frente a la partitura, sin el instrumento, y si es posible con los ojos cerrados -cuando se domina de memoria la obra-, vamos a escuchar mentalmente en nuestra imaginación la recreación interpretativa ideal de la obra, según nuestro entender musical, para ir fijándola en nuestra mente en forma clara y precisa. (Coso, 1992:59)

d. Imagen sonora previa en la práctica escénica

La práctica escénica, en la que se puede utilizar la imagen sonora previa, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. Según la violinista Dominique Hoppenot:

[...] la escucha es, no solamente una función de retroacción destinada a informarnos de lo que en realidad hemos tocado, de lo que ha salido de nosotros. No se limita a percibir la altura de las notas –a lo que tan a menudo se reduce, sin embargo-, ni tan solo, cuando es muy sutil, el volumen, la evolución de los matices, el grano, el aura vibratoria o la resonancia física del sonido. Lo más

importante de todo es escuchar el sonido a venir y no el que ya se ha realizado. (Hoppenot, 2000:94)

En este sentido, se trata el control escénico de la agógica. Según Clarke (2006), la estabilidad o inestabilidad del tempo en un nivel superior puede atribuirse directamente a la estabilidad de la representación de la música que presenta el intérprete. De modo que, aquellos intérpretes que posean una concepción clara y definida de una obra musical, así como las habilidades técnicas precisas, probablemente estarán más capacitados para tocarla de manera controlada y reproducible. A su vez, la Catedrática de piano Almudena Cano manifestaba:

Si un estudiante de piano, es capaz de imaginarse la música que tiene que tocar, tiene en su interior un modelo sonoro que proyectar al exterior, y ese modelo o imagen sonora tiene vida propia, si es capaz de percibir todo aquello que tiene que ver con el devenir temporal de la obra, sus relaciones internas, sus resoluciones pospuestas, o las truncadas, si la forma es coherencia de las partes y equilibrio que da sentido a la sucesión de pasajes [...], si todo forma un cosmos más real que la vida exterior, de alcance tan profundo como cualquier otra experiencia espiritual o sensorial, y todo esto se convierte en una necesidad de comunicarlo y transmitirlo, estamos ante un estudiante de piano con vocación de intérprete. (Cano, 1996:32-33)

e. Imagen sonora previa: Testimonio de grandes intérpretes

El pianista Jorge Bolet (Imreh & Crawford, 2002) aseguraba que cualquier cosa que hiciera en el teclado le daba material de práctica suficiente para poder practicar mentalmente, 12, 15 o 20 horas estando despierto. De modo que, siempre tenía algo que pasaba por su mente. En

este sentido cabe señalar la anécdota atribuida al violinista Juan Manén, concertista de renombre mundial.

[...] decía que teniendo que someterse a una intervención quirúrgica que no necesitaba anestesia total y, siendo amigo del cirujano, le preguntó cuándo iba a tardar la operación, a lo que le respondió el cirujano que unos 30 minutos, nada más. Terminada la intervención y vuelto el violinista a su habitación, la sorpresa del médico fue grande cuando lo primero que escuchó de su paciente fue que la operación había durado 45 minutos. Ni uno más, ni uno menos.

¿Cómo pudo saber exactamente la duración? Según Juan Manén, desde el momento que empezaron, empezó él a pasar mentalmente uno de sus conciertos para violín y orquesta, uno de los que tenía en su repertorio. Nota por nota, silencio por silencio, él sabía que la obra duraba exactamente 45 minutos y parece que el final de la obra coincidió con el final de la intervención quirúrgica. (Colomer, 1990:51)

El pianista Ilan Rogoff afirmaba: “La música me permite lo maravilloso de tener una idea del sonido que deseo escuchar y poder producirlo por esfuerzos propios” (Pin, 2001b:1). Por lo que John Dalley, segundo violín del *Cuarteto Guarneri*, declaraba: “Nada verdaderamente bello puede producirse sin imaginación” (Blum, 2000:58). Por otra parte, los violinistas Pascuali y Príncipe presentan varios ejemplos acerca de esta propuesta en grandes personajes:

Entre los preceptos de Schumann, transcribimos los siguientes que se refieren a la lectura a primera vista:

Si alguien te invita a tocar una composición que desconoces, mírala primero.

Debes llegar al punto de comprender la música leyéndola con los ojos.

Después de esto lo restante es cuestión de técnica.

Kreisler decía que mediante una preparación casi visiva pudo ejecutar en público el Concierto de Elgar. (Pascuali & Príncipe, 1982:146)

Con otro instrumento, el órgano, se presenta un testimonio similar. El organista, con tiempo limitado en la consola, puede hacer una gran cantidad de trabajo en el área musical alejado del instrumento. Ensayar la música en la mente mientras dirige con los brazos como un director de orquesta es muy recomendable, según manifiesta Barrie (2007), organista y compositor. A su vez, el pianista Arcadi Volodos utiliza esta propuesta y afirma que es capaz de preparar un programa en una semana partiendo de cero:

Lo primero que hago es ver la estructura de la obra a vista de pájaro, toda por completo. Si no ves ese esqueleto de la pieza antes de empezar, y vas tocando página por página, el resultado es un desastre porque puedes eternizarte y perderte sin llegar a saber dónde estás. Después de esa panorámica, la obra ya está en la cabeza, ya la comprendo, podríamos decir.

Esa es la parte más importante para mí. Me tranquiliza sentir que ya tengo la pieza aquí [*golpeándose con el dedo índice sobre la sien*]. Toco la pieza durante un rato, veinte minutos tal vez, y lo dejo. Me voy a hacer otra cosa. A pasear, por ejemplo. Durante ese tiempo de descanso la obra está trabajando en mi cabeza. Luego regreso y toco ya, casi de memoria. (García-Rico, 2009:142)

Otro manejo de esta propuesta por parte del pianista Andor Foldes:

Durante largos viajes en tren, me gusta “leer” y tocar mentalmente las obras que quiero interpretar en conciertos, pero que no he tenido oportunidad de practicar desde hace tiempo. [...] Con solo mirar las notas debemos saber cómo suena la música en el piano, o en cualquier otro instrumento. Por el otro lado, la imagen mental de una determinada pieza, el acompañamiento, las figuras en el bajo, o la “línea” de la melodía, también pueden ayudarnos grandemente al memorizar, y para conservar esa imagen con firmeza en nuestras mentes. (Foldes, 1992:45)

Asimismo, el pianista Javier Perianes confiesa también su uso:

Cuando estudio una obra intento que mi primera aproximación sea totalmente virginal, pese a que, en muchos casos, la conoces por haberla oído anteriormente. Tampoco escucho ninguna de sus versiones discográficas.

Abro la partitura y hago una lectura a vista de pájaro, que me da una visión de sus partes fundamentales, de su macro-estructura. Ya en ese momento vas intuyendo los distintos ambientes de la obra - temas más rítmicos, segmentos más líricos, etc.- y, como consecuencia de eso, las diferentes maneras de afrontar el trabajo posterior. Vas, como si dijéramos, abocetándolo todo. (García-Rico, 2010:62)

En otro momento, Javier Perianes al hablar sobre su grabación de Mompou declara abiertamente su eficacia:

Ese disco me supuso todo un desafío. Muy poca gente sabe que fue grabado en un solo día; se podría decir que casi en una sola tarde. Lo hicimos tocando sucesivamente todos los cuadernos mediante tomas únicas, sin modificación alguna, en un antiguo teatro de un pueblecito de Gerona. Dedicué mucho tiempo previo a la

grabación, a pensarla más que a estudiarla propiamente. (García-Rico, 2010:58)

A su vez, el pianista Javier Perianes declara:

[...] creo que todos buscamos un tipo de sonido. Mejor dicho, buscamos la manera de plasmar sonoramente aquello que queremos expresar.

Esa materia sonora previamente ideada, primero hay que encontrarla y, después, hay que ser capaz de reproducirla siempre que uno quiera. Buscar, buscar y buscar: esa es la base de nuestro trabajo. Si todo quedase reducido a resolver los dedos de determinados pasajes todo acabaría muy pronto, y no es así. (García-Rico, 2010:58)

f. El poder del canto para extraer imágenes

A principios del siglo XX, Zoltán Kodály aseguraba que “la mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana” (Szónyi, 1976:13). Un camino abierto, según este gran referente de la educación musical, no solo a los privilegiados sino también a la gran masa.

De un intérprete profesional se espera que sea capaz de desarrollar sus propios modelos de imágenes mentales, tal y como se evidencia en los apartados anteriores. Sin embargo, los instrumentistas menos experimentados pueden tener dificultades para sacar a la luz la imagen mental que han generado. Para solucionar este inconveniente existen evidencias que aseguran que el canto puede resultar eficaz en este sentido. “Es imposible olvidar la voz, expresión original primitiva del hombre. Como un “dios escondido” vive en toda música, todo procede de ella y todo vuelve a ella”. Son palabras del pianista Neuhaus (1987:133).

Reid (2006) asegura que cantar una línea instrumental es un procedimiento comparativo que resulta eficaz para lograr mejores resultados interpretativos. La melodía vocalizada actúa como una imagen mental que enlaza las notas de la melodía en una secuencia expresiva. Esa interpretación virtual, que conduce las frases simulando la voz humana, sirve entonces como punto de referencia para la verdadera interpretación durante la práctica instrumental. “La voz es el camino más directo”, afirma el fortepianista Patrick Cohen (Mateo, 1997:137). Por otra parte, Dunsby (1995), pianista, también propone cantar la música instrumental ya que considera que el canto aporta la imagen de cómo convertir el sonido en música.

El gran pianista y profesor de piano Stewart Gordon resalta que tanto los instrumentistas como los directores trabajan en los ensayos ilustrando constantemente sus ideas musicales por medio de la voz. No siempre les sale bien, sin embargo aunque “desafinen o canten en *falsetto*”, el canto resulta muy útil como manifestación de lo que sucede en su interior (Gordon, 2003:55). De modo que, para dar forma a una melodía, Arnold Steinhardt afirma: “Creo que es de ayuda cantar una melodía en voz alta. Lo hago hasta yo con mi mala voz; no hay un modo mejor de realizar una conexión natural con tu pensamiento interior” (Blum, 2000:180).

Madeline Bruser, especialista en práctica instrumental, manifestaba que los cantantes y los instrumentistas de cuerda han de escuchar la nota en su mente (imagen sonora previa) antes de poder ejecutarla con su instrumento, por lo que están acostumbrados a escuchar con atención. En cambio, los pianistas y guitarristas, como usan sus ojos para encontrar las teclas o trastes correctos, les resulta más fácil perder la conexión vital entre la mano y el oído. Según Bruser (1997), el hecho de cantar la línea instrumental revitaliza esta conexión.

En definitiva, Kodaly asegura que los instrumentistas “podrían interpretar mejor una obra si primero la cantaran para sí. El estudio cantado de una interpretación instrumental no solo es importante con material melódico; un buen músico interpretará la partitura mentalmente antes de iniciarla con su instrumento” (Szónyi, 1976:34). En definitiva, la meta del método Kodaly es hacer oír la melodía antes de interpretarla con el instrumento.

g. Imagen sonora reflejo de otros intérpretes

En general los artistas consumados desarrollan sus propios modelos de imágenes mentales, tal y como hemos visto anteriormente. Sin embargo, los intérpretes menos experimentados pueden recurrir a otras interpretaciones que les sirvan de imagen sonora previa, como por ejemplo, la grabación de una obra (Jørgensen, 2004).

Para Ossip Gabrilowitsch (1913), a los instrumentistas nunca les debe faltar la oportunidad de asistir a conciertos de grandes virtuosos. Este pianista afirmaba con franqueza que había aprendido tanto de escuchar los conciertos de grandes artistas como de cualquier otra fuente de inspiración educativa. Consideraba que el instrumentista novel debe escuchar con inteligencia y seriedad, de modo que al oír un efecto particularmente interesante, se han de tener en cuenta los medios que el pianista emplea para producir dicho efecto.

Barry y Hallam (2002) consideran que el hecho de escuchar audiciones de calidad puede resultar beneficioso, en la práctica guía, para el estudiante que todavía no ha internalizado el ideal adecuado para la interpretación musical. Por ello, los docentes de música han insistido en la importancia de la demostración, proporcionando a los estudiantes frecuentes ejemplos auditivos. Esto puede ser muy útil para estudiantes principiantes, pero en una fase posterior la presentación de un único

ejemplo puede generar en los estudiantes actuaciones estereotipadas disuadiéndolos de desarrollar sus propias interpretaciones (Hallam, 1998).

El pianista Maurizio Pollini afirma que “el disco tiene una función extremadamente importante porque es, de algún modo, la memoria de momentos extraordinarios e irrepetibles de la historia de la interpretación. Para eso, es fundamental” (Mateo, 2009:62). En este sentido, el pianista Andor Foldes asegura que el arte de escuchar debe ser adquirido en primer lugar concentrándose en la música tocada por otros intérpretes antes que por uno mismo. “Sólo después de haber dominado la apreciación auditiva completa ante la interpretación musical de otros, seremos capaces de tocar y escuchar al mismo tiempo” (Foldes, 1992:17).

Por otra parte, Reid (2006) evidencia que tanto los textos pedagógicos como los psicológicos indican que escuchar las interpretaciones de otros intérpretes es el mejor modo de desarrollar la habilidad interpretativa. El flautista Vicente Martínez asegura que “lo mejor para aprender a interpretar es escuchar e interiorizar las interpretaciones de los grandes maestros, y no sólo de la flauta. Cualquier músico sensible enseñará a interpretar y es muy necesario para cualquier ejecutante escuchar con atención” (Martínez, 1991:68). La misma idea de escuchar gran cantidad de música de diversos géneros es propuesta por el pianista Foldes (1992).

Tosi recomienda a los estudiantes de canto que “escuchen cuanto puedan a los cantantes más famosos, y también a los mejores instrumentistas, porque de la atención que uno les presta al escucharles se obtienen más beneficios que de cualquier tipo de instrucción” (Reid, 2006:130). Sloboda explica detalladamente por qué escuchar buenas interpretaciones puede ser beneficioso:

La pericia interpretativa requiere, en primer lugar, una gran cantidad de escuchar analíticamente para poder captar las diminutas variaciones de tempo e intensidad (i.e. dinámica) que

hacen excelsa una interpretación y después *imitarlas*. Según mi propia experiencia, y la de muchos músicos, no existe una manera realmente satisfactoria de *describir* las variaciones expresivas de modo que uno pueda incorporarlas en su propia interpretación. Las técnicas expresivas son transmitidas de un músico a otro mediante la demostración. Ésa es la razón por la que los grandes músicos suelen estar muy interesados en escuchar las interpretaciones de otros grandes músicos. (Reid, 2006:130)

A la hora de obtener un buen sonido, el trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*, propone al futuro instrumentista que busque una grabación de alguien que realmente destaca en su instrumento. Se debe escuchar muy atentamente la forma en la que suena y tratar de emular ese modo de tocar en su propia interpretación. Sin embargo, Pascuali y Príncipe realizaron en 1958 la siguiente advertencia:

Quisiéramos que los conservatorios pusiesen a disposición de los alumnos, gramófonos, para darles un modelo casi directo de las enseñanzas de los grandes que no podrían oír directamente.

La audición, el ejemplo, la imitación son siempre los medios y didácticos más eficaces, sobremanera para los alumnos inteligentes. Escuchando un ejecutante, el alumno puede aprender con los ojos y con los oídos; oyendo una reproducción fonográfica, la ejecución que íntegra en el oído. (Pascuali & Príncipe, 1982: 154-155)

Estos violinistas consideran que “los conciertos y las grabaciones fonográficas permiten enriquecer la mentalidad y las facultades técnicas de los alumnos, poniéndolos en contacto directo con los más distintos temperamentos, por cuyo medio su campo de acción se amplía considerablemente”. A su vez, manifiestan que “la imitación de los diferentes estilos facilita, indudablemente, el desarrollo de su propia

personalidad” (Pascuali & Príncipe, 1982: 245). En este sentido, el pianista Coso (1992) aconseja que una vez realizada la integración total de los elementos técnico-expresivos que intervienen en el montaje y ejecución de la obra, y después de haber creado una concepción propia de la misma en cuanto a su interpretación, el estudiante puede reafirmar, contrastar y enriquecer su criterio personal acudiendo al análisis y estudio comparado de grabaciones de grandes intérpretes. En palabras del pianista Andor Foldes: “[...] oír la mayor cantidad posible de interpretaciones de la obra que está estudiando. Esté de acuerdo con el punto de vista del otro intérprete o no, no dejará de beneficiarse inmensamente con sólo oír la misma pieza ejecutada por otra persona” (Foldes, 1992:19).

Por otra parte, no solo se recomienda escuchar otras interpretaciones sino ejercer una crítica sobre ellas. “Aún cuando la ejecución está mucho más allá de nuestra capacidad, debemos disciplinarnos para ser críticos agudos de lo que escuchamos. Sólo manteniendo siempre muy alertas nuestros oídos y nuestros ojos, seremos capaces de criticar más adelante nuestra propia ejecución” (Foldes, 1992:21-22). Por ello, Pascuali y Príncipe consideran interesante acostumbrar al instrumentista a analizar con toda exactitud las interpretaciones de otros artistas y “observar las dotes que tienen mayor carga o arraigo, no ya sobre el público sino sobre los espíritus dotados de superior sensibilidad” (Pascuali & Príncipe, 1982: 244).

Para evidenciar su eficacia, existe un cuerpo de investigación acerca de la propuesta de imagen sonora reflejo de otras interpretaciones. En primer lugar, se presenta un estudio llevado a cabo en la *Academy of Music* de Aarhus, una institución educativa dependiente del Ministerio de Cultura de Dinamarca con el objetivo de promover la música clásica en este país. La investigación se fundamentó en diversas observaciones realizadas durante un año en las clases, conciertos, exámenes y clases magistrales de la academia y en 16 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de piano y

docentes. Nielsen (2006) concluyó con este estudio que para aprender las habilidades de un intérprete profesional, es de gran importancia que el medio ambiente estudiantil ofrezca el acceso para observar los diferentes enfoques de la música. Para ello es preciso un contexto rico en dónde los estudiantes tengan la posibilidad de imitar a diversos instrumentistas al escuchar una amplia variedad de interpretaciones diferentes de la música. Actualmente esto supone un importante complemento a la enseñanza ordinaria en la *Academy of Music* de Aarhus. Nielsen (2006) asegura que participar en este ambiente da la posibilidad a los estudiantes de desarrollar su propio estilo personal, ya que, de este modo, poseen muchos maestros potenciales de los que aprender y de los que inspirarse. Sin embargo, no basta simplemente con la imitación, sino que el instrumentista debe asimilar las características expresivas de la buena interpretación para enriquecer su propio vocabulario interpretativo. Por ello, los músicos pueden emplear la audición de otras interpretaciones para familiarizarse con un determinado estilo musical, tal y como observó Hallam (1995) en su estudio sobre 22 músicos profesionales.

Por último, y con objeto de mostrar su eficacia, se presenta el testimonio de grandes intérpretes escuchando otras interpretaciones. En primer lugar, el testimonio del guitarrista Marco Sociás. Declara:

La guitarra en muchas ocasiones ha pertenecido a un círculo musical que no ha sido el común a la evolución de otros instrumentos, como un pequeño "gueto" o círculo vicioso en cuanto a la interpretación. Afortunadamente hay mucha gente de mi generación que está intentando salir de este círculo, instando a los alumnos, entre otras cosas, a conocer el repertorio y las interpretaciones de otros buenos músicos tocando otros instrumentos: yo particularmente soy un gran aficionado a la ópera y a Wagner (tendré más de 2.500 CD's), me encanta el Lied, etc...

Ese placer que yo obtengo al oír la música (y no solo la guitarra) es lo que intento transmitir a mis alumnos, de manera que ellos puedan disfrutar con la música en general, y en concreto con la música para guitarra. (Mateos, 2001:3)

Jose Chenoll en su tratado de trombón considera también que “escuchar buenas orquestas, buenos solistas y buenos cantantes, contribuye enormemente a «educar» el oído; a que se sensibilice y perfeccione la audición para poder distinguir entre una buena, mala o regular afinación” (Chenoll, 1990:39).

Finalmente, la pianista Janina Fialkowska (Imreh & Crawford, 2002) revela en una entrevista que le gustaría comprar todas las grabaciones de todos sus pianistas preferidos, disfrutar de ellos y oír, ¿qué está haciendo este intérprete aquí? ¿de qué va esta pieza? En realidad, alrededor de la mitad de su trabajo en una obra consiste en escuchar cómo los instrumentistas que admira tocan la pieza, compararlo con lo que esta haciendo y robar sus mejores ideas.

10.14.5 Símbolos e imágenes evocadoras. Crear un programa extra-musical

Imágenes, sonidos, símbolos y palabras pueden evocar ciertos sentimientos y cambios fisiológicos en los individuos. De hecho, entre el profesorado de instrumento, es habitual recurrir a metáforas para sugerir nuevas ideas musicales o incluso para animar a los estudiantes a expresar la música de una manera particular (Connolly & Williamon, 2004). Por otra parte, cuando se trabaja con instrumentistas jóvenes cuya interpretación carece de expresividad, muchos docentes intentan solucionar el problema mediante el uso de símbolos e imágenes evocadoras (Woody, 2004). De algún modo, persiguen describir verbalmente a los estudiantes una situación emocional o la imagen de un objeto con alguna cualidad que pueda

asemejarse a la música. Se supone que cuando un intérprete imagina, por ejemplo, sentir la emoción de estar enamorado o el movimiento grácil de un águila volando muy alto, sus interpretaciones son más expresivas.

Según el pianista y director Reid (2006), la creación de un programa extra-musical (un relato o una secuencia descriptiva o emocional), es un procedimiento comparativo que utilizan los músicos para mejorar su interpretación. De este modo, el programa establece relaciones entre los diversos elementos de la obra artística y permite al instrumentista realzar la importancia de los eventos musicales por separado dentro del contexto de la interpretación general. El analista William Rothstein asegura que “muchos intérpretes construyen a propósito narraciones, escenas y programas de las obras que van a interpretar; sin embargo, es muy raro que hablen de ellos en público -lo cual revela seguramente una profunda inteligencia de la situación-“. Según este autor, “el análisis ayuda proporcionando la materia prima; la imaginación del intérprete y la identificación empática con la obra deben hacer el resto” (Rothstein, 2002:47).

a. Crear un programa extra-musical durante la práctica constructiva

Bunting (1999) sugiere usar esta propuesta en el contexto de la práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. A modo de ejemplo, propone una sugerente imagen en referencia a la escala de Mi mayor del primer movimiento de la *Sonata en La mayor op. 69* de Beethoven. Dice al respecto: “Siempre visualizo esta escala como el tallo de un tulipán, a través del cual fluye la savia para alimentar la canción de la flor” (Bunting, 1999:269).

El analista William Rothstein también propone los siguientes ejemplos:

Ya he comentado en mi discusión de la Sonata op. 101 de Beethoven cómo los motivos, por ejemplo, actúan como los personajes de un drama, y qué clase de historia puede tratar de transmitir una sonata como esa.

Los hipermetros cambiantes del vals de Chopin pueden usar como punto de partida para construir una narración que se adapte a esa obra, lo mismo que la interacción entre las entradas de los sujetos y la conducción de las voces en una fuga de Bach. (Rothstein, 2002:47)

b. Crear un programa extra-musical durante la práctica interpretativa

De Benito (2008) señala el uso de esta propuesta durante la práctica interpretativa o el modo de estudio en el que la partitura se considera en su conjunto como una obra de arte viva. El instrumentista trabaja, a gran escala, la intención musical, el fraseo y la continuidad para alcanzar la coherencia global de todos los elementos constitutivos de su discurso musical. Según De Benito (2008), un buen docente enseña a frasear y a estructurar la obra, pero casi nunca investiga los posibles significados en la música. Este autor considera que la pedagogía actual está basada en el significante pero no en el significado, llegando a diseccionar la obra musical hasta alcanzar el más mínimo detalle. Sin embargo, desde los años 60, la musicología ha experimentado algunas modificaciones en lo referente al análisis y los musicólogos narratologistas han devuelto el análisis musical al mundo de lo humanístico: imaginar la obra musical como espejo de emociones, traumas, victorias, arquetipos, sueños y anhelos personales.

[...] un profesor, armado de la musicología del contenido [...]. Podría identificar lamentos, gritos, exultaciones o conversaciones amorosas en un *Allegro* de sonata. Pero, por encima de todo significado extramusical, podría explicar al estudiante que ese *Allegro* puede no narrar nada excepto el devenir del propio motivo, y que éste se comporta a menudo como un ser humano que él tiene que representar. Podría llegar a entender la autosuficiencia narrativa de la Música, reflejar la energía de una peripecia en el transcurso de un Desarrollo, o hilvanar un proceso temático como una meditación. (De Benito, 2008:206)

Un ejemplo de imagen: David Soyer, violonchelista del *Cuarteto Guarneri*, comenta el primer movimiento del *Cuarteto op. 59 n° 2* de Beethoven: “En este movimiento apenas hay respiro. Es como un arroyo que discurre entre rocas y baja a toda prisa formando pequeños torrentes y cascadas” (Blum, 2000:116). Por su parte, su compañero, Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, reflexiona sobre la efectividad de esta propuesta:

Mientras estaba en Cleveland trabajé e interpreté con el pianista Arthur Loesser, un excelente músico que nos aportó una visión extraordinariamente profunda de la interpretación. Comentaba mi forma de tocar el violín desde el punto de vista de un pianista, y daba especial importancia a los elementos armónicos y contrapuntísticos. Una vez, después de que yo tocara para él la *Partita en re menor*, de Bach, me preguntó: “¿Sabes cómo se bailan estos movimientos?”. Por supuesto, yo no lo sabía. Así que él se levantó de su silla y dijo: “Empecemos con la *Allemande*”, y se puso a bailar cada movimiento ante mí. Con su ayuda empecé a ver que en toda música hay cierto elemento de danza, más intenso

o más sutil: un elemento de ritmo, de cadencia, de dirección, de movimiento. (Blum, 2000:173)

c. Crear un programa extra-musical durante la práctica escénica

Por último, para entender el manejo de esta estrategia durante la práctica escénica, o el modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público, se presenta el relato de la pianista Consuelo Colomer. Señala:

Si somos honestos, ¿quién no ha sentido frío al sentarse al piano y tocar el movimiento Marcha Fúnebre de la Sonata de Chopin? Personalmente muchas veces he sentido ese frío, y más en mis años jóvenes. Era como una visión mientras las notas salían de mis dedos. Cómo llevarían a Chopin por aquellos paseos del cementerio del Pere Lachais en París. Poco a poco, cubiertos por aquel cielo gris tan denso y triste [...]. Loa del amigo al amigo, el cortejo se detiene, se escucha una oración y un recuerdo. Prosigue el cortejo hasta el momento final. Pues sí, todo ello ayuda a la creación en momentos que necesitamos de atmósfera. (Colomer, 1990:61)

Según esta pianista, “en el momento de interpretar las obras, para lograrlas, para sentirlas, para que nuestro espíritu sobrepase los límites normales y consigamos interpretar creando arte, vida, música en su conjunto, deberemos utilizar todos los medios a nuestro alcance” (Colomer, 1990:61) y los símbolos e imágenes evocadoras pueden contribuir a ello.

10.14.6 Imagen anticipada del *tempo*

El gran pianista y profesor de piano Stewart Gordon se hace la siguiente pregunta: ¿Cuántos instrumentistas escuchan en su mente con la suficiente claridad como para ser capaces de generar un *tempo* genuino y

concreto antes de comenzar su ejecución? (Gordon, 2003). Su experiencia le dice que son pocos los que lo consiguen y sobre todo en obras lentas. Por ello, el pianista Neuhaus (1987) aconsejaba a sus alumnos cantar mentalmente el comienzo de un *Largo* o de un *Adagio* en el tiempo determinado, con objeto de encontrarse, antes de poner las manos en el teclado, en el ambiente rítmico propicio. De este modo, la proporción de azar y de aproximación quedaba considerablemente reducida. Asimismo, se muestra cómo David Soyer, violonchelo del *Cuarteto Guarneri*, genera una imagen anticipada del tempo de la obra musical antes de comenzar a tocar:

Un *tempo* puede resultar difícil de fijar en el oído interior cuando las primeras notas de una pieza carecen de un carácter rítmico decidido. En esos casos puede ser de ayuda fijarse en un pasaje posterior del movimiento -una figuración corta o algo que por sí mismo se preste a una identificación más fácil del *tempo*. Una vez que se tiene esto en cuenta, este *tempo* puede superponerse en los compases iniciales. Esto es especialmente importante en muchos de los movimientos lentos de Haydn, por ejemplo. (Blum, 2000:24)

10.14.7 Visualización creativa para alcanzar una imagen escénica previa

El hecho de practicar el dominio de la presión escénica puede perfeccionarse utilizando la imaginación para crear un público, una sala de conciertos, un escenario ficticio y, en un momento determinado, caminar hacia el lugar destinado e interpretar. Según el pianista Stewart Gordon, el intérprete puede incluso comprender que el malestar físico propio de los nervios previos a la presentación (la tensión mantenida, la debilidad, la presión interna, la respiración cortada, la transpiración o cualquier otra reacción) no necesariamente perjudicarán a las respuestas del cuerpo cuando comience la ejecución. Durante la práctica no se pueden crear todas las condiciones propias de la puesta en escena real, pero sí se puede, de

algún modo, “concebirlas con suficiente aproximación como para crear una nueva manera de confiar en nosotros mismos en el momento del acontecimiento real frente al público” (Gordon, 2003:108).

Esta propuesta puede ser utilizada en la fase final de preparación de una interpretación de memoria. Ginsborg (2004:137), la denomina “*state-dependence*” (estado de dependencia). En definitiva, implica aprender a controlar el estado de ánimo, evocando la misma sensación de euforia que se genera en una actuación mientras el instrumentista está, en realidad, practicando. De este modo, la situación de la puesta en escena se puede imaginar mentalmente ya en el momento de practicar (sobre todo en los últimos días o semanas antes de un concierto), para acostumbrarse progresivamente a tocar delante del público (Klöppel, 2005).

Rosset-Llobet (2004:32) asegura que esta práctica puede realizarse de dos maneras distintas: “intentando imaginarse uno mismo realizando el acto motor (lo que se conoce como trabajo mental interno o en primera persona) y la visualización en tercera persona o externo”. Según este autor, ambas, en diferente grado, consiguen “mejorar la destreza motora y disminuir los errores sin la necesidad de realizar esfuerzo físico y pudiéndose realizar sin necesitar ningún elemento propio de la actividad”. En este sentido, Gloria Ruiz Ramos, especialista en yogaterapia aplicada al intérprete profesional de la música y las artes escénicas, nos relata los fundamentos de esta particular propuesta:

[...] toda la actividad mental antes de tomar la forma que conocemos como pensamientos se desarrolla en imágenes. A este proceso se le denomina en yoga la Matrica Sakti o "raíz del pensar." Estas imágenes se proyectan en un espacio interno que solemos emplazar a la altura de los ojos, exactamente igual que cuando miramos la "realidad externa," es el espacio en que también se desarrollan los sueños. Por darle algún nombre se ha

dado en llamar pantalla mental. En Sánscrito CHIDAKASHA. La capacidad imaginativa de la mayoría de las personas facilita el que todos entendamos este proceso, pero aún las personas con dificultad para "hacer imágenes internas o visualizar" [...] sueñan o recuerdan haber soñado alguna vez. Podríamos decir que es el proceso plástico del cerebro en el que memorizamos y proyectamos. (Ruiz, 1999:296)

Ruiz (1999:296) adaptó el *Método Silva de control mental*, en concreto el ejercicio denominado “la pantalla mental”, para desarrollar una estrategia que logrará modificar aquellos aspectos que el intérprete desea erradicar o bien alcanzar la realización de lo que le cuesta conseguir. A su vez, trayendo a la memoria cómo se siente el instrumentista en presencia de un público ficticio, puede comprobar qué obras responden bien a estas condiciones y en cuáles no se siente todavía a gusto (Klöppel, 2005).

Por último, la violinista Hoppenot (2000) también sostiene la eficacia de esta estrategia aunque solamente en aquellos instrumentistas cuya labor consciente les ofreció de antemano cierta confianza en ellos mismos.

a. Investigación acerca de la eficacia del escenario mental

Wilson y Roland (2002) evidencian que algunas prácticas habituales de comportamiento para el tratamiento de las fobias han sido aplicadas al miedo escénico. La más conocida es la *desensibilización sistemática*, que implica la práctica de la relajación muscular del instrumentista, seguida de la imaginación de escenas, cada vez más sensibles, relacionadas con las condiciones características que evocan la ansiedad (exposición progresiva a una jerarquía de miedo). Por ejemplo, un pianista puede comenzar imaginando que toca una pieza fácil a sus allegados en un encuentro familiar distendido. Una vez cómodo con esa imagen, el pianista puede pasar a imaginar un escenario dónde entre la audiencia se encuentren

algunos sujetos desconocidos, y así sucesivamente, hasta que finalmente pueda sentirse cómodo imaginando una situación real de concierto. Según estos autores (Wilson & Roland, 2002), las fobias son mantenidas por el alivio percibido al evitar el objeto fóbico (en este caso un público crítico), por ello lo que se precisa es una imagen para persuadir al instrumentista a encontrarse con ese objeto en etapas graduales.

b. Procedimientos para generar una imagen escénica previa

Según Guillermo Dalia y Ángel Pozo, psicólogos clínicos especialistas en música y artes escénicas, días antes de una actuación hay “que evitar el ponernos nerviosos mientras ensayamos imaginándonos que estamos ya en el concierto, procurar sentir lo contrario: relajarse pensando que se está ya en la situación” (Dalia & Pozo, 2006:62). Para ello aconsejan interpretar toda la obra de principio a fin como si el instrumentista estuviera en el escenario (imagen mental) y sin detenerse. Este es el procedimiento seguido por Ruiz para generar una imagen escénica previa. Comienza por describir la estructura del escenario a visualizar:

Una vez que sentimos el cuerpo totalmente relajados pasamos, MANTENIENDO LA RELAJACIÓN, al trabajo de visualización. [...]

A) A nuestra derecha visual colocamos nuestra imagen completa, enmarcada dentro de un marco oscuro. Nos vemos tal y como somos, con las zonas o aspectos defectuosos, marcados.

En la parte derecha superior, escribimos aquello básico a modificar. Un máximo de tres aspectos y en orden de prioridad. [...] A su lado colocamos una señal de prohibido, marcando nosotros las líneas cruzadas en su color rojo.

Una vez finalizado todo el dibujo, lo contemplamos y dejamos.

B) A nuestra izquierda visual, en el escenario, colocamos elevada sobre un pódium, nuestra imagen deseada, enmarcada dentro de un marco luminoso. Nos vemos tal y como deseamos llegar a ser.

En la parte izquierda superior escribimos aquello básico a conseguir, opuesto a lo escrito anteriormente. [...] Lo hacemos con letras mayúsculas.

Una vez finalizado todo el dibujo lo contemplamos y nos vamos al lateral derecho.

C) Tiramos fuera de la imagen todo el aspecto primero negativo, empujándolo, y traemos la imagen nueva al centro del escenario.

Mientras la contemplamos complacidos escribimos debajo y en el centro:

- DESEO conseguirlo.
- PUEDO conseguirlo.
- VOY a conseguirlo.

Los tres términos fundamentales en mayúsculas y subrayados.

D) Contemplamos toda la imagen y leemos de nuevo las tres frases.

E) Lentamente dejamos que caiga el telón.

F) Nos mantenemos unos instantes observando el ESTADO DE RELAJACIÓN. (Ruiz, 1999:298-299)

Según esta especialista en yogaterapia aplicada al intérprete (Ruiz, 1999), esta propuesta se puede aplicar tanto para modificar aspectos físicos como técnicos, emocionales o psicológicos. Asegura que es fundamental la continuidad en su práctica y como mínimo debe realizarse una vez al día durante tres meses.

Por último, los especialistas en práctica mental Ulrike Klees-Dacheneder y Anne Christina a Campo proponen una preparación mental semejante asegurando que la distensión al dormir y al despertar favorece el ejercicio. En este caso el instrumentista debe imaginar el auditorio, la posición de la orquesta, su desplazamiento hasta el lugar de la audición... siempre con una actitud positiva frente a la situación (Klees-Dacheneder & Campo, 2000a).

d. Testimonio de grandes intérpretes: imagen escénica previa

El pianista Gordon (2003) se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuántos instrumentistas escuchan atentamente la música que está en sus mentes con objeto de averiguar si se sienten satisfechos con el contenido interpretativo y emocional que en ella perciben? Es decir, ¿cuántos trabajan sobre su imagen escénica externa?

La pianista Misha Dichter (Imreh & Crawford, 2002) aseguraba que después de aprender una pieza, la practicaba mentalmente, lejos del teclado. Y, en este sentido, aseguraba haber tenido algunas de sus más grandes revelaciones, al salir a correr, o en la pista de tenis. Accesos directos que habrían salvado miles de horas cuando era estudiante.

La pianista Carola Grindea fue una de las docentes más influyentes de Gran Bretaña, cuya preocupación por la tensión en los instrumentistas la llevó a fundar la *Sociedad internacional para el estudio de la tensión en la ejecución*. Esta pianista también era partidaria del “ensayo mental del programa del recital mientras el cuerpo está en un estado de relajación” y al mismo tiempo aconsejaba “experimentar las sensaciones kinestéticas” (Grindea, 1991:17). En una entrevista, el pianista Yuri Egorov (Imreh & Crawford, 2002) admitía que a veces antes de un concierto se ponía nervioso, aunque trataba de evitarlo preparándose psicológicamente para el evento. Una semana antes del concierto se imaginaba a sí mismo sobre el

escenario tocando el programa realmente. Al igual que lo haría la noche del concierto, se concentraba en la música en sí y revisaba, una vez más, cómo interpretarla y llevarla a cabo.

10.14.8 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimocuarta estrategia de práctica instrumental: la visualización creativa.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.14

Visualización creativa

Definición	<p>Conjunto aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la representación previa de una imagen mental visual, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica, táctil o multisensorial y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.</p>
Propuestas	<p>Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan diversas propuestas de aplicación de la misma estrategia. La práctica mental puede adoptar un modelo corporal experimentado desde el interior (propiocepción), puede generar una imagen cinestésica previa gracias a la ejecución de los movimientos en un objeto similar, puede controlar mentalmente el movimiento e interrelacionar un resultado sonoro positivo con sensaciones internas (imagen conjunta).</p> <p>A su vez, la práctica mental también puede generar una imagen sonora antes de afrontarla en el instrumento, el instrumentista puede cantar para favorecer dicha imagen o bien recrear una imagen sonora reflejo de otros grandes intérpretes.</p> <p>Por último, las propuestas de práctica mental se sirven de símbolos e imágenes evocadoras para crear un programa extra-musical, generan una imagen anticipada del <i>tempo</i> de la obra y también sugieren practicar mentalmente para lograr una imagen escénica previa, bien sea interna o externa.</p>
Indicadores Propuesta 1ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista ha de tener presente que la propiocepción es el sentido que informa al organismo de la posición de sus músculos, es decir, es lo que le permite ser capaz de sentir la posición relativa de partes corporales contiguas.

Indicadores Propuesta 2ª	<ul style="list-style-type: none"> • Para el instrumentista la intervención de la propiocepción es muy importante ya que regula la dirección y rango de movimiento, permite reacciones y respuestas automáticas, interviene en el desarrollo del esquema corporal y en la relación de éste con el espacio, sustentando la acción motora planificada. • Concepción: generar una imagen propioceptiva previa a la práctica de un determinado fragmento musical adoptando un modelo corporal experimentado desde el interior. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cambiar postura errónea: el instrumentista debe sentir hombros elevados, codos en tensión... y modificarlo. ○ Tener presente que lo esencial para un funcionamiento correcto es que la propiocepción de las articulaciones (p. ej. brazo-hombro) coincida con la de las articulaciones reales. • Puesta en práctica: durante la ejecución en el instrumento es vital que el instrumentista pueda desarrollar una conciencia del estado del propio cuerpo, asegurándose de que los músculos y tendones afectados no se utilizan de forma incorrecta. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado obtenido se asemeja a la imagen propioceptiva generada previamente en un plan de retroalimentación.
	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un determinado fragmento para generar una imagen cinestésica correcta. • Realizar una ejecución similar, es decir, experimentar el movimiento que se efectúa al tocar ese fragmento en un objeto que simule al instrumento. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tocar sobre la tapa del piano ▪ Tocar en tabla de longitud similar a un violín... • Concepción: el instrumentista debe reflexionar para generar una imagen cinestésica previa.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica en instrumento real. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado cinestésico obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).
<p>Indicadores Propuesta 3ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un determinado fragmento para generar una imagen cinestésica correcta. • Conseguir un estado de relajación corporal adecuado para que el instrumentista pueda centrarse intensamente en la ejecución. • Concepción: reflexionar para generar una imagen cinestésica previa, es decir, un ensayo cognitivo o imaginario de una habilidad física, sin movimiento muscular. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sucesión de digitaciones: ejecutar cada movimiento correspondiente a cada nota de la serie, esforzándose en anteponer siempre el pensamiento a la acción. Es decir, que cada movimiento debe responder a cada una de las representaciones mentales previas y equivalentes a cada nota. ○ Desplazamientos: controlar mentalmente el movimiento. Dirigir y supervisar el desplazamiento. • El instrumentista debe centrarse principalmente en el sentido cinestésico, en la capacidad de sentir y prestar atención a los movimientos y el tacto por medio de una experiencia realista. • Puesta en práctica en instrumento real. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado cinestésico obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).
<p>Indicadores Propuesta 4ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receptividad sensorial: el instrumentista tiene que practicar percibiendo con todo detalle la experiencia sensorial, dejando que las

sensaciones de sonido, tacto y movimiento saturan el cuerpo y la mente en todo momento.

- Facilidad: en un determinado momento el instrumentista obtiene fácilmente un resultado satisfactorio. Por ejemplo:
 - El intérprete escucha un acorde familiar y sin embargo queda impresionado por su belleza inusual.
 - Determinados movimientos, de pronto, se hacen más libres y naturales que de costumbre.
 - A veces, lo que el instrumentista busca lo encuentra cuando no está sobre el instrumento. Por ejemplo, una determinada digitación.
- Concepción: reflexionar para generar una imagen conjunta que interrelacione ese resultado sonoro positivo con las sensaciones internas percibidas a nivel cinestésico y propioceptivo. Es decir, tras dominar un pasaje (p. ej., un toque delicado, una nota aguda, un cambio de posición...), el instrumentista debe repetirlo mentalmente, tratando de reproducir en su cuerpo la misma sensación que cuando lo tocaba realmente.
- A su vez, el instrumentista debe intentar sentir la totalidad del cuerpo y no sólo los dedos. Es aconsejable que repita mentalmente la postura de ese momento, las mismas posiciones, intentando experimentarlas en su cuerpo del modo más exacto y con la mayor frecuencia posible. Plantearse:
 - ¿Cuál es la postura?
 - ¿A qué altura está el mentón?
 - ¿Qué movimientos realiza al tocar?
- Puesta en práctica en instrumento real.
- Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado obtenido se asemeja a la imagen conjunta generada previamente (retroalimentación).
- La receptividad y la facilidad se pueden fomentar durante la práctica instrumental.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Indicadores Propuesta 5ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen sonora.• Conseguir un estado de relajación corporal adecuado para que el instrumentista pueda centrarse intensamente en la ejecución.• Concepción: reflexionar para generar una imagen sonora previa, es decir, escuchar el fragmento en la mente antes de afrontarlo en el instrumento.• El instrumentista debe centrarse principalmente en el sentido auditivo por medio de una experiencia que debe ser lo más realista posible.• Puesta en práctica en instrumento real.• Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado sonoro obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).
Indicadores Propuesta 6ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen sonora.• Cantar la línea instrumental.• Concepción: reflexionar para generar una imagen sonora previa a través del canto.<ul style="list-style-type: none">○ Se trata de escuchar el fragmento cantado en la mente antes de afrontarlo en el instrumento.• El instrumentista debe centrarse principalmente en el sentido auditivo por medio de una experiencia que debe ser lo más realista posible.• Puesta en práctica en instrumento real.• Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado sonoro obtenido se asemeja a la imagen generada previamente gracias al canto (retroalimentación).

Indicadores Propuesta 7ª Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:

- Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen sonora.
- Escuchar al menos dos interpretaciones de calidad de dicho fragmento ejecutadas por grandes intérpretes.
- Concepción: reflexionar para generar una imagen sonora previa a través de versiones de grandes intérpretes. Se trata de escuchar el fragmento en la mente antes de afrontarlo en el instrumento.
- El instrumentista debe reafirmar, contrastar y/o enriquecer el propio criterio personal.
- Puesta en práctica en instrumento real.
- Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado sonoro obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).

Indicadores Propuesta 8ª Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:

- Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen interpretativa.
- El instrumentista ha de ser consciente de que las imágenes, sonidos, símbolos y palabras pueden evocar ciertos sentimientos y cambios fisiológicos en los individuos, es decir:
 - El docente puede recurrir a metáforas para sugerir nuevas ideas musicales.
 - El docente puede animar al instrumentista a expresar la música de una manera particular.
- Concepción de un programa extra-musical, un relato o una secuencia descriptiva o emocional. El instrumentista ha de tener presente que el programa establece relaciones entre los diversos elementos de la obra artística y le permite realzar la importancia de los eventos musicales por separado dentro del contexto de la interpretación general.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis proporcionará al intérprete la materia prima necesaria para la elaboración del programa al mismo tiempo que la imaginación y la identificación empática con la obra también servirán de ayuda. • Puesta en práctica en instrumento real. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).
<p>Indicadores Propuesta 9ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un determinado fragmento para establecer una correcta imagen de <i>tempo</i>. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Un <i>tempo</i> puede resultar difícil de establecer cuando las primeras notas carecen de un carácter rítmico decidido. En esos casos puede ser de ayuda un pasaje posterior del movimiento que se preste a una identificación más fácil del <i>tempo</i>, superponiéndolo en los compases iniciales. • Concepción: reflexionar para generar una imagen anticipada de <i>tempo</i> adecuado, es decir, escuchar el inicio del fragmento en la mente con el <i>tempo</i> deseado, antes de afrontarlo en el instrumento. • El instrumentista debe centrarse intensamente en la ejecución teniendo presente que la experiencia debe ser realista. • Puesta en práctica en instrumento real. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el <i>tempo</i> obtenido se asemeja a la imagen generada previamente (retroalimentación).
<p>Indicadores Propuesta 10ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen escénica. • Conseguir un estado de relajación corporal adecuado para que el instrumentista pueda centrarse intensamente en la ejecución. • Concepción: reflexionar para generar una imagen escénica previa

	<p>externa, es decir, el instrumentista debe imaginar, de la forma más real posible, su interpretación ideal, tal y como le gustaría que ocurriese.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intérprete pueden imaginarse a sí mismo observando su propia actuación como miembro del público (enfoque externo). Es similar a ver una película de su propia interpretación. <ul style="list-style-type: none"> ○ Por ejemplo, puede imaginar el auditorio, la posición de la orquesta, su desplazamiento hasta el lugar de la audición... • El instrumentista debe centrarse principalmente en el sentido visual y auditivo por medio de una experiencia que debe ser lo más realista posible. • Mantener siempre una actitud positiva frente a la situación. • Puesta en práctica en instrumento real de toda la obra o fragmento, de principio a fin y sin detenerse, como si el instrumentista estuviera en el escenario. • Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado escénico obtenido se asemeja o no a la imagen externa generada previamente (retroalimentación).
<p>Indicadores Propuesta 11ª</p>	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un determinado fragmento para generar una correcta imagen escénica. • Conseguir un estado de relajación corporal adecuado para que el instrumentista pueda centrarse intensamente en la ejecución. • Concepción: reflexionar para generar una imagen escénica previa interna en la que el intérprete puede imaginarse a sí mismo visualizando su interpretación como si estuviera realmente tocando desde un enfoque interno. • El instrumentista debe centrarse principalmente en el sentido visual y cinestésico por medio de una experiencia que debe ser lo más realista posible. Por ejemplo:

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

○ Requiere imaginar el campo visual que desde el instrumento puede percibirse durante una actuación.

- El intérprete puede imaginar la sensación de los movimientos musculares, la tensión, la posición del cuerpo, y cualquier otra sensación, agradable o no, que acompañe al hecho de tocar en público.
- Mantener siempre una actitud positiva frente a la situación.
- Puesta en práctica en instrumento real de toda la obra o fragmento, de principio a fin y sin detenerse, como si el instrumentista estuviera realmente en el escenario.
- Reflexión y autocrítica: el instrumentista evalúa si el resultado escénico obtenido se asemeja o no a la imagen interna generada previamente (retroalimentación).



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la representación previa de una imagen mental visual, auditiva, olfativa, gustativa, cinestésica, táctil y/o multisensorial, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	--

10.15 Estrategia decimoquinta: práctica espontánea

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimoquinta estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ejecución libre, natural e intuitiva, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.15.1 Descripción

La espontaneidad, según el Doctor en Psicología Wayne W. Dyer, significa “ser capaz de ensayar cualquier cosa de repente, tomando la decisión de hacerlo en un momento, simplemente porque es algo que te gusta y de lo que puedes disfrutar”. Incluso es posible “descubrir que no disfrutaste haciéndolo pero sí disfrutaste con el hecho de probarlo” (Dyer, 1978:165).

A pesar de que es la rutina diaria de la práctica la que a menudo parece más relevante, la práctica efectiva es cualquier cosa menos rutinaria. Más bien, es una cuestión de resolución creativa de problemas continuados, de autoevaluación y de esfuerzo (Chaffin & Lemieux, 2004). Por ello, para la violinista Dominique Hoppenot el trabajo en sí mismo, motivado por las ganas de tocar, no tiene por qué ser contrario al placer:

Es la fase de alumbramiento preparado por la inspiración inicial que culmina en un sentimiento de plenitud y de felicidad. El placer es una actitud creativa ante la vida, debería ser una constante del violinista frente a su labor: placer del movimiento o de la dócil respuesta de su cuerpo, placer del gesto armonioso, placer de una entonación perfectamente expresiva, placer de poder abandonarse finalmente y dejar que la música tome posesión de nuestro ser, ajeno a toda voluntad. Sin placer retornamos al trabajo gris y monótono que nos decepciona porque no crea nada, no nace de ninguna alegría y se erige incluso en obstáculo para la expresión. Pero, con él, nos colocamos de golpe en una actitud positiva, lúcida y creativa que caracteriza el trabajo consciente. (Hoppenot, 2000:174)

La especialista en práctica instrumental Madeline Bruser considera que en general los instrumentistas estudian repitiendo pasajes tediosamente, desesperados por obtener la seguridad técnica. Para ello se adhieren a un plan rígido de trabajo, esforzándose por cumplir unos plazos y se sienten desafortunados cuando la práctica no va bien. Bruser (1997) asegura que esta severidad y el hábito de ser duro consigo mismo destruyen la inspiración y dificultan el desarrollo de la diversión y espontaneidad necesaria para interpretar. Por lo que, esta pianista, reconociendo el abismo existente entre la alegría de interpretar y la monotonía de la práctica instrumental, desarrolló una nueva estrategia de práctica basada en la

espontaneidad. Asimismo, para el pianista Andor Foldes, la práctica no es la verdadera meta. Asegura que es una herramienta extraordinariamente útil y absolutamente necesaria para lograr los propósitos más elevados; sin embargo, asegura que no debe llegar a convertirse en un fin en sí misma. “[...] practicamos con la esperanza de que algún día no necesitemos ya hacerlo. Ese “algún día” puede que nunca llegue, pero cada día pasado en buena práctica nos acerca un poco más a él” (Foldes, 1992:30).

Madeline Bruser, manifiesta que la práctica puede llevarse a cabo sin un plan rígido. El instrumentista no tiene que hacer el trabajo siempre en el mismo orden o continuar dónde lo dejó en su última sesión. No es necesario comenzar por la sección más difícil o practicar un pasaje un determinado número de veces. Según esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997), la inteligencia creativa es mucho más productiva que cualquier programa rígido. Para ello es preciso escuchar la voz interior, seguirla y ver a dónde lleva. Basta con preguntarse con frecuencia, ¿Qué es lo que quiero hacer ahora? Y entonces hacerlo. De modo que, si el instrumentista sigue escuchando, su intuición se desarrollará llevándolo a un viaje muy creativo.

Para Bruser (1997), la práctica es arte, la creación de algo nuevo y genuino. Por lo que, según este enfoque, la práctica no es tan diferente de la interpretación. En lugar de estudiar de una manera mecánica o programada, el instrumentista debe practicar el ser espontáneo. La espontaneidad, que es lo que determina que una interpretación resulte poderosa y comunicativa, puede ser realmente cultivada durante las sesiones de estudio. Aunque aprender una obra requiera la repetición de pasajes y la práctica lenta en lugar del tempo de concierto, las cualidades de apertura, incertidumbre, libertad y vitalidad que caracterizan a la interpretación pueden incorporarse a la práctica instrumental. El violinista y profesor de renombre internacional Iván Galamian, nos relata los fundamentos de esta estrategia:

Las grandes interpretaciones siempre tienen algo de improvisación. El artista se siente emocionado por la música que ejecuta, olvida la técnica y se abandona con libertad improvisadora a la inspiración del momento. Una ejecución así es la única que puede transmitir la esencia de la música al oyente con la inmediatez de una genuina recreación. Por otra parte, está el intérprete que estudia de antemano cómo producir la *impresión* de que experimenta ciertas emociones estudiando meticulosamente hasta el último movimiento del *vibrato*, calculando matemáticamente hasta el último matiz, planificando en función de una tabla exacta de duraciones hasta el último *rubato* con el fin de rehuir toda “tentación improvisadora”. Un ejecutante así sustituye la verdadera inspiración por un sentimiento sintético, un facsímil mecánico de la emoción. Quizá consiga engañar a sus oyentes en lo que a la naturaleza de su método se refiere, pero no conseguirá confundir sus emociones. Es posible que el público en su conjunto carezca de capacidad de razonamiento profundo sobre tales temas, pero tiene un asombroso instinto a la hora de distinguir entre lo que es auténtico y lo que no lo es. (Galamian, 1998:19-20)

10.15.2 Investigación sobre su eficacia

En el estudio de Talbot-Honeck y Orlick (1998), los músicos entrevistados consideraron que la creatividad, la espontaneidad y la flexibilidad son los requisitos previos más importantes para alcanzar la excelencia interpretativa. Para estos autores, es muy difícil separar la espontaneidad y la creatividad. Los músicos eligen una nueva obra, la aprenden y luego conviven con ella en las diversas circunstancias de la vida e, incluso, mientras duermen. De modo que, lo que finalmente sale en un concierto es una expresión personal de los sentimientos y emociones que la música despierta en ellos, aunque refinada y perfeccionada por el duro

trabajo de preparación en el instrumento. Según este planteamiento, la espontaneidad es interpretada, por Talbot-Honeck y Orlick (1998), como la apertura del instrumentista a la creatividad del momento, expresando los impulsos o inspiraciones que siente o experimenta durante una actuación.

Csikszentmihalyi (1990) ha estudiado durante más de 20 años los estados de óptima experiencia (*flow*), o lo que es lo mismo, aquellos momentos en los que los individuos están profundamente concentrados y disfrutando al máximo. Sin embargo, en este punto interesa cómo el autor evidencia la paradoja del control, avalando la eficacia de la espontaneidad en la práctica.

La experiencia de *flow* es típicamente descrita como inmersa en un sentido de control, o más precisamente, por carecer de la preocupación de pérdida de control (típica de muchas situaciones de la vida real). De modo que, con lo que la gente disfruta no es con sentir la sensación de control, sino con ejercer este control en situaciones difíciles. Sin embargo, cuando una persona se vuelve dependiente de la capacidad de controlar una actividad placentera, entonces pierde el control definitivo: la libertad para determinar el contenido de la conciencia. Mientras las experiencias son capaces de mejorar la calidad de la existencia mediante la creación de un orden en la mente, también pueden llegar a ser adictivas, en cuyo punto uno mismo queda cautivo dentro de un cierto tipo de orden, y es entonces cuando debe de estar dispuesto para hacer frente a las ambigüedades de la vida: ser espontáneo.

Las interpretaciones de música clásica occidental efectuadas por concertistas solistas son tradicionalmente memorizadas. Para tocar de memoria bajo esta presión escénica es preciso que la obra sea practicada hasta estar perfectamente automatizada. Sin embargo y al mismo tiempo, la interpretación de la misma debe ser fresca y espontánea para que el instrumentista sea capaz de comunicarse emocionalmente con la audiencia.

Esta aparente contradicción ha sido recientemente investigada por Chaffin y Logan en un típico estudio de caso de una pianista de concierto aprendiendo el *Presto* del *Concierto Italiano* de J. S. Bach (2006). A su vez, el estudio de Chaffin et al. (2007), en el que se examinaron siete actuaciones altamente pulidas de la misma obra interpretada siempre por el mismo pianista, concluyó que un mayor control de las dificultades técnicas permite más variación espontánea en los gestos musicales importantes para la interpretación, es decir, fomenta la espontaneidad.

10.15.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Se presenta la utilización de esta estrategia por docentes de diversas especialidades instrumentales y durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva y escénica.

a. Manejo de la espontaneidad durante la práctica constructiva

Estrechamente vinculado a la concentración se presenta el desarrollo de un alto grado de variación y de creatividad en lo que el instrumentista realiza durante la práctica. El pianista Gordon (2003) manifiesta que el hecho de estimular el proceso mental modificando el punto de mira regenera los intereses de la mente y aporta espontaneidad en la práctica. El modo de hacerlo es algo estrictamente personal, porque la mente se fascina, individualmente, con aspectos particulares de un problema dado y el listado de perspectivas que se pueden efectuar es interminable. A su vez, aprender este modo de ser creativos puede actuar como un eficaz antídoto contra la tendencia natural a insistir sobre un callejón sin salida.

A su vez, se muestra cómo el pianista Arcadi Volodos cultiva la espontaneidad durante la práctica constructiva o el modo de estudio en el que la obra musical se presenta como una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a

compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Volodos declara:

Para empezar, cada año paso, al menos, tres o cuatro meses sin acercarme a un piano. Es el momento en el que me recupero. No tocar ni una sola nota es fundamental para mantener esa espontaneidad de la que le hablaba, para conseguir que mi percepción se mantenga fresca. Los cambios bruscos los percibimos con facilidad y reaccionamos ante ellos, pero no nos solemos percatar de los pequeños cambios.

Cuando las circunstancias van cambiando poco a poco es cuando corremos peligro de caer en la rutina sin darnos cuenta. Después de un largo descanso, te acercas al piano y percibes todo como si fuese la primera vez en tu vida. Cada detalle, cada modulación, cada nota te parece un pequeño milagro. Eso es muy importante. (García-Rico, 2009:139)

Madeline Bruser experimentó por primera vez esta espontaneidad en una sala de ensayo en la escuela de música. Había estado practicando durante varias horas, cuando de repente se dio cuenta de que el sonido venía directamente del piano. En lugar de cantar la música en su mente, como habitualmente solía hacer focalizando el sonido imaginario, se dispuso a escuchar el sonido real. Le sorprendió por su viveza y brillantez y fue consciente de que esta experiencia sensorial había estado disponible durante años y la había desperdiciado.

Hay que tener presente que la espontaneidad también puede surgir cuando el intérprete escucha un acorde familiar y, sin embargo, queda impresionado por su belleza inusual. O tal vez, por determinados movimientos que, de pronto, se hacen más libres y naturales que de costumbre. Según esta pianista (Bruser, 1997), esta receptividad y facilidad no tiene por qué ser un acontecimiento extraño y se puede fomentar durante

la práctica. De hecho, el pianista Javier Perianes también cultiva esta espontaneidad:

Desde un punto de vista meramente físico, para poder tocar hay que estudiar. Es innegable. Lo que es el aprendizaje va llegando después, fruto de los años de experiencia y de todo el trabajo que has ido acumulando. A veces, curiosamente, la clave de lo que buscas la encuentras cuando no estás en el piano. En un momento en el que estás sentado, haciendo cualquier otra cosa, y... "ya lo tengo. Esa digitación era así...", por poner un ejemplo. Se te enciende la bombilla porque ya había un trabajo previo. (García-Rico, 2010:62)

b. Manejo de la espontaneidad durante la práctica escénica

El pianista Neuhaus (1987) considera que la inmensidad y las contradicciones del arte permiten al intérprete no limitarse a una interpretación estándar y poder variarla según su inspiración también en la práctica escénica, o el modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público.

Si la forma de practicar de un instrumentista determina su interpretación, lo habitual es que el intérprete sea muy cuidadoso sobre cómo estudia, por lo que resulta complicado entender cómo el instrumentista puede ser espontáneo durante la práctica. Madeline Bruser considera que el intérprete no debe ser demasiado cuidadoso, porque entonces no tendrá espacio para ser el mismo. Según esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997:20), se puede tratar con esmero la música sin tener que "caminar sobre huevos", lo que limita la libertad, tanto física como mentalmente. Un intérprete agarrotado no puede expresarse plenamente. De modo que, "dejar que "suceda" lo que se había practicado

tantas veces, a menudo lleva a los mejores resultados y a liberar el pensar y sentir para la estructuración musical” (Klöppel, 2005:157). La violinista Dominique Hoppenot asegura que este estado de libertad suprema donde no queda ni rastro de acción voluntaria se puede lograr cuando el ritmo se integra en el instrumentista hasta el punto de fusionarse con la vida de la música.

Una emoción de tal índole, que a veces sólo es tangible después de recorrer un largo camino, bien vale -ningún músico me lo desmentirá- el tributo de la ascesis que se le debe consentir. Nunca insistiremos bastante en que dicha libertad sólo es alcanzable cuando se dominan los problemas técnicos, cuando la confianza en el resultado es total, cuando el cuerpo deja circular el fluido musical sin oponer obstáculos por culpa de cualquier tensión o crispación superflua. (Hoppenot, 2000:121)

Nieto (1999:104) considera que el instrumentista debe “sentir la música de tal manera que ‘penetre’ en el cuerpo, para proyectarla evitando un exceso de control racional y de actuación maquinal”. Para lograrlo este pianista propone “compaginar la reflexión con la espontaneidad, el raciocinio con la intuición, el intelecto con la pasión”. En este sentido, Michael Tree, viola del *Cuarteto Guarneri*, comenta cómo utiliza esta propuesta durante la práctica escénica:

El curso de los acontecimientos no viene determinado por las decisiones que los grandes líderes sino por una cadena infinita de pequeñas acciones individuales. Describe la situación de un regimiento que está a punto de ser derrotado cuando de repente un joven soldado se hace con la bandera caída y, al lanzarse sobre el enemigo, incita a mil hombres a seguirle; un solo acontecimiento espontáneo e inesperado puede cambiar el signo de la batalla. Pues bien, tocar en un cuarteto es al fin y al cabo un proceso orgánico.

Cada uno de nosotros se ve influido por circunstancias que fluctúan constantemente. Cada momento de nuestra interpretación está condicionado por lo que acaba de ocurrir o por lo que creemos que va a ocurrir. Es un proceso creativo: siempre puede pasar cualquier cosa. (Blum, 2000:33)

El pianista Javier Perianes al analizar sus estrategias de práctica confiesa buscar la espontaneidad en la última fase de estudio:

Cuando todo funciona, te alejas y miras el conjunto buscando un grado de coherencia. Hasta ahí, ya has hecho el trabajo duro pero queda lo más difícil y, a la vez, apasionante: conseguir que todo eso vuelva a sonar tan natural e intuitivo como en el primer acercamiento. Podría resumirlo diciendo que hay que trabajar mucho para que todo vuelva a parecerse a la primera vez. (García-Rico, 2010:62)

10.15.4 Testimonio de grandes intérpretes

Para Rachmaninoff (1913), en toda buena ejecución existe una chispa vital que convierte cada interpretación de una obra maestra en algo vivo. Es una sensación que solo existe en el momento y que no puede ser explicada. Por ejemplo, dos pianistas de semejante capacidad técnica pueden tocar la misma composición. En uno de ellos la interpretación es aburrida, sin vida y sin savia, en cambio con el otro es indescritiblemente maravillosa. Su forma de tocar espontánea genera interés e inspira a la audiencia, de modo que esa chispa vital es capaz de dar vida a meras notas.

En este sentido, el fortepianista Patrick Cohen confirmaba su severidad en el estudio, aprovechar las horas dedicadas a la práctica de modo extraordinario y no perder ni un minuto de tiempo aunque efectuara una práctica espontánea. “Hay que crearse un entorno personal. [...] hay que intentar encontrarse lo más a gusto posible. Si no, no hay nada que

hacer, no puede haber trabajo. El trabajo se convierte en una especie de culpabilización cotidiana” (Mateo, 1997:137).

Según Hoppenot (2000:11), “no existe nada tan importante para el músico como cultivar la libertad de ser uno mismo, tener ganas de tocar, poseer una cierta audacia creativa ligada a la inteligencia del texto, una verdadera relación con los propios sentimientos”. Aunque esta violinista señala que cualidades de este calibre tan solo pueden desarrollarse si se sustentan en una técnica instrumental “absolutamente lógica y de buena ley”. Por otra parte, el pianista Arcadi Volodos afirmaba:

Quando intentamos planificar demasiado sobre la mejor manera de hacer las cosas éstas no salen con naturalidad. Las mejores cosas son las que surgen de forma espontánea. La frescura es lo más importante para mí. He ido creando una manera de vivir basada, sobre todo, en eso. Tengo, si podemos decirlo así, un sistema propio. (García-Rico, 2009:139)

En una entrevista, el pianista Emil Gilels (Imreh & Crawford, 2002) aseguraba que cuando estaba en plena forma, se imaginaba la música en una forma de *cuasi*-fantasía. De este modo, al interpretar una obra, cada vez la tocaba de manera diferente, las ideas eran siempre distintas. A veces tocaba con grandes cambios en la dinámica, otras veces con menos... Según este pianista, es un proceso que incluye el dominio de la obra, conociéndola al detalle, estando a gusto con ella, para luego añadir la fantasía. Por el contrario, cuando no se sentía muy bien, revelaba tener que esforzarse más para obtener todos estos elementos juntos y, a veces, hasta tenía que forzarlo. Por último, cabe señalar el caso del pianista Rubinstein que, como artista inspirado, rendía homenaje a la improvisación y a la intuición espontánea, algo vital para el ejecutante (Neuhaus, 1987).

10.15.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimoquinta estrategia de práctica instrumental: la práctica espontánea.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

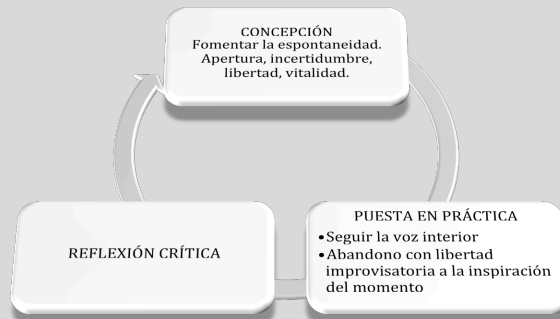
E.P.I.15

Práctica espontánea

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ejecución libre, natural e intuitiva, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan dos propuestas de aplicación de la misma estrategia: el intérprete puede escuchar su voz interior durante la práctica y abandonarse con libertad improvisadora a la inspiración del momento.
Indicadores Propuesta 1^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • En lugar de estudiar de una manera mecánica o programada, el intérprete tiene que practicar el ser espontáneo. La espontaneidad determina que una interpretación resulte poderosa y comunicativa y puede ser realmente cultivada durante la práctica. • El instrumentista no tiene que hacer el trabajo siempre en el mismo orden o continuar donde lo dejó en su última sesión. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ No es preciso comenzar siempre por la sección más difícil o practicar el pasaje un determinado número de veces. • La inteligencia creativa es mucho más productiva que cualquier programa rígido. Para ello es preciso escuchar la voz interior, seguirla y ver a dónde lleva. • Es una propuesta de gran interés cuando el instrumentista se muestra cansado o bloqueado.
Indicadores Propuesta 2^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista olvida los problemas técnicos y se abandona con libertad improvisadora a la inspiración del momento.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

- Debe sentir la música de tal manera que "penetre" en el cuerpo (para proyectarla después) mientras evita parecer una máquina por exceso de control racional.
- El instrumentista ha de compaginar la reflexión con la espontaneidad, el raciocinio con la intuición, el intelecto con la pasión.
- Las cualidades de apertura, incertidumbre, libertad y vitalidad que caracterizan a la interpretación pueden incorporarse, en todo momento, a la práctica instrumental.



Resultado Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una ejecución natural e intuitiva, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.

10.16 Estrategia decimosexta: apreciación vibratoria

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimosexta estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio a partir de la percepción de la vibración musical transmitida del instrumento al cuerpo del intérprete, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.16.1 Descripción

La importancia atribuida al fenómeno vibratorio, en particular en lo referido a la música, es propio de la escuela del pensamiento esotérico. En 1904, Steiner (1984) escribe que el cuerpo etéreo entra en vibración por medio de la música y, de este modo, la vibración se transmite al ambiente circundante.

La música, a pesar de ser un fenómeno perceptible a través de los sentidos, no es algo exterior al individuo. Es una clara expresión de aquellas energías del instrumentista que alimentan ese espacio interior de sutil permeabilidad al que se denomina imaginación musical, poblándolo de sonidos y estructuras musicales con ganas de ser exteriorizadas. De este modo, “la persona que hace música se vive a sí misma como vibración física a través del ritmo, como vibración afectiva a través de la melodía y como vibración intelectual a través del armonía y la estructura musical”. (Pérez, 2003:78). De modo que, la escucha no es únicamente una función localizada en el oído, es también una disponibilidad de todo el cuerpo.

Las sensaciones auditivas emergen de las finas percepciones vibratorias transmitidas, entre otras, por la resonancia ósea, sensibles igualmente a flor de piel; por medio de ellas el material

sonoro se refina y se colorea. Las sensaciones sonoras benefician de un privilegio emanado de la naturaleza misma de la música: nos referimos a ellas constantemente, reajustando su conjunto en función de aquello que percibimos auditivamente. Cuando la sensación sonora es correcta hay «resonancia», vibración real del cuerpo, placer, en una palabra. La resonancia es un maestro, un verificador. Todas las demás sensaciones que intervienen en el juego están unidas a ella. (Hoppenot, 2000:62)

La especialista en práctica instrumental, Madeline Bruser, propone a todo instrumentista sentir las vibraciones musicales a medida que avanzan a través del cuerpo ya que de este modo conectará con la realidad física de la música (Bruser, 1997). La música es vibración y, al escucharla, se puede experimentar el poder de estas vibraciones. El sonido se produce por el movimiento y, a su vez, es movimiento en sí mismo. Cuando un intérprete mueve su cuerpo para tocar su instrumento, el instrumento responde moviéndose también y el sonido resultante es una continuación de ese movimiento, ondas que se mueven a través del aire (vibraciones). Estas ondas, a su vez, afectan a las sustancias de nuestro cuerpo, incluidos los huesos, las membranas y gran variedad de fluidos corporales. Para el instrumentista, productor de sonido, esta experiencia de creación y recepción de las vibraciones es circular. El sonido generado afecta directamente al intérprete. Por ello, Bruser (1997) asegura que, cuando el instrumentista siente las vibraciones a través de su cuerpo, experimenta la música de forma más visceral.

En resumen, para Martenot (1993:32), una de las grandes figuras francesas de la música en el siglo XX, “ser músico es disponer de unas facultades de receptividad que permiten a todos los aspectos del ser entrar en resonancia con las vibraciones sonoras y con el mensaje del que éstas no son más que el soporte”.

10.16.2 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Basta con tocar una sola nota o un acorde de una frase musical y luego detenerse para observar el efecto que posee sobre el cuerpo antes de tocar la siguiente. Bruser (1997) asegura que los instrumentistas podrán descubrir un nuevo nivel de sensibilidad a medida que absorben el sonido puro, más allá de la concepción sobre cómo debería ser tocado. Es posible que tenga que ir muy despacio al principio, pero esta práctica lenta es muy placentera para muchos músicos. Progresivamente se puede ganar velocidad sin perder la sensación vívida de cómo las vibraciones sonoras entran en el sistema. De este modo, la audición no se detiene en las orejas sino que tiene lugar en todo el cuerpo. Según la violinista Dominique Hoppenot:

[...] mientras tocamos, nuestra propia sonoridad nos llega interiormente a través de la resonancia ósea con mayor rapidez y riqueza que por la escucha exterior, sobre todo en los «agudos». Nuestra sensibilidad interior puede procurar a nuestra acción un fulgor a veces excepcional. (Hoppenot, 2000:47)

A modo de ejemplo, Bruser (1997) relata el caso de un arpista que no podía sentir las vibraciones musicales en sus brazos. Para solucionar el problema Bruser le pidió que sentara sin su arpa, abriera los brazos y observara cómo se sentía. La arpista confesó sentirse vulnerable y asustada. Después de permanecer con esa sensación durante un minuto o dos, sintió un arrebató de sensibilidad en los brazos de modo que al volver a tocar el contraste era notable. El resultado, una interpretación mucho más rica y con más energía que anteriormente.

Según indica Hoppenot (2000:100), “la comunicación del artista con el público es esencialmente física, la puesta en vibración de ambas epidermis es lo que provoca su verdadero y recíproco goce y agudiza su

sensibilidad, simultaneada con el mensaje musical”. Esta violinista considera que la sonoridad física que opera este milagro es, naturalmente, la que interesa en primer lugar al instrumentista, ya que se sitúa en línea directa con la investigación acerca de la unidad psico-física del artista.

10.16.3 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimosexta estrategia de práctica instrumental: apreciación vibratoria.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, los indicadores para implementar la estrategia, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.16

Apreciación vibratoria

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio a partir de la percepción de la vibración musical transmitida del instrumento al cuerpo del intérprete, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sonido se produce por el movimiento y a su vez es movimiento en sí mismo. Para el instrumentista, productor de sonido, esta experiencia de creación y recepción de las vibraciones es circular. <div data-bbox="621 929 1009 1185" data-label="Diagram"> <pre> graph TD A[Instrumentista mueve su cuerpo al tocar] --> B[Instrumento responde moviéndose] B --> C[El sonido resultante es una continuación de ese movimiento] C --> D[Ondas vibratorias afectan al cuerpo del instrumentista] D --> A </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> • El sonido generado afecta directamente al intérprete. • La audición no se detiene en el sistema auditivo, sino que tiene lugar en todo el cuerpo del instrumentista. • Proceso: tocar una sola nota o un acorde de una frase musical, y luego detenerse para observar el efecto que posee sobre el cuerpo antes de tocar la siguiente. • El instrumentista podrá descubrir un nuevo nivel de sensibilidad a medida que absorba el sonido puro, más allá de la concepción sobre cómo debería ser tocado.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

- Es posible que tenga que ir muy despacio al principio. Progresivamente se puede ganar velocidad sin perder la sensación vívida de cómo las vibraciones sonoras se transmiten al cuerpo del instrumentista.



Resultado

Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una percepción de la vibración musical transmitida del instrumento a su propio cuerpo, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.

10.17 Estrategia decimoséptima: transmisión del contenido musical

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimoséptima estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la proyección de las ideas musicales al auditorio, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.17.1 Descripción

El concepto de la comunicación requiere, al mismo tiempo, que exista una intención de expresar un concepto específico por parte del intérprete y del reconocimiento de este concepto por parte del oyente (Juslin, 2003). Tal vez, pueda parecer extraño hablar de transmisión y comunicación en el contexto de la música. Sin embargo, la mayoría de los artistas deberían estar preocupados acerca de si su interpretación musical es realmente percibida por los oyentes de la manera en que la habían previsto, o si no, ¿cuál es el propósito de una interpretación específica si los oyentes no lo perciben?

Escuchamos a un pianista que domina la técnica, matiza, tiene sentido del movimiento, todo parece correcto, pero sin saber por qué, no nos llega, hay algo que falla. ¿Qué pasa, que al instante olvidamos sus interpretaciones? Falla [...] que no da arte, que no da vida. (Colomer, 1990:60)

Pocos pianistas, según Neuhaus (1987:208), llegan a ser intérpretes capaces de fascinar al público. “La razón principal reside probablemente en su falta de voluntad creadora y de personalidad. Tocan lo que se les ha enseñado y no lo que ellos han sentido, pensado y trabajado por sí mismos”.

Por lo que el instrumentista, a la vez que “maestro y servidor”, debe convertirse en su propio director de orquesta.

La esencia de la competencia instrumental es la transferencia de ideas musicales en eventos acústicos con el fin de garantizar la recepción de estas ideas por los oyentes (Miklaszewski, 2004). Por ello, el método de trabajo de Neuhaus (1987:16), promotor de la actual escuela rusa de piano, consistió en hacer tomar conciencia lo más pronto posible de la “imagen estética, [...] es decir del contenido, del sentido, de la esencia poética de la música”, para poder apreciar (es decir, nombrar y explicar) a un nivel teórico lo que se debe hacer. “Una clara concepción del fin ofrece [...] la posibilidad de vislumbrarlo, alcanzarlo y encarnarlo en su ejecución”. Según la violinista Dominique Hoppenot:

El intérprete tiene la misión de hacer «vivir» una obra, de traducir los sentimientos que el texto hace nacer en él: cada fase de su labor está orientada hacia el momento único en que, confiando en sus posibilidades, entregará la música tal como es y como él la siente. (Hoppenot, 2000:141)

Iván Galamian consideraba que una buena ejecución dependía del factor físico, del factor mental y del factor estético-emocional. Este violinista (Galamian, 1998:15) definía este último factor como la “capacidad para comprender y sentir el significado de la música, además de la presencia de un talento innato para proyectar su mensaje expresivo al auditorio”. Sin embargo, diversos artistas experimentados confiesan que trabajan deliberadamente la comunicación de ideas musicales en la etapa final de práctica de una obra (Williamon et al., 2003:185). De modo que, “para hablar y pretender ser escuchado, no solamente es necesario saber hablar, sino sobre todo y principalmente tener algo que decir” (Neuhaus, 1987:18).

10.17.2 Investigación sobre su eficacia

La creencia popular de que la música provoca fuertes emociones parece estar cerca de la verdad, según Trainor y Schmidt (2003). Que la música genera la emoción directamente, se puede ver claramente en las respuestas fisiológicas que induce. Los cambios en la frecuencia cardíaca, en la frecuencia respiratoria, en el flujo sanguíneo y en la conductancia de la piel son claros indicios de que la música activa las partes filogenéticamente más antiguas del sistema nervioso y que provoca una cascada de actividad subconsciente. A su vez, la música también parece activar los sistemas corticales asociados con la emoción, incluyendo los circuitos en los lóbulos frontales. Sin embargo, según Trainor y Schmidt (2003), se necesita más investigación para hacer frente a las preguntas de cómo se procesan las emociones discretas y cómo las diversas dimensiones de la emoción están codificadas en el cerebro. Hay otras preguntas sin respuesta con respecto a la música que afectan directamente al intérprete, como por qué la felicidad y la tristeza son tan fáciles de expresar en la estructura musical, mientras que emociones como la ira son mucho más difíciles de transmitir.

Por otra parte, hay que tener presente que los oyentes valoran muy positivamente que el intérprete intente comunicar el contenido y la estructura de la obra, sus ideas acerca de la misma, sus emociones, en definitiva, su expresividad musical. En el estudio de marimba de Broughton et al. (2006), las puntuaciones más altas que se recopilaron fueron dadas por los oyentes a las obras interpretadas de una manera proyectada con el propósito de transmitir expresivamente en comparación con aquellas obras realizadas sin esta intencionalidad.

La investigación sobre la expresión musical de las emociones ha aumentado de manera constante desde finales del siglo XX (Juslin & Lindström, 2003). A su vez, Juslin (1997) corrobora que diversos estudios

han sugerido que los artistas son capaces de transmitir y comunicar emociones a los oyentes a través de las interpretaciones de una obra musical. Dos experimentos de este autor evidenciaron que la comunicación de las emociones a través de la interpretación musical es confiable independientemente del formato de respuesta utilizado y que lo que se puede comunicar con fiabilidad son las categorías básicas de emociones, pero no en los matices particulares dentro de estas categorías.

Esta línea de investigación ha revelado un gran número de características acústicas que se pueden utilizar para lograr una expresión particular (Juslin & Lindström, 2003). En otro estudio (Juslin, 2000), se les pedía a tres guitarristas profesionales que efectuaran tres melodías transmitiendo la ira, la tristeza, la felicidad y el miedo a los oyentes. Las interpretaciones resultantes se analizaron con respecto a cinco indicadores acústicos y fueron juzgadas por 30 oyentes. Este estudio describe la eficacia de comunicar las emociones en la interpretación musical ya que los resultados evidenciaron que los intérpretes tuvieron mucho éxito en transmitir dichas emociones a los oyentes. De modo que, tanto intérpretes como oyentes tuvieron tendencia a asociar (a) la ira con un tempo rápido, un nivel dinámico de sonido muy alto, articulación *legato* y variabilidad en la micro-articulación, (b) la tristeza con tempo lento, bajo nivel sonoro, articulación *legato* y variabilidad en la micro-articulación, (c) la felicidad con tempo rápido, el nivel dinámico alto, articulación *staccato* y gran cantidad de articulaciones, (d) el temor con un tempo lento, bajo nivel dinámico, articulación *staccato* y gran variabilidad de articulación.

Otra investigación semejante es la de Dahl (2005), en la que tres instrumentistas de marimba, fagot y saxofón fueron filmados cuando tocaban intentando comunicar felicidad, tristeza, ira y miedo. Los observadores calificaron el contenido emocional y las claves del movimiento en los vídeos mostrados sin sonido. Los resultados

evidenciaron que los observadores fueron capaces de identificar la intención de tristeza, ira y felicidad, pero no el miedo. Según los datos obtenidos, una interpretación con ira se caracteriza por movimientos bruscos; una interpretación transmitiendo felicidad se caracteriza por movimientos grandes e incluso, con movimientos rápidos y espasmódicos; y una interpretación que pretenda comunicar tristeza se caracteriza por movimientos lentos y suaves. En un segundo experimento (Dahl & Friberg, 2007), se valoraron las mismas intenciones emocionales y carácter de movimiento en las interpretaciones de viento madera, fagot y saxofón soprano. Los datos obtenidos confirmaron que el miedo no se comunicó mientras que la felicidad, la tristeza y la ira sí fueron reconocidas.

En la misma línea se pronunció el estudio llevado a cabo por Collier y Hubbard (2001), en el cual los tonos más altos (1.046,4 Hz [C6]) se calificaron como más felices, más brillantes y más rápidos que los tonos más bajos (261,6 Hz [C4]). Un tempo más rápido (120 pulsaciones por minuto) también fue calificado como más feliz, más brillante y más rápido que un ritmo más lento (60 pulsaciones por minuto). Además, los tonos ascendentes de la escala de Do mayor fueron calificados como más felices, más brillantes y más rápidos que la misma escala descendente.

Juslin y Laukka (2003) posteriormente efectuaron una revisión de 104 estudios de expresión vocal y 41 estudios de interpretación musical donde se evidencian similitudes entre los dos canales. Al igual que la misma frase puede ser pronunciada por un orador de numerosas formas diferentes y el modo en el que se manifiesta puede transmitir el estado emocional del hablante; de forma similar, la misma obra musical se puede interpretar de modos diferentes y la manera en la que se reproduce puede transmitir y comunicar emociones específicas a los oyentes, por lo menos, para las categorías generales que corresponden a emociones básicas (es decir, la ira, la tristeza, la felicidad, el miedo y el amor).

Vines et al. (2005) exploraron las dimensiones de la emoción transmitidas por la música. Los participantes del estudio calificaron los términos emocionales después de ver y/o escuchar las grabaciones de diversas interpretaciones de clarinete que variaban en cuanto al contenido expresivo. La experiencia visual fue el canal principal a través del cual las variaciones en las intenciones interpretativas de los clarinetistas influyeron en las emociones de los observadores. Incluso, se evidenció que, dependiendo del artista, una restricción en el movimiento del mismo puede incrementar realmente la emociones positivas en el público.

El estudio efectuado por Brodsky (2006), con 54 instrumentistas profesionales británicos, evidenció que los músicos de orquesta parecen tener una gran necesidad de expresar sus sentimientos acerca de la profesión interpretativo-musical y de explorar las diferencias entre la música en sí misma, la orquesta como ámbito ocupacional, el intérprete y la interpretación en concierto. De modo que, cada intérprete tiene intención de transmitir y, según Palmer (1997), el contenido comunicativo de la interpretación musical incluye la interpretación conceptual del instrumentista acerca de la composición musical. En definitiva, la investigación sobre la comunicación de emociones puede conducir a una serie de aplicaciones importantes, según Juslin y Laukka (2003). En el caso que nos ocupa puede ser utilizada por los docentes de música para realzar la expresividad de los futuros intérpretes de modo que sean capaces de transmitir y comunicar al público.

Pero, ¿cómo el docente de instrumento puede ayudar al futuro intérprete en este aspecto? Arrais y Rodrigues (2007) diseñaron un experimento para poner a prueba el impacto del uso del lenguaje metafórico por parte del docente en la mejora de la comunicación emocional musical. Estos autores poseen la creencia de que el lenguaje metafórico se puede utilizar de una manera objetiva y puede ser tan eficaz como la terminología

técnica a la hora de transmitir emociones. Los resultados indicaron que después de una sola sesión mejoró la interpretación de los estudiantes y sus habilidades de comunicación emocional, por lo que se evidencia que las metáforas son herramientas eficientes para aprender expresividad musical. Este estudio contribuye a la investigación del uso del lenguaje metafórico en un contexto musical y también al conocimiento acerca de los procesos tradicionales de enseñanza para mejorar la comunicación emocional.

Por último, hay que tener presente que la investigación actual en expresividad musical ha demostrado reiterativamente que las interpretaciones musicales expresivas transmiten información acerca de la estructura musical al público (Parncutt, 2003). Justus y Bharucha (2002) corroboran que los músicos, a través de los matices de la interpretación, pueden comunicar la estructura al oyente. Hay que tener presente que la notación de la música occidental representa el tono y la duración de forma mucho más explícita que los principios estructurales y expresivos, como son el fraseo y la tensión-relajación. Sin embargo, el instrumentista comunica estos aspectos no escritos de la obra al oyente, a menudo, a través de sistemáticas desviaciones del texto escrito. En muchos casos, las cualidades que llevan al oyente a describir una interpretación como musical son cambios de tempo, dinámica y sincronía que se efectúan de manera sistemática para que la estructura de la obra pueda ser transmitida a través de la escucha.

10.17.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Desde el inicio de su planteamiento musical el instrumentista debe afrontar dos cuestiones, según afirma la violinista Dominique Hoppenot: ¿qué decir? y ¿cómo decirlo?

Articular una interpretación alrededor de dos cuestiones tan evidentes puede parecer algo simplista y, no obstante, muchos músicos reconocerán que no es nada fácil desligar las implicaciones con cierta claridad. Que recuerden cómo cuantas veces, con el violín ya colocado, se han precipitado a descifrar un texto, sin pararse a meditar sobre su contenido, sin apenas haber ojeado su armadura, crispándose ante la primera dificultad, antes incluso de haber efectuado el «paseo del propietario». (Hoppenot, 2000:144-145)

En este sentido, son ilustrativas las palabras de Maurice Martenot, importante figura de la música francesa del siglo XX: “Más allá de la técnica, ésta el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra, el corazón antes que la inteligencia” (Arnaus, 2007:57). A su vez, resultan reveladoras las indicaciones que aporta a este respecto Marisa Pérez, especialista en didáctica pianística:

Lo que garantiza la profundidad de la experiencia musical no es la perfección del ropaje externo con la que se manifiesta sino la implicación profunda del que la vive. Esta implicación es tanto más profunda cuantos más niveles de su personalidad queden manifestados y cuanto más poderoso sea su impulso. De manera que es posible, aún con medios técnicos muy rudimentarios, gozar tocando el piano, observando esa conexión entre el sonido y el propio mundo interior, de atención, afectos, imágenes mentales, estados de ánimo, y vivir el milagro de sentirse una energía que fluye con inteligencia creando mundos propios. Y por el contrario es posible tener la capacidad técnica para tocar la *Appassionata* de Beethoven, incluso hasta dentro de unos cánones de interpretación correctos y no haber realizado nunca una verdadera interpretación

personal, libre de miedos, con auténtica conciencia musical, percibiéndose claramente en el sonido expresado la distancia abismal entre intérprete y música. (Pérez, 2003:79)

Bloomfield–Zeisler (1913) aseguraba que la personalidad del instrumentista es de inestimable importancia para ganar la aprobación del público. Se refería a la sinceridad, la individualidad, al temperamento; lo que vagamente se describe como magnetismo y que puede llegar a hipnotizar al público. Según esta pianista, esto no surge por la práctica de cualquier magia negra, sino por la gran intensidad de los sentimientos del artista en el presente de la interpretación. El gran intérprete en estos momentos de pasión olvida por completo, está en una especie de trance artístico. El artista no necesita reflexionar sobre cómo tocar las notas correctamente, en cambio, sí debe volver a recordar el estado de ánimo del compositor, debe volver a recrear la composición en sí. Este tipo de estrategia establece un cordón invisible que conecta al instrumentista con los corazones de los oyentes; su sentimiento y pasión son contagiosos y es capaz de transmitir y comunicarlos a la audiencia de inmediato. Estos son los momentos, para Bloomfield–Zeisler (1913), no solo de mayor triunfo, sino de mayor alegría para el artista.

Por ello, según el profesor de piano Stewart Gordon, el instrumentista debe interpretar la obra completa sin interrupciones de modo que comprenda la totalidad de la comunicación emocional, intelectual y espiritual (aunque solo lo transmita a las cuatro paredes que le rodean). En caso contrario, si nunca lo hace, siempre tendrá “la impresión de que tal titánica tarea es un acontecimiento excepcional y distante” (Gordon, 2003:107). Carola Grindea, una de las profesoras de piano más influyentes de Gran Bretaña y fundadora de la *Sociedad internacional para el estudio de la tensión en la ejecución*, manifestaba:

Fíate de tu cuerpo y de la obra que estás preparando, la cual te será muy útil. *Haz que la música desborde a través de ti*, por tus brazos, por el instrumento y esto se transmitirá al auditorio. Tener conciencia de una libertad completa de movimientos, haciendo posible una excelente coordinación muscular y hacer caminar la memoria sin impedimento alguno, es experimentar la alegría de dar lo mejor de sí. (Grindea, 1991:18)

En resumen, la violinista Dominique Hoppenot reconocía que la música para un intérprete es un arte de expresión. Sin embargo, aseguraba que “para conseguir expresar no es suficiente conocer una obra al dedillo y destinarla al efímero instante de su ejecución: hay que penetrar en su interior, tener algo que decir y la posibilidad de transmitirlo” (Hoppenot, 2000:11).

10.17.4 Testimonio de grandes intérpretes

En el libro de A. Jolivet, *Le règne de Beethoven*, se recoge el testimonio de Beethoven con respecto a esta estrategia: “Se trata de encontrar en la materia sonora el instante en que los signos del pentagrama no son ya la imagen de un sonido, sino el símbolo un pensamiento”. (Martenot, 1993:52). Por otra parte y en la misma línea de transmitir el contenido musical, se presenta el punto de vista de un famoso intérprete, el pianista Joaquín Achúcarro:

Interpretar siempre es dar algo a alguien, es decir, no es tocar aquí y me voy a la cama y no me oye nadie. Cualquier artista, quiéralo o no, necesita un público y piensa en un público. No se puede pensar aisladamente en el artista sin el público. Es una simbiosis que se establece para convencer a ese público. Entonces, el músico debe de tocar para el público; sino, ¿para quién va a tocar? (Mateos & Requena, 2000)

Tras estas sensatas declaraciones cabe señalar las deficiencias de comunicación que percibe y relata en una entrevista el pianista y pedagogo Dmitri Bashkirov:

Es indudable que en los aspectos técnicos de la ejecución instrumental se ha operado un enorme avance en todo el mundo. El problema surge cuando nos enfrentamos a las emociones humanas. En este aspecto me da la impresión de hallarnos un poco retrasados. Ello es palpable en muchos pianistas jóvenes. Posiblemente el problema está relacionado con el tipo de civilización imperante en el mundo moderno. La creciente exigencia de perfección en los concursos de piano y la falta de auténtica calidez humana en la interpretación son los factores determinantes de este proceso. (Badenes, 1992:11)

En este sentido, la pianista Marisa Pérez se plantea: “¿en qué momento hemos confundido la partitura con la música, el recipiente con el contenido, el símbolo con el significado?”. Según Pérez (2003:92), se puede decir sin temor a exagerar que durante décadas se ha puesto la atención en aprender a leer música y se olvidó hacer hincapié en vivirla, gozarla, comprenderla, amarla. Por ello, José Chenoll, trombón, manifiesta que la obra debe tocarse:

[...] con la seguridad y la elegancia de quien transmite un mensaje importantísimo; en una compenetración con su acompañante, si lo hubiere, con sus compañeros, con su director, con un deseo de hacer, por fin, lo que tantos esfuerzos y horas de estudio le costó. Hacer arte, transmitir el arte y el mensaje que los grandes genios dejaron y confiaron a los intérpretes para que fueran transmitiéndolo de generación en generación. (Chenoll, 1990:42)

Hay que reconocer que Artur Schnabel (Bruser, 1997) alcanzó a la audiencia profundamente porque era espontáneo, tenía algo que decir y se permitió decirlo. Hay testimonios que afirman que cometió más fallos que muchos otros pianistas, sin embargo al público parecía no importarle ya que su idea principal era la transmisión del contenido musical.

10.17.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimoséptima estrategia de práctica instrumental: la transmisión del contenido musical.

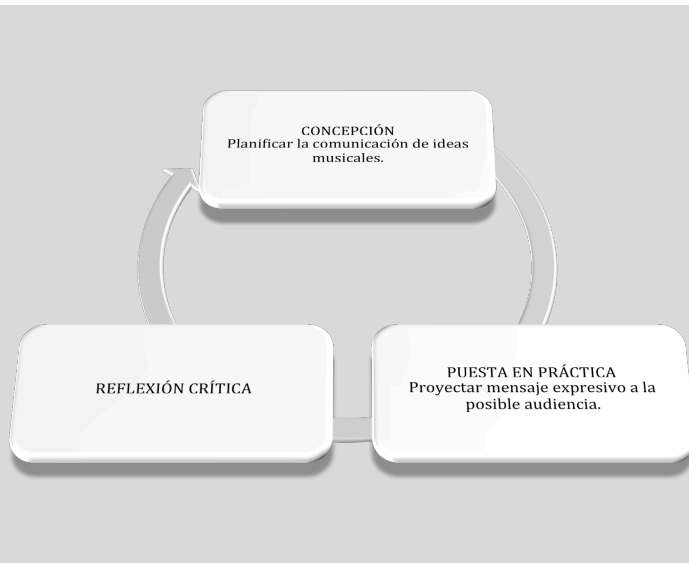
Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, los indicadores para implementar la estrategia, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.17

Transmisión del contenido musical

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la proyección de las ideas musicales al auditorio, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar deliberadamente la comunicación de ideas musicales en la etapa final de práctica de una obra. • El instrumentista tiene algo que decir y se permite decirlo. • Permitir que la música desborde a través del intérprete. • Proyectar el mensaje expresivo al auditorio, es decir, hacer arte, transmitir el arte y el mensaje que los grandes genios dejaron y confiaron a los intérpretes para que fueran transmitiéndolo de generación en generación.



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una proyección de las ideas musicales al auditorio, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.18 Estrategia decimoctava: práctica de riesgo

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimoctava estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ejecución decidida y resuelta, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

Neuhaus asegura que uno de los errores fundamentales que cometen la mayor parte de debutantes, e incluso intérpretes expertos, al preparar un concierto consiste en abrir una amplia brecha entre la práctica en casa y la interpretación en público.

La noción de “aprender” se identifica [...] con la de “hacer ejercicios”. Se consagran con ardor horas enteras en el mismo trozo, repasan indefinidamente el mismo pasaje, [...] la obra más bella se reduce a un simple ejercicio o a un estudio. La idea no les incita a tocar el fragmento entero aplicándose en comprender su contenido musical. Se eternizan en una etapa, no son capaces de superarla. (Neuhaus, 1987:198)

Aún con toda la preparación del mundo, en un determinado momento se precisa valor para tomar la partitura y tocarla ininterrumpidamente desde el principio hasta el final, con una motivación tal, que permita minimizar los errores o los imprevistos. Al ejecutarla de este modo, de alguna manera la obra parecerá psicológicamente distinta. Sin embargo, según el gran pianista y profesor de piano Gordon (2003) hay que practicar este tipo de interpretación en las etapas finales de la preparación; tal vez no diariamente, pero sí con la suficiente frecuencia como para que el acto de interpretarla en público se convierta en una experiencia agradable. Aunque advierte que si se convierte en una práctica demasiado asidua, los detalles de la ejecución se deteriorarán y aparecerá la inseguridad, por lo que al mismo tiempo hay que mantener también otros tipos de estrategias propias de las primeras etapas del trabajo de la obra.

En este mismo sentido, Bruser (1997) propone que durante la práctica el instrumentista debe dejarse llevar y confiar en sí mismo. Si el intérprete practica soltándose, genera el hábito de creer en sus propias capacidades y asumir riesgos, de modo que la puesta en escena resulta menos terrorífica.

10.18.1 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Los violinistas Pascuali y Príncipe tratan de practicar el riesgo comenzando con firmeza:

Si estáis sujetos al temor, preparar con particular diligencia el primer fragmento de la obra que debéis ejecutar. Comenzar con firmeza infunde valor y espíritu indispensables para las páginas siguientes, en las cuales pondréis toda vuestra inteligencia, vuestro empuje y corazón, o sea, los elementos que ofrecen a la ejecución el espíritu profundo del arte verdadero, conmovedor, significativo y comunicativo. (Pascuali & Príncipe, 1982:151)

De modo que, para lograr comenzar con firmeza, el chelista puertorriqueño Emilio Colón considera que debe existir "concentración absoluta antes de tocar, el músico empieza antes de haber empezado" (Pin, 2001a:1).

El docente debe formar al instrumentista de modo que no se detenga durante el período de ejecución y asuma riesgos. Cabe señalar que:

Decía Beethoven en una carta al gran pianista y profesor -que fuera su discípulo- Karl Czerny: «Cuando su discípulo tenga en el piano la digitación adecuada, la medida justa, y ataque las notas con suficiente exactitud, preocúpese sólo del estilo, no le detenga por pequeñas faltas y hágale observar éstas al terminar el fragmento. Este método forma músicos, lo que al fin y al cabo, es uno de los principales fines del arte musical». (Chenoll, 1990:41)

El contrabajista Manuel Ballesteros propone “no pararse continuamente al cometer faltas; esto entra dentro de la naturaleza humana y hay que aprender a rehacerse rápidamente en caso de aparecer alguna” (Ballesteros, 2004:125). Si la falta persiste, aconseja practicar lentamente el pasaje desde compases anteriores, ya que puede suceder que el origen del fallo venga de atrás. En esta misma línea, se destacan los consejos que propone el maestro de violín Ivan Galamian a los futuros profesores:

En primer lugar, le hará tocar fragmentos de cierta extensión y posteriormente movimientos completos, prohibiéndole detenerse a menos que él mismo le indique que lo haga. Incluso aunque se produzca un error grave, el estudiante debe aprender a salir del paso y coger de nuevo el ritmo lo antes y lo mejor que pueda. Evidentemente, es una buena idea recordar las cosas que han ido mal para poder corregirlas. (Galamian, 1998:133)

Durante el periodo de interpretación de una obra debe hacerse hincapié en la expresividad musical configurando una frase, una sección más extensa, todo un movimiento y, finalmente, varios movimientos como una unidad convincente. Galamian (1998) considera que durante la fase de construcción de la obra no se debe pasar por alto un error sin corregirlo, sin embargo, durante el estudio para la interpretación (y sobre todo durante la ejecución), recomienda no interrumpir el discurso cada vez que se falla una nota o se produce algún otro accidente. Los estudiantes excesivamente analíticos tenderán a detenerse siempre que ocurra algo no deseado. Este hábito es poco recomendable para tocar en público ya que estos intérpretes tenderán a interrumpirse al cometer un error o se sentirán tan alterados por la equivocación cometida que el resto de la actuación quedará comprometida. Galamian (1998:133) manifiesta que “el violinista debe emplear todo el poder de su voluntad para tocar tan bien como pueda. Por encima de todo no debe perder los nervios si algo va mal”.

10.18.2 Testimonio de grandes intérpretes

Sobre el escenario, Bruser (1997), pianista y especialista en práctica instrumental, afirma utilizar la mente para prestar atención a los detalles y, posteriormente, la deja ir. Asegura que, de este modo, cuando comienza a soltarse, a practicar el riesgo, su mente se despierta mucho más. Es en este momento cuando la línea entre la práctica y la interpretación comienza a disolverse ya que, según Bruser (1997), cuando se está sobre el escenario, la habitual charla mental disminuye y el instrumentista se siente abrumado por la brillantez del momento. El pianista Nicholas Angelich también confiesa en una entrevista que práctica el riesgo. Afirma:

Durante la actuación, ¿le gusta arriesgar?

Por supuesto. Es necesario. Schnabel decía que seguridad es sinónimo de final. Nunca tocamos algo exactamente de la misma

manera. Primero porque no podríamos hacerlo, y segundo, porque supondría caer en la rutina. (García-Rico, 2009:140)

Por otra parte, asegura que no recuerda que ese riesgo se le fuese de las manos alguna vez. “Si el trabajo que estás haciendo es serio, bien fundamentado, no es probable que ocurra. Claro está que todo entraña un riesgo, cualquier cosa, la vida misma puede ser incertidumbre permanente; en el trabajo, asumo un cierto grado de “riesgo controlado” (García-Rico, 2009:141). En este sentido, el fortepianista Patrick Cohen señala: “siempre hay sorpresas. Pensamos que estamos preparados, pero el momento de la verdad es otra cosa y hay que seguir, hay que asumirlo” (Mateo, 1997:137).

10.18.3 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimoctava estrategia de práctica instrumental: la práctica de riesgo.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.18

Práctica de riesgo

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una ejecución decidida y resuelta, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan dos propuestas de aplicación de la misma estrategia: comenzar con firmeza y no detenerse durante el periodo de ejecución.
Indicadores Propuesta 1^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Preparar con particular diligencia el primer fragmento de la obra. • Concentración absoluta previa: el músico comienza su interpretación antes de tocar el primer sonido. • Tener presente que un comienzo firme infunde al instrumentista el valor y el espíritu indispensables para interpretar las páginas siguientes. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comienzo firme: movimiento de coger un lápiz que está iluminado con buena luz a su alrededor. ○ Comienzo titubeante: movimiento de tantear un lápiz en la oscuridad.
Indicadores Propuesta 2^a	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • Tocar fragmentos de cierta extensión y posteriormente movimientos completos de una obra musical sin detenerse. • El instrumentista ha de dejarse llevar, soltarse y confiar en sí mismo. Si practica de este modo, genera el hábito de auto-confianza asumiendo riesgos.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

- Aunque se produzca un error grave, el intérprete tiene que aprender a salir del paso y coger de nuevo el ritmo lo antes y lo mejor que pueda.
- Evidentemente, es una buena idea recordar aquello que ha ido mal para poder corregirlo.



Resultado Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una ejecución decidida, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.

10.19 Estrategia decimonovena: práctica consciente

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la decimonovena estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una percepción sensorial dedicada por completo a la actividad del momento actual de ejecución, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.19.1 Descripción

El instrumentista debe hacerse cargo de su momento presente. Solamente existe un momento en el que puede experimentar algo y ese momento es ahora; “sin embargo se desperdicia mucho tiempo en rememorar el pasado y pensar en el futuro. Dedicar la actualidad, el ahora, a una plena satisfacción es la piedra fundamental de la vida positiva”, y virtualmente, según el Doctor en Psicología Wayne W. Dyer, “todos los comportamientos autodestructivos [...] son esfuerzos por vivir un tiempo que no es el presente” (Dyer, 1978:17).

“Evitar el momento presente es casi una enfermedad de nuestra cultura, y continuamente se nos condiciona a sacrificar el presente por el futuro” (Dyer, 1978:41). La actividad del pensamiento de la mayor parte de individuos, sobre todo en circunstancias consideradas de extrema responsabilidad, suele devenir entre el pasado y futuro. Lo que provoca que la persona viva ese momento en un mundo irreal de preocupaciones, proyecciones, divagaciones e ideas preconcebidas (Coso, 1992).

El único pasado que permanece es producto de los hechos; sin embargo, el tiempo psicológico no existe, pues el pasado ya fue, y el futuro nunca será -ya que cuando ocurre se convierte en

presente- así pues, lo único real en cada momento es el presente en constante movimiento. (Coso, 1992:130)

Según esta estrategia, es inútil culpabilizarse por los errores cometidos en la interpretación ya que es imposible repararlos, del mismo modo que es una pérdida de tiempo preocuparse por algo que ocurrirá en el futuro. Tanto la culpabilidad (Pasado) como la preocupación (Futuro) tan solo sirven para mantener al sujeto inquieto o inmóvil en su momento presente (Dyer, 1978).

10.19.2 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Se presenta el uso que hacen de esta estrategia docentes de diversas especialidades instrumentales durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva y escénica.

a. Atención al presente durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados. Estas son las indicaciones que aporta a este respecto Marisa Pérez, especialista en didáctica pianística:

Estamos tan acostumbrados a sacrificar el presente en pos de un prometedor futuro que no nos damos cuenta que así ejercitamos nuestra capacidad de sufrir y nos olvidamos que siempre reforzamos lo que vivimos. Para ello es muy importante partir de un gesto simple, tan simple como permita la ejecución fluida y después ir aumentando gradualmente la dificultad cuando el automatismo se va creando y la atención queda libre para

enfocarse hacia otro aspecto. Porque lo importante es lo que se vive en el momento, la experiencia de ese instante y no trabajar, con sufrimiento e impotencia, para el futuro. Partimos siempre del disfrute, del movimiento dinámico y fluido, del resultado positivo, del sonido gozoso, del pulso vital y desde ahí los objetivos se van formando solos, inesperada e imprevisiblemente, con ese aflorar espontáneo de lo que está vivo. Si aprendemos y enseñamos así la motivación siempre vendrá por añadidura. (Pérez, 2003:88)

La violinista Dominique Hoppenot propone al instrumentista que se observe a sí mismo y a sus errores, durante el momento presente y no con relación a ideas o conocimientos acumulados del pasado. “Una mente sobrecargada de pasado está siempre afligida; únicamente la observación lúcida, sincera y honesta del instante presente consigue ponernos en *disposición de aprender*” (Hoppenot, 2000:22). A su vez, señala:

Es la inmersión en este «aquí y ahora» y la manera de vivir intensamente el minuto presente, lo que permite alcanzar el verdadero progreso. La realización consiste en una sucesión de instantes vividos con plenitud y no a base de multitud de razonamientos que emponzoñan la acción. Solamente el instante reúne en la sensación consciente, todas nuestras funciones: pensamiento, sentimiento, energía psíquica y motriz. Será la calidad de nuestra presencia en el instante la que permite establecer y conservar en nosotros, sin evadirnos del momento presente, una mentalidad favorable a la sensación-instante. (Hoppenot, 2000:63)

A modo de ejemplo, se presenta un caso extremo comentado por el violonchelista Christopher Bunting:

Estoy seguro de que habrán oído hablar de Iván Ivanovitch, el violonchelista excéntrico que se pasó la vida tocando la misma nota. Al cabo de muchos años, su paciente esposa le preguntó a qué venía aquello. “Natacha, mi amor, pareces idiota. ¡Todos los demás están buscando el sitio, yo lo he encontrado. (Bunting, 1999:313)

Por lo menos este violonchelista vive en el presente ya que, según Bunting (1999:313), generalmente pocos instrumentistas lo hacen. “El pasado y el futuro producen ansiedad viciando nuestra experiencia de la realidad presente”.

b. Atención al presente durante la práctica escénica

Por último, la práctica escénica, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público.

La literatura sobre miedo escénico es muy amplia y sugiere una amplia gama de técnicas para afrontarlo. Sin embargo, según Oyan (2006), aunque muchas de ellas son eficaces hasta cierto punto, no suelen abordar el problema de cómo hacer frente a la ansiedad durante la actuación, cuya clave es ser creativo y estar libre de distracciones. Oyan (2006) considera que la práctica de la meditación consciente puede ser eficaz para hacer frente a esta ansiedad interpretativa, tanto dentro como fuera del escenario. En su forma más simple, la meditación consciente puede ser practicada en actividades cotidianas, como caminar o lavar los platos; se trata de tener consciencia de lo que se hace mientras se está llevándolo a cabo. De este modo, al focalizar la atención en todos los aspectos de la vida presente, se puede afrontar mejor tanto las distracciones físicas como las mentales que ocurren en el escenario.

Aunque los músicos reconocen la ansiedad como algo que sucede durante la interpretación, la ansiedad (y cómo el individuo se ocupa de ella) no se limita a este momento sino que está vinculada a todo lo demás. Por ello, Oyan (2006) afirma que la práctica de la atención plena puede ser una forma de aprender a sentir y a aceptar lo que está sucediendo en el momento presente, y en última instancia, ser capaz de aplicar esta actitud durante la interpretación.

En situaciones de estrés, el mecanismo de lucha o huida natural se activa, lo que provoca una cadena de reacciones automáticas, cognitivas y somáticas. Si el instrumentista reacciona automáticamente durante la ejecución, corre el riesgo de no estar en contacto con el momento presente y la música en sí. Sin embargo, si es capaz de aceptar los sentimientos de ansiedad y excitación y aprender a trabajar con ellos, tendrá una mejor oportunidad conectar con la música. Es decir, al aprender a ser consciente del momento presente, tal como existe, y aprender a responder en lugar de a reaccionar, se puede según Oyan (2006), manejar mejor la ansiedad interpretativa.

Madeline Bruser considera que presencia es el estado en el que el individuo está completamente presente en cuerpo, mente y corazón, de modo que sus percepciones sensoriales se dediquen por completo a la actividad del momento actual. Para un intérprete esto significa no solo aquello relacionado con la música, sino permitir que la energía de la audiencia le influya. Por ello, durante la práctica escénica, debe sentirse a gusto con su entorno y ser consciente de cada movimiento y sonido que se realicen. Para lograrlo, esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997), propone prestar atención a la respiración como método eficaz para despejar la mente y relajar el cuerpo.

Otra aplicación de esta estrategia es propuesta por Coso (1992). Según este pianista, en el momento previo de abordar un pasaje conflictivo se puede prevenir un resultado musical no satisfactorio adoptando una actitud de atención permanente al presente continuo de la obra, es decir, vivir el presente durante la ejecución sin meditar en el pasado ni en el futuro. Con esta estrategia el instrumentista no debe pensar en el problema antes de que este se presente; es más, cuando llega el momento de tocar la zona de riesgo, es conveniente no considerarla como tal. El instrumentista debe confiar en el trabajo realizado sobre ese pasaje y ejecutarlo con la mayor serenidad y naturalidad ya que, de este modo, estará en óptimas condiciones para lograr el éxito en su interpretación (Coso, 1992).

Dalia y Pozo (2006) también evidencian que durante la ejecución el instrumentista no debe estar excesivamente pendiente del pasaje difícil del futuro. Para estos psicólogos clínicos, especialistas en música y artes escénicas, cada nota es importante, igual de importante que las demás, incluso afirman que aquellos pasajes más sencillos son los que suelen resultar complejos a la hora de conseguir emocionar al oyente. Esto no implica que el instrumentista deba despreocuparse de las cuestiones de técnica interpretativa, estos autores tan solo pretenden restarle importancia a la supremacía de la ejecución perfecta en beneficio del disfrute personal, la transmisión de emociones y la comunicación. Para Jose Chenoll, trombón, finalmente:

[...] llegará el momento de *interpretar*, de *hacer* música para los demás, para el oyente, para los tribunales de concursos, para sí mismo. El instrumentista se verá embargado por una emoción y por un estado psíquico cuyos síntomas más acusados [...] deben ser controlados y superados con el pensamiento puesto en la obra a realizar y no en el ambiente del auditorio o en el qué dirán. (Chenoll, 1990:42)

10.19.3 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la decimonovena estrategia de práctica instrumental: la práctica consciente.

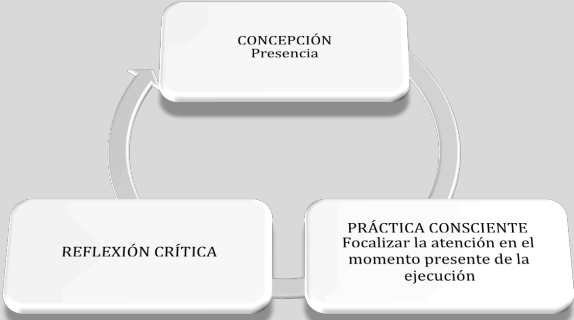
Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, los indicadores para implementar la estrategia, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.19

Práctica consciente

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de una percepción sensorial dedicada por completo a la actividad del momento presente de la ejecución, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none">• El tiempo psicológico es cuestionable y el instrumentista únicamente puede actuar en el momento actual, pues el pasado ya fue, y el futuro, cuando ocurra, se convertirá en presente.• Cada nota es importante, igual de importante que las demás, de modo que incluso aquellos pasajes más sencillos son los que suelen resultar complejos a la hora de conseguir emocionar al oyente durante la puesta en escena.• El instrumentista no tiene que pensar en el problema antes de que éste se presente; es más, cuando llega el momento de tocar la zona de riesgo, es conveniente que no la considere como tal.• Presencia es el estado en el que el individuo está completamente presente y consciente en cuerpo y mente, de modo que sus percepciones sensoriales se dedican por completo a la actividad del momento actual.• Para lograr el estado de presencia el instrumentista ha de focalizar su atención en la respiración.• Durante la práctica, el intérprete tiene que sentirse a gusto con su entorno (también sobre el escenario) y ser consciente de cada movimiento y sonido que realice.

	
Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras una percepción sensorial dedicada por completo a la actividad del momento presente de la ejecución, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>

10.20 Estrategia vigésima: mensajes constructivos de auto-motivación

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la vigésima estrategia de práctica instrumental como:

[...] aquel conjunto de pensamientos, [...] pautas de conducta... planificados sistemáticamente [...], que son llevados a cabo por el o la instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de estímulos que incentivan positivamente su modo de proceder y dentro de un plan de retroalimentación que implica la oportuna concepción, puesta en práctica y reflexión crítica posterior. (Tripliana, 2014:42)

La especialista en práctica instrumental, Bruser (1997), manifiesta que los instrumentistas suelen desconfiar habitualmente de sus propias capacidades. Temen que si se relajan y se dejan llevar por el trabajo con naturalidad y comodidad, no serán lo suficientemente competentes como profesionales. Por ello, se exceden en la práctica, se fuerzan a sí mismos e incluso llegan a lesionarse, perdiendo el contacto con el activo más valioso que poseen como artistas: la capacidad de ser vulnerable, genuino y espontáneo y transmitir desde el corazón.

10.20.1 Propuestas de aplicación

Los mensajes constructivos de auto-motivación pueden hacer referencia a incrementar la propia confianza, a transformar el miedo en valentía o bien a que el intérprete mantenga un diálogo positivo con sí mismo. Se presenta detalladamente cada uno de ellos.

a. Confiar en uno mismo

La valoración positiva de la propia competencia y una sensación de seguridad y confianza en sí mismo son necesarias para que el instrumentista supere el miedo al fracaso. “Una orientación semejante en el propio rendimiento y un concepto propio son condiciones tan importantes para conseguir buenos resultados como una práctica regular” (Klöppel, 2005:27).

Según McPherson y Schubert (2004), el cómo percibe el instrumentista su propia capacidad y su nivel interpretativo posee un poderoso efecto sobre la forma en que se proyecta a su audiencia y, en consecuencia, en cómo la audiencia reacciona a su interpretación. En este sentido, Arnold Steinhardt, primer violín del *Cuarteto Guarneri*, al hablar de sus estudiantes afirma: “Les animo a confiar en su propia personalidad y trato de encaminarles a que sean ellos mismos” (Blum, 2000:178).

Según el pianista Coso (1992), la actitud del estudiante durante la práctica instrumental debe caracterizarse por una total y absoluta confianza en sí mismo, de modo que en todo momento se sienta capaz de llevar a cabo cualquier empresa.

Aprendamos a valorar el resultado de nuestro trabajo, confiemos plenamente en nuestra capacidad artística y personal, y no olvidemos el esfuerzo empleado en conseguir nuestro objetivo, con el propósito, en suma, de darnos permiso para triunfar. (Coso, 1992:113)

b. Transformar el miedo en valentía

Para aumentar la confianza, Madeline Bruser propone que el instrumentista se imponga mensajes constructivos de auto-motivación transformando el miedo en valentía.

Algunos artistas tratan de protegerse del temor aislándose. Se sienten amenazados por el público y por ello ignoran a las personas que han venido a disfrutar de la buena música y les han recibido con aplausos. Otros artistas tratan de evitar el miedo al dirigir su música premeditadamente hacia un miembro de la audiencia en particular olvidando al resto. Bruser (1997) evidencia que el miedo es energía y, si el instrumentista permite que fluya, lo convertirá en valentía. Valentía no significa que el individuo no sienta miedo; si no lo tuviera, no tendría nada de valiente. La valentía se genera cuando siente miedo de una situación, pero la lleva a cabo de todos modos mostrando su coraje. Cada vez que el instrumentista se enfrenta al miedo permitiendo que inunde de adrenalina su cuerpo, libera la energía del temor poniéndola a disposición de la acción creativa.

No obstante, existe el miedo al fracaso. Se tiene algo en juego y se quiere salir adelante. Aunque, según Bruser (1997), también se puede tener miedo al éxito. El instrumentista está acostumbrado a pensar en sí mismo

de una manera particular, y si acepta dar el paso a una nueva situación, esta puede cambiar su vida poniendo en peligro la definición familiar de su persona. En cualquier caso, el intérprete tiene miedo de lo desconocido en sí mismo, de la parte interior, libre y profunda, que está a punto de alcanzar la superficie para hacerse visible, audible y palpable. Bruser (1997) asegura que el instrumentista puede seguir creciendo tan solo si se enfrenta a su propio miedo y se atreve a dar el paso a través de él. Por el contrario, si no saca a la luz su vida interior por medio de actos creativos, se perpetuará en una existencia temerosa.

c. Auto-diálogo positivo

El pianista José Antonio Coso nos describe estos mensajes constructivos de auto-motivación que consisten en cambiar radicalmente los pensamientos y palabras que conllevan a la autolimitación o auto-descalificación, por otros más positivos que sean consecuentes con el trabajo personal realizado y que refuercen la confianza en uno mismo (Coso, 1992). En esta ejercitación del dominio cognitivo se aprende a reconocer “monólogos” adversos, en los cuales una voz interior merma la autoestima del intérprete con frases negativas como: “Soy un fracasado, no estoy preparado para la situación” o bien “voy a hacer un ridículo espantoso”. Estos negativismos se sustituyen por autoinstrucciones positivas que, según Klöppel (2005:25), derivan en buenos resultados.

La práctica de esta estrategia, incorporada progresivamente a la personalidad musical del instrumentista, constituye una base sólida que le permite, en cualquier momento y situación, reflejar fielmente el producto de su trabajo a través de su capacidad musical e interpretativa (Coso, 1992). Esta disposición positiva ante la dificultad, junto con la poderosa acción de la voluntad para realizar el trabajo, y mediante la aplicación de los esfuerzos precisos, dirigen irremediamente hacia el logro de resultados musicales satisfactorios. Esto es debido, según Coso (1992), a que la citada

propuesta logra establecer los canales más apropiados para que se produzca la comunicación expresiva que persigue una interpretación de calidad.

En este sentido, los especialistas en práctica mental, Klees-Dacheneder y Campo (2000b), aportan un excelente consejo para los músicos que padezcan ansiedad: el instrumentista debe dirigirse elogios por sus pequeños éxitos para aumentar la confianza en sí mismo. El objetivo, según Wilson y Roland (2002), es ayudar a los intérpretes a evaluar de modo realista su percepción sobre la ejecución adoptando auto-declaraciones más positivas y útiles. Esto reduce el sentido de amenaza que siente el instrumentista y aumenta su sentido de auto control.

10.20.2 Investigación sobre su eficacia

En el estudio de Yoshie y Shigemasu (2006:394), 51 pianistas aficionados respondieron al “*Competitive State Anxiety Inventory-2*” para músicos, aproximadamente una hora antes de su actuación y posteriormente, después del concierto, auto-evaluaron sus intervenciones. Estos autores llegaron a la conclusión de que la adquisición de confianza en uno mismo y la interpretación de los síntomas de la ansiedad cognitiva son importantes para mejorar el rendimiento musical.

Según el trabajo de Clark et al. (2007), las interpretaciones exitosas se conectan frecuentemente con los sentimientos de preparación suficiente, mentalidad positiva y un alcanzable nivel de desafío, mientras que las interpretaciones menos exitosas parecen vinculadas con una inadecuada preparación, perspectivas mentales negativas, frustración y falta de confianza en uno mismo durante la interpretación.

Para el músico, la creencia en la capacidad de uno mismo es de suma importancia para el éxito interpretativo. En este sentido, el estudio de Ritchie y Williamon (2007) presenta tres nuevos instrumentos piloto para medir las creencias de autoeficacia musical. Cincuenta y tres estudiantes de

música completaron los tres cuestionarios relacionados con (1) autoeficacia musical en general, así como las creencias de autoeficacia específica (2) el aprendizaje musical y (3) la interpretación. Según los resultados obtenidos, los estudiantes fueron significativamente más autoeficaces para el aprendizaje que para la interpretación.

Kendrick et al. (1982) demostraron la eficacia de la terapia cognitivo-conductual, con énfasis en la auto-instrucción y estrategias destinadas al foco de atención, con un grupo de 53 pianistas (de 12 a 53 años de edad) que experimentaron una ansiedad extrema en situaciones escénicas. Este proceso consistió en identificar pensamientos negativos e irrelevantes para el hecho de tocar el piano y sustituirlos por otros más optimistas, que incrementaran la confianza del intérprete, por medio del diálogo interior positivo. Los resultados se compararon con un grupo que realizó ensayo de comportamiento (tocando varias veces ante un público conocido que le mostraba su apoyo) y un grupo constituido por una lista de espera para el tratamiento de la ansiedad debilitante en interpretación musical que sirvió de grupo control. Ambas estrategias fueron claramente superiores al grupo control, pero en algunos aspectos la estrategia de auto-diálogo positivo, modificando los pensamientos negativos, fue superior al ensayo de comportamiento.

El estudio de casos de Liertz (2002) llevó a cabo un programa de formación integral para la práctica y la interpretación musical aplicando estrategias de entrenamiento mental y físico de la psicología del deporte a instrumentistas, con objeto de desarrollar su confianza en el rendimiento. El control de los pensamientos negativos mediante el diálogo positivo interno fue una de las seis estrategias esenciales. Consiste en dejar marchar los pensamientos negativos y cambiar su contenido mediante la sustitución de pensamientos negativos por positivos a través del auto-diálogo. Otra de las

estrategias esenciales fueron las “*self-affirmations*” (Liertz, 2002:64), o el hecho de confiar en uno mismo mediante el diálogo interno.

Por último, hay que tener presente que según un estudio llevado a cabo con estudiantes de música noruegos (Kaspersen & Gunnar, 2002), se constata que las mujeres sufren más pensamientos intrusivos durante la interpretación en público que los hombres, por lo que esta estrategia es de gran interés para ellas como grupo de riesgo de sufrir ansiedad escénica.

10.20.3 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Se presenta el uso que le dan a esta estrategia docentes de diversas especialidades instrumentales durante diversos tipos de práctica instrumental como son la práctica constructiva y escénica.

a. Manejo de los mensajes constructivos de auto-motivación durante la práctica constructiva

La práctica constructiva, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio en el que la obra musical se considera una serie de desafíos técnicos que el instrumentista debe trabajar minuciosamente, a pequeña escala, compás a compás, hasta que dichos componentes elementales estén bien consolidados.

Hoppenot (2000:20) presenta el denominado “planteamiento consciente del violín”. Para esta violinista consagrada a la docencia, este planteamiento compromete al instrumentista mucho más de lo que puede hacerlo un simple arsenal técnico. Según sus palabras: “pone en juego al hombre en su totalidad”. Para ello, toma por principio el hecho de que existen dentro de los instrumentistas todas las posibilidades que les permiten ser los mejores servidores de su arte y que podrán florecer si encuentran las puertas de acceso a lo más profundo de su ser. En definitiva, “propone el desarrollo progresivo de un estado creador interno merced a la

posibilidad que tenemos de conocer nuestra propia realidad física y psíquica” (Hoppenot, 2000:21). Según Bruser (1997), pianista y especialista en práctica instrumental, con frecuencia, la tensión y la técnica instrumental deficiente se derivan de las actitudes mentales y emocionales hacia nosotros mismos y hacia nuestra práctica. En este sentido, el pianista Neuhaus reflexiona:

Siendo la seguridad la primera condición de la libertad, es indispensable adquirirla. Muchos neófitos sufren [...] movimientos inútiles, una tensión que les impide encontrar la nota justa o utilizar el peso natural de la mano y del antebrazo. Son los indicios de una falta de seguridad que podríamos [...] atribuirlo a factores puramente físicos o motores. Creed en mi experiencia: es ante todo de origen psíquico, y puede provenir del carácter del alumno (indecisión, timidez etc.). (Neuhaus, 1987:91)

La primera obligación que debe imponerse un violinista deseoso de cambiar su enfoque de práctica, según Hoppenot (2000), es vencer el miedo, bien sea, miedo a cambiar o miedo a ponerlo todo en duda.

Es difícil renunciar a una cierta manera de pensar y de actuar, alimentadas comúnmente por hábitos de largos años y, de modo consciente o no, quién tome la decisión a pesar de todo, sigue aferrándose a su construcción anterior, se resiste a lo que le parece un desmantelamiento. Todos aceptamos fácilmente un pequeño cambio de «técnica», algún «truco» nuevo, pero, a partir de ahí, el miedo atenaza. Sin embargo, será en dicho «más allá» precisamente, en la honrada reconsideración de las distintas actitudes del cuerpo y de la mente donde forjaremos la más decidida voluntad de trabajo. (Hoppenot, 2000:21)

De este modo, según esta violinista, “si nos enfrentamos de verdad a los obstáculos, el miedo desaparece y le sustituye la necesidad de vencerlos” (Hoppenot, 2000:21). En este sentido, se pronuncia el violonchelista Elías Arizcuren al afirmar que “es necesario tener la voluntad y la intención de dominar un problema concreto” (Arizcuren, 1985:16) durante el aprendizaje de la técnica instrumental. Un hecho que también se hace presente en Neuhaus (1987:122). Según revela, este pianista superaba las dificultades gracias a tres principios: “principio de economía extrema, deseo obstinado de llegar a un resultado a pesar de los obstáculos y paciencia”.

En definitiva, “confiemos en nuestra capacidad de mejora, ¡hace falta mucha confianza en uno mismo!, en todo el potencial que tenemos dentro y que saldrá cuando le llegue el momento” (Manresa, 2006:14).

b. Manejo de los mensajes constructivos de auto-motivación durante la práctica escénica

Por último, la práctica escénica, en la que se puede utilizar la presente estrategia, es un modo de estudio que se ocupa de todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación ante un público. En este sentido, Dalia y Pozo (2006), psicólogos clínicos especialistas en música y artes escénicas, aconsejan que horas antes de una actuación, el intérprete debe evitar practicar hasta el último momento. Este hecho no va a mejorar su interpretación y en cambio le generará mayor inseguridad. Es preferible relajarse los momentos previos con pensamientos positivos, de confianza y relativizando lo que va a ocurrir. Se debe intentar no moverse con inquietud ni hacer las tareas apresuradamente, tampoco es aconsejable pensar demasiado en los pasajes difíciles, ni mucho menos verbalizarlos. En cambio, es beneficioso realizar alguna actividad distractora como hablar de otros temas, leer un libro o una revista...

El instrumentista debe confiar plenamente en sus posibilidades y en su práctica por medio de pensamientos positivos. En este sentido, Chopin decía a los estudiantes a los que enseñaba: “persuadió de que tocáis bien y llegaréis a tocar realmente bien” (Neuhaus, 1987:146).

Por otra parte, Gloria Ruiz Ramos, especialista en yogaterapia específica para los profesionales de la música, escribe en el epílogo de su obra:

La Atención, la Observación, el Silencio nos librarán de la ignorancia.

Conociendo realmente cómo somos, descubriremos nuestro auténtico proyecto y entonces: lo conseguiremos.

Sed vuestro propio maestro, el único que siempre podrá acompañaros al escenario porque el escenario es inevitablemente el espejo de lo que realmente somos. (Ruiz, 1999:315)

10.20.4 Testimonio de grandes intérpretes

El trompetista Michalak (2006), integrante del quinteto *Foothills Brass*, asegura que la confianza en las habilidades de uno mismo va a calmar los nervios antes de una interpretación. Sin embargo, la construcción de la confianza es un proyecto a largo plazo. Confiar en uno mismo implica que se puede hacer algo, no solo una vez, sino siempre que se necesite. Por ello la práctica intensa y el aprendizaje eficaz, desde el principio del estudio de la obra, dejan mucho margen de tiempo para construir dicha confianza.

El pianista de jazz Hal Galper asegura que la actitud para la interpretación se desarrolla saliendo al escenario olvidándose de que se ha practicado de manera específica. Simplemente con el espíritu de comenzar con ganas y esperar que todo salga bien (Galper, 1989). En este sentido, Jose Chenoll, trombón, manifiesta que el instrumentista:

Debe comportarse con la seguridad que da el dominio de la técnica, con el fruto de la enseñanza recibida, con el recuerdo de otros que le precedieron, con una concentración absoluta en la obra, en su estilo, exponiéndola con la seguridad y la elegancia de quien transmite un mensaje importantísimo; en una compenetración con su acompañante, si lo hubiere, con sus compañeros, con su director, con un deseo de hacer, por fin, lo que tantos esfuerzos y horas de estudio le costó. Hacer arte, transmitir el arte y el mensaje que los grandes genios dejaron y confiaron a los intérpretes para que fueran transmitiéndolo de generación en generación. (Chenoll, 1990:42)

En cuanto a la propuesta de transformar el miedo en valentía, también existen testimonios. En una entrevista, el pianista Claudio Arrau (Imreh & Crawford, 2002) revelaba que, antes de una actuación, no decía nunca que no sintiera miedo sino que había aprendido a canalizarlo. Es importante canalizar los sentimientos de miedo y de ansiedad, ya que, según este pianista, el hecho de utilizarlos hace más sensible al instrumentista.

En cuanto a la propuesta de auto-diálogo positivo, Madeline Bruser aporta un relevante testimonio. Esta especialista en práctica instrumental asegura que todo el mundo posee pensamientos negativos en su mente y para corroborarlo relata una ocasión en la que el director Arturo Toscanini y el chelista Gregor Piatigorsky estaban a punto de subir al escenario para tocar juntos. En ese momento, uno de ellos le dijo al otro: "¿Cómo te sientes?" "Terrible", respondió él-, "porque yo no soy bueno". "Yo no soy nada bueno tampoco", dijo el primero-, "pero no somos peores que el resto de ellos. Adelante" (Bruser, 1997:61). Todo un ejemplo de verbalización positiva.

10.20.5 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la vigésima estrategia de práctica instrumental: los mensajes constructivos de auto-motivación.

Se llevó a cabo una descripción detallada y organizada del concepto a partir de los datos obtenidos en el análisis documental. Para incluir la estrategia en el programa didáctico, se estableció su oportuna definición, las diversas propuestas de aplicación, los indicadores para implementar cada propuesta, un esquema representativo del modo de aplicación y las claves para la obtención del resultado final.

Como resultado, se presenta el apartado del programa didáctico que hace referencia a dicha estrategia:

E.P.I.20

Mensajes constructivos de auto-motivación

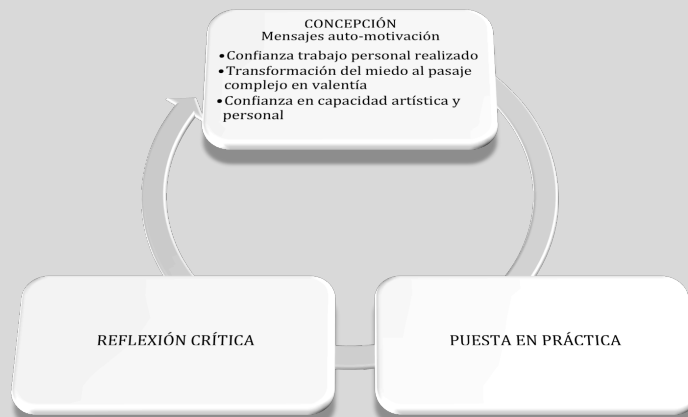
Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de estímulos que incentivan positivamente su modo de proceder y tras un plan de retroalimentación que implica la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Propuestas	Del análisis de las aportaciones de grandes intérpretes, docentes e investigadores, se derivan tres propuestas de aplicación de la misma estrategia. Los mensajes constructivos de auto-motivación pueden hacer referencia a confiar en el trabajo realizado hasta el momento, a transformar el miedo al pasaje complejo en valentía y a confiar en la propia capacidad artística y personal del instrumentista.
Indicadores Propuesta 1ª	Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad: <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista ha de buscar fragmentos de la partitura donde sea necesaria una mayor dosis de confianza en el trabajo personal realizado hasta el momento. <ul style="list-style-type: none"> ○ Siempre es posible estudiar más pero llegado el momento hay que confiar en la práctica y tocar. • El instrumentista no tiene que comenzar la ejecución del fragmento hasta experimentar la confianza previa de que la práctica llevada a cabo le capacitará para hacerlo bien. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Seguro que me equivoco en el compás 7”→ “Pero me va a salir bien porque lo he practicado a conciencia”. • Para vivenciar dicha confianza previa, el instrumentista ha de valorar el resultado del trabajo efectuado anteriormente y no olvidar el esfuerzo que ha empleado en conseguir su objetivo, con el propósito de permitirse triunfar.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<ul style="list-style-type: none">• En definitiva, supone experimentar la sensación de adentrarse motivado en el pasaje musical y esperar que todo salga bien.• Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista tiene que ser consciente no sólo del resultado musical obtenido sino también de si ha hecho uso o no del mensaje de confianza previa en el trabajo efectuado hasta el momento.
Indicadores Propuesta 2ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• El instrumentista ha de buscar fragmentos de la partitura que le da miedo a ejecutar por su complejidad. Por ejemplo:<ul style="list-style-type: none">○ Pasaje de grupos rápidos○ Pasaje técnicamente arriesgado• El docente le propone transformar ese miedo al pasaje difícil en valentía.• Valentía no significa que el individuo no sienta miedo. La valentía se genera cuando el instrumentista experimenta el miedo ante una determinada situación, pero la afronta de todos modos mostrando su coraje.• Se ha de tener presente que, según Bruser (1997), el miedo es energía. De modo que el instrumentista debe canalizar su miedo para convertirlo en valentía.• Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista tiene que ser consciente no sólo del resultado musical obtenido en el pasaje complejo sino también de si ha hecho uso o no del mensaje de transformación de su miedo en valentía.
Indicadores Propuesta 3ª	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la propuesta sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Antes de tocar, el instrumentista ha de cambiar radicalmente los pensamientos y palabras que conllevan la autolimitación o auto-descalificación, por otros más positivos que sean consecuentes con la propia capacidad artística y que refuercen la confianza en uno

mismo. Ejemplos:

- “¡Voy a conseguirlo!”
 - “¡Soy un gran intérprete!”
- Tocar la obra o el fragmento completo tras haber mantenido este diálogo positivo consigo mismo de confianza plena en la propia capacidad artística y personal.
 - Durante la ejecución, identificar pensamientos negativos e irrelevantes para el hecho de tocar y sustituirlos por otros más optimistas, que incrementen la confianza del intérprete, por medio del diálogo interior positivo.
 - Al finalizar la ejecución del fragmento, el instrumentista tiene que ser consciente no sólo del resultado musical obtenido sino también de haber mantenido consigo mismo un diálogo interior positivo en cuanto a su capacidad artística y personal.



Resultado	<p>Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la emisión de mensajes a sí mismo/a estimulando positivamente su confianza y su modo de proceder, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.</p> <p>Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.</p>
------------------	---

10.21 Estrategia vigesimoprimer: manejo positivo de la crítica externa

De la revisión que se presenta a continuación se deduce la definición de la última estrategia de práctica instrumental como aquel conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la aceptación y desarrollo de las observaciones justas de un juicio externo en el margen de sus posibilidades, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.

10.21.1 Descripción

Evaluar la interpretación es una actividad cotidiana de los críticos musicales, los docentes de música y los intérpretes. Sin embargo, según Gabrielsson (2003), casi no existen criterios acordados para lo que debería ser juzgado, o de cómo deberían hacerse las sentencias. Incluso los jueces pueden no ser conscientes de cuáles son los criterios que se utilizan realmente en sus evaluaciones. La mayoría de estudios revisados por Gabrielsson se refieren a la evaluación de las interpretaciones de

estudiantes de música en diferentes niveles de habilidad, evidenciándose que la fiabilidad entre jueces varió considerablemente.

En una mirada rápida que ubica al músico en su funcionamiento con el mundo desde el discurso del “yo”, podemos decir que, según Salazar y Contreras (2007:195), este “se encuentra: evaluado, minimizado, responsable, amenazado e insuficiente”. Por ello le conviene aprender a manejar positivamente la crítica externa. Los violinistas Pascuali y Príncipe desvelaban los siguientes fundamentos:

El artista debe juzgarse a sí mismo con toda honestidad y cuidar de no confundir el juicio del público con el propio; ser incontentable, sin que esto constituya un impedimento para dar todo cuanto uno puede, sino un estímulo vivo hacia un continuo perfeccionamiento. No debe alucinar el éxito, ni deprimir los contrastes; tampoco enorgullecer la crítica favorable, ni descorazonar la adversa. Cuando el juicio es hostil se debe discriminar lo que es justo de lo que no lo es y atesorar las observaciones justas. Indudablemente, no es posible conformar a todos. Con un ideal elevado en la mente y en el corazón se avanzará siempre y de esta manera surgirá lo mejor de cada uno. (Pascuali & Príncipe, 1982: 250)

La pianista Madeline Bruser considera que la vulnerabilidad de los instrumentistas es saludable. Sin embargo, asegura que los estudiantes se preocupan tan solo de lo que significa ser vulnerable a los ataques y críticas destructivas de los docentes. Pero el término vulnerable significa literalmente "capaz de ser herido" (Bruser, 1997:9), que incluye dejarse traspasar emocionalmente por las cosas. Tan solo un artista que se sienta afectado por la música será capaz de comunicar a la audiencia su alcance.

Según esta especialista en práctica instrumental (Bruser, 1997), un estudiante que es vulnerable al profesorado puede recibir el calor y el aliento que necesita para crecer. A su vez, si el instrumentista reconoce y

respetar su vulnerabilidad, puede optar por evitar la crítica destructiva y el maltrato por parte de algunos docentes sin escrúpulos.

La vulnerabilidad es la esencia del ser humano. Según Bruser (1997), pasión, confianza y vulnerabilidad son la evidencia de que existe talento musical. El talento de cada persona es único, y algunos instrumentistas son más talentosos que otros, sin embargo esta pianista (Bruser, 1997) asegura que un intenso deseo de tocar bien indica que la música ya está dentro del individuo, presionando hacia la superficie con la necesidad de salir. Con objeto de ilustrar esta propuesta, se presenta la experiencia que relatan Pascuali y Príncipe:

Un violento adversario de Paganini, corresponsal de la “Hamburger Boersenhalle”, en Praga, escribió a su diario, en diciembre de 1828: “He asistido una vez a los conciertos de Paganini, pero no me verán nunca más. Tiene una gran agilidad de la mano izquierda, que puede alcanzarse con el estudio, pero sin talento, ni genio, ni espíritu, ni inteligencia: es una habilidad puramente mecánica. Las cosas que él repite con preferencia y continuamente, son una inexplicable amalgama sobre el puentecillo, que no constituye sonidos regulares sino un murmullo de pajaritos. Termina cada variación *pizzicando* rápidamente seis notas con la mano izquierda. No puede imaginarse cuán pobremente conduce su arco. Ni un solo músico ha tenido la tentación de romper el propio violín, como aconteció, según se dice, en Viena; pero todos se ríen de él y de los vieneses. Indudablemente hay hombres aquí a quienes seduce su gran prestigio y piensan que todo esto debe ser lindo. Una señora muy sensible ha llorado, y, como ninguno más la ha secundado, nadie nos cree”.

He aquí, pues, un crítico refractario a la fuerza magnética de un formidable hipnotizador de multitudes; un crítico ciego frente al indiscutible valor un artista todavía único. (Pascuali & Príncipe, 1982:255)

10.21.2 Manejo de la estrategia según grandes figuras de la docencia instrumental

Los especialistas en práctica mental Klees-Dacheneder y Campo (2000b) aportan un excelente consejo para los instrumentistas que padezcan ansiedad. Manifiestan que, generalmente, el profesorado suele resaltar únicamente los aspectos negativos de la ejecución, puesto que dan por supuestos los positivos. Por ello, estos autores aconsejan que al final de la clase, el instrumentista pida al profesorado que le indique aquello que le ha complacido, dónde considera que ha progresado... En definitiva, destacar también los puntos fuertes de la interpretación.

Por otra parte, en cuanto al manejo de la crítica, Dalia y Pozo (2006) evidencian que algunos intérpretes necesitan urgentemente buscar las opiniones de los demás tras su actuación para que les confirmen que todo ha ido bien. Según estos psicólogos clínicos, especialistas en música y artes escénicas, el instrumentista debe cuidar estas actitudes aconsejando afrontar con valentía la responsabilidad de los éxitos y fracasos sin depender en exceso de las opiniones de los demás. En este sentido, la violinista Hoppenot (2000:22) afirma que “el espíritu debe [...] desembarazarse del legajo de opiniones y de criterios que le mantienen en una postura estática, envejecido prematuramente”, en definitiva que la crítica debe servir para seguir avanzando.

10.21.3 Testimonio de grandes intérpretes

En primer lugar, se presenta el testimonio de Javier Perianes. Este pianista declara:

La función que, atribuyo a la crítica es, más que intentar crear opinión, ser un vehículo de transmisión informativa de lo que ocurre en la realidad cultural de una ciudad, poniendo un matiz de valoración personal pero sin entrar en el enjuiciamiento. (García-Rico, 2010:62)

A su vez, se destaca el testimonio del pianista Andrés Schiff con respecto a la crítica y el uso que hace de ella:

[...] soy consciente de que mi manera de interpretar no complace a todo el mundo, acaso porque siempre toco como yo pienso que debo hacerlo y no como podría suponer que querrían los demás. Sólo una vez he formado parte de un jurado y [...] fue una experiencia verdaderamente terrible. Todo es tan subjetivo!... En un jurado hay tantas opiniones como miembros. (Romero, 1994:42)

Por último, la violinista Julia Fischer también confiesa efectuar un manejo positivo de la crítica: “Puede que a veces un colega tenga una visión completamente distinta a la mía [...]. Pero a fin de cuentas, no deja de ser un punto de vista distinto; ni mejor ni peor” (Llorente, 2009:55).

10.21.4 Pauta didáctica de la estrategia

Tras el análisis de las propuestas de práctica de grandes figuras de la docencia e interpretación instrumental así como de las aportaciones de diferentes investigaciones, se pudo establecer la vigesimoprimer estrategia de práctica instrumental: el manejo positivo de la crítica externa.

E.P.I.21

Manejo positivo de la crítica externa

Definición	Conjunto de pensamientos, pautas de conducta... planificados sistemáticamente, que son llevados a cabo por el instrumentista de forma intencional durante la práctica para lograr un resultado musical satisfactorio por medio de la aceptación y desarrollo de las observaciones justas de un juicio externo en el margen de sus posibilidades, y dentro de un plan de retroalimentación tras la oportuna concepción, puesta en práctica y evaluación.
Indicadores	<p>Indicadores que deben estar presentes para que la explicación de la estrategia sea considerada de la máxima claridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El instrumentista expone las críticas recibidas sobre la obra por parte de figuras representativas del ámbito de la interpretación (docentes, críticos musicales, miembros del jurado de concursos...). • El instrumentista ha de manejar positivamente dichas críticas de modo que, cuando el juicio no está lo suficientemente justificado, debe discriminar lo que es objetivo de lo que no lo es y atesorar aquellas observaciones plenamente justificadas. • Generar un nuevo objetivo a partir de la crítica recibida que se ajuste a la realidad artística y personal del instrumentista. • Puesta en práctica sobre el instrumento. • Tras la ejecución en el instrumento, el instrumentista debe juzgar por sí mismo si el objetivo generado a partir de la crítica se ha cumplido o no.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental



Resultado

Se considera que se ha logrado el resultado final cuando el instrumentista, tras la aceptación y desarrollo de las observaciones justas de un juicio externo en el margen de sus posibilidades, consigue un resultado musical satisfactorio (según su valoración personal y la del docente) y, a su vez, los niveles de respuesta sonora, gestual, postural, de desplazamiento y conducta manipulativa hacen perceptible dicha consecución al observador.

Si el resultado es positivo, se refuerza como mínimo tres veces para su optimización. En cambio, si el resultado es negativo, se vuelve a efectuar todo el proceso hasta alcanzar la interpretación deseada.

11 Anexo II: aplicación piloto de las estrategias de práctica instrumental identificadas

11.1 Participantes de la aplicación piloto

Los agentes implicados en la prueba piloto fueron 60 estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA) de las especialidades instrumentales que cursan Piano Complementario por ser las más apropiadas para el estudio. Hay que tener en cuenta que instrumentos como acordeón, arpa, clave... no se han tenido presentes ya que no poseen la asignatura de piano como segundo instrumento.

Intervinieron 30 estudiantes, que posteriormente participaron en las sesiones del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental, y otros 30 nuevos estudiantes que efectuaron una sesión de práctica libre. La Tabla 46 hace referencia a los participantes de la prueba piloto que aplicaron en su estudio diversas estrategias propuestas por la docente.

Tabla 46

Instrumentistas participantes en la sesión de práctica estratégica

Sesión de práctica pianística estratégica	Hombres	Mujeres
Primer curso: Piano Complementario I	12	4
Segundo curso: Piano Complementario II	6	8
Total de participantes	30	

Todos los participantes que efectuaron práctica estratégica durante la prueba piloto pertenecían a primero y segundo curso durante el año académico 2010-2011 y cursaban la asignatura de Piano Complementario I y II respectivamente. A su vez, para garantizar los criterios de representatividad e idoneidad de la muestra, se buscó el equilibrio entre sujetos con mayor y menor nivel instrumental.

La Tabla 47 hace referencia a los participantes de la prueba piloto que efectuaron una sesión de práctica libre, es decir, 30 estudiantes a los que no se les sugirió ninguna estrategia que utilizar, ni previamente habían tenido contacto con la docente.

Tabla 47

Instrumentistas participantes en la sesión de práctica pianística libre

Sesión de práctica pianística libre	Hombres	Mujeres
Primer curso: Piano Complementario I	12	6
Segundo curso: Piano Complementario II	4	8
Total de participantes	30	

Todos los instrumentistas participantes en la sesión de práctica pianística libre pertenecían a primero y segundo curso y asistían la asignatura de Piano Complementario I y II respectivamente. A su vez, para garantizar los criterios de representatividad e idoneidad de la muestra, también se buscó el equilibrio entre sujetos con mayor y menor nivel instrumental.

Todos los estudiantes de la aplicación piloto fueron personalmente invitados a participar en este estudio de investigación didáctico-musical por medio de un Consentimiento Informado en el que quedaban reflejados la justificación, objetivos, beneficios, procedimientos, dificultades asociadas y todas las aclaraciones pertinentes acerca del estudio (Ver Anexo VII).

11.2 Procedimiento de la aplicación piloto

En esta fase 30 participantes aplicaron en una sesión de práctica pianística diversas estrategias propuestas por la docente, mientras que otros 30 nuevos participantes efectuaron una sesión de práctica pianística libre donde no se les sugirió ninguna estrategia que utilizar, ni previamente habían tenido contacto con la docente.

Todos ellos comenzaron tocando la obra completa, después practicaron, unos con estrategias propuestas y otros de forma libre, durante media hora y, para finalizar, los 60 participantes tocaron de nuevo la obra completa. En la Figura 98 se muestra la relación de obras interpretadas:

REPERTORIO INTERPRETADO

Haydn: *Danse Allemande*
 Prokofieff: *Marche op. 65 n° 10*
 Emonts: *The little Cellist*
 Grieg: *Pieza lírica op. 12 n° 2*
 Satie: *Gnossienne n° 1*
 Granados: *Oriental*
 Rachmaninoff: *Preludio op. 23 n° 4*
 Musorgsky: *A tear*
 Piazzolla: *Invierno Porteño*
 Bach: *Preludio Do M*
 Tansman: *Petite rêverie*
 Handel: *Suite en re m, Sarabande*
 Schubert: *Menuetto op. 78 n° 3*
 Heller: *Estudio op. 47, n° 23*
 Chopin: *Preludio op. 28 n° 15*



Granados: *Asturias*
Tchaikovsky: *Mazurka*
Mendelssohn: *Romanza op. 30 n° 6*
Haydn: *Scherzo Hob. XVI/9*
Albéniz: *Rumores de la Caleta*
Satie: *II Gnossienne n° 1*
Piazzolla: *Milonga del ángel*
Mendelssohn: *Venetianisches Gondellied*
Bach: *Invención n° 13 BWV 784*
Shoenmehl: *Le joueur de guitare*
Lecuona: *La comparsa*
Chopin: *Mazurca op. 30 n° 2*
Bastien: *Blues*
Granados: *Vals Poético n° 1*
Albéniz: *Malagueña*

Figura 98. Relación de obras pianísticas interpretadas.

Como se verá con detalle posteriormente, para poder comparar los dos grupos de participantes de la aplicación piloto, se vigiló que se llevara a cabo con el mismo perfil de estudiantes, el mismo instrumento (piano), la misma obra musical (ver relación de obras), la misma fase de aprendizaje, la misma sesión y el mismo tiempo de práctica instrumental (30 minutos).

Sin embargo, resultó imposible controlar los conocimientos previos de cada instrumentista acerca de las estrategias de práctica instrumental, la cantidad y la calidad del periodo de estudio llevado a cabo previamente, el nivel técnico-musical de cada instrumentista... A pesar de ello, estos parámetros no afectaron a los objetivos y el desarrollo del estudio piloto.

Se presenta en la Figura 99 el desarrollo de la aplicación piloto:



Figura 99. Esquema comparativo entre la sesión de práctica con estrategias propuestas y la sesión de práctica pianística libre.

11.2.1 ¿Qué observar?

Según la perspectiva desde la cual se abordó esta fase comparativa de estudio, interesaron elementos de orden diverso: de aprendizaje, de destrezas, de control del propio cuerpo... aunque únicamente se registraron aquellos sectores del comportamiento que podían ser percibidos y que permitieron objetivar (y posteriormente cuantificar) su estudio. Indudablemente su alcance se hallaba restringido por la perceptibilidad y, en consecuencia, por la posibilidad de captar la ocurrencia de conductas a través de los órganos sensoriales (visuales y auditivos) mediante la grabación y almacenamiento de la información.

Finalmente, el criterio delimitador fue la conducta de interpretación musical anterior y posterior a media hora de práctica pianística libre, con objeto de observar si se veían favorecidos determinados parámetros específicos de rendimiento musical entre la interpretación de la obra completa al inicio y al final de dicha sesión, y si existían diferencias con respecto a una sesión similar de práctica en la que se aplicaron diferentes estrategias propuestas por la docente.

11.2.2 Desarrollo del proceso

El procedimiento fue desarrollado por medio de una serie de fases concatenadas de modo lógico (Anguera, 2003).

a. Fase de toma de decisiones previas

Antes del plantear el registro de las sesiones de práctica libre y práctica con estrategias se materializaron unos requisitos encaminados a facilitar la buena marcha del procedimiento. Básicamente fueron los siguientes:

Mantenimiento de la constancia intrasesional: en ocasiones la constancia a lo largo de la sesión se interrumpió por un evento inesperado (p. ej., estudiante requerido para participar inmediatamente en orquesta o en un grupo de cámara), o por una circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación (p. ej., estudiante que se resiente de una lesión muscular y no puede seguir tocando). Estos hechos ocasionaron a su vez una ruptura de la actividad. En estos casos, no se consideró oportuno aprovechar para su estudio el registro correspondiente a esta parte de sesión, ya que fue requisito indispensable establecer una duración mínima de las sesiones de práctica pianística de 30 minutos.

Tratamiento de las interrupciones temporales: en ocasiones un evento inesperado o una circunstancia sobrevenida en el transcurso de una sesión de observación ocasionaron una interrupción de esta, sin que se rompiera el

curso de la acción. Por ejemplo, la inobservabilidad pasajera generada por hallarse momentáneamente el sujeto observado fuera del campo de observación (p. ej., el estudiante, durante una sesión, necesitó una partitura que fue a buscar a otra aula). También se dio el caso por causas técnicas (p. ej., una mano del instrumentista se situó en un campo de observación inaccesible a la cámara).

Identificación de la sesión de observación: aparte de datos identificativos de fecha y hora, se incluyó información relativa a:

- Entorno físico: aula en la que se llevó a cabo la observación.
- Actividad realizada: práctica pianística libre o práctica pianística con estrategias propuestas por la docente.
- Datos del sujeto: especialidad instrumental, curso.

b. Plan de muestreo observacional

En esta fase se tuvieron presentes dos niveles de muestreo, intersesional e intrasesional, a partir de una serie de determinaciones previas.

En las sesiones de práctica, el nivel de muestreo intersesional se estableció al adoptar decisiones acerca de:

- Período de observación: en este caso una sesión de práctica pianística libre o con estrategias de 30 minutos.
- Criterio de inicio de sesión: desde que el estudiante empieza a interpretar la obra completa en el piano.
- Criterio de fin de sesión: cuando el estudiante termina de interpretar la obra completa en el piano.

En cuanto al nivel de muestreo intrasesional, entendido como la información registrada dentro de cada sesión, se realizó un registro continuo de toda la sesión donde se salvaguardó toda la información relevante de la misma según los objetivos planteados.

c. Desarrollo de la práctica pianística con estrategias

En esta fase se efectuó una aplicación piloto de la práctica estratégica como innovación educativa. Para ello 30 participantes efectuaron una sesión de práctica pianística en la que aplicaron diversas estrategias propuestas por la docente. Estas estrategias fueron identificadas y convenientemente definidas durante el análisis documental y habían sido avaladas, previamente, por grandes figuras de la docencia instrumental, el testimonio de grandes intérpretes e investigaciones.

En cada sesión, la docente propuso aquellas estrategias que consideraba más convenientes para mejorar la calidad del estudio y el resultado musical según su propia experiencia como pianista.

La sesión de práctica pianística con estrategias se presenta en el siguiente esquema reflejado en la Figura 100:

PIANO 30 minutos	OBRA INICIO PIANO Interpretación inicial sin interrupciones de la obra para piano.
	PRÁCTICA CON ESTRATEGIAS EN PIANO Práctica en piano donde cada instrumentista trabajaba libremente con diversas estrategias propuestas por la docente.
	OBRA FINAL PIANO Interpretación final sin interrupciones de la obra para piano.

Figura 100. Desarrollo de una sesión de práctica pianística con estrategias.

d. Desarrollo de la práctica pianística libre

En esta fase 30 nuevos estudiantes efectuaron una sesión de práctica pianística libre y en ningún momento se les sugirió que utilizaran alguna de las estrategias halladas en el análisis documental. Comenzaron tocando la obra completa, después practicaron de forma libre durante media hora y para finalizar tocaron de nuevo la obra completa. La docente se limitó a grabar la sesión pero no intervino en ningún momento por lo que los estudiantes estudiaron según su modo habitual.

La sesión de práctica pianística libre se presenta el siguiente esquema reflejado en la Figura 101:

PIANO 30 minutos	OBRA INICIO PIANO
	Interpretación inicial sin interrupciones de la obra para piano.
	PRÁCTICA LIBRE EN PIANO
	Práctica en piano donde cada instrumentista trabajaba libremente sin las indicaciones de la docente y según su manera habitual de llevar a cabo el estudio.
	OBRA FINAL PIANO
	Interpretación final sin interrupciones de la obra para piano.

Figura 101. Desarrollo de una sesión de práctica pianística libre.

Se interpretaron las obras completas, al inicio y al final de la sesión, como si se tratara de una audición pública, y se practicaron libremente, sin indicaciones por parte de la docente que se limitó a realizar la grabación. En definitiva, el proceso se caracterizó por la no intervención del investigador en el fenómeno de estudio ya que el objetivo prioritario fue la conducta generada espontáneamente. Gracias a este planteamiento se favoreció una

actitud más natural por parte de los estudiantes y una mayor flexibilidad en la recogida de datos.

e. Reducción y eliminación de posibles sesgos

Para poder comparar la sesión de práctica con estrategias propuestas y la sesión de práctica libre, se adoptaron diversas medidas a la hora de diseñar la prueba piloto con el fin de que los siguientes parámetros permanecieran invariables en ambos casos:

- Perfil de estudiantes: en ambos casos se trataba de instrumentistas de la asignatura de Piano Complementario de primer o segundo curso que no habían sido aleccionados en estrategias de práctica instrumental por la docente-investigadora. Treinta estudiantes participaron en las sesiones de práctica con estrategias propuestas y otros 30 participaron en las sesiones de práctica libre. Hay que tener presente que, para no aumentar el tiempo de práctica global de la obra musical, no se efectuó la prueba de estudio, libre o con estrategias, con el mismo estudiante.
- Instrumento, piano: dada la condición de pianista de la docente-investigadora, es evidente que resultó más cercana la práctica en el propio instrumento; por ello se compararon sesiones de práctica pianística y no de otras especialidades instrumentales.
- Obras musicales: la misma obra de piano fue objeto de estudio de un estudiante en una sesión de práctica estratégica y de otro estudiante en la sesión de práctica libre. En ambos casos si la obra era breve se tocó completa y, en caso contrario, se limitó su ejecución al mismo fragmento (aproximadamente una página).

- Fase de aprendizaje similar: la sesión de práctica piloto se llevó a cabo cuando el instrumentista consideraba que la obra era apta para una audición en clase ante la docente. Eso implicaba que, según su juicio, podía interpretarla de principio a fin con corrección, continuidad y precisión.
- Momento de práctica: la práctica libre y la práctica con estrategias se llevaron a cabo en una única y primera sesión.
- Tiempo de práctica: cada instrumentista participó en una única sesión de media hora de duración. Como ya se ha mencionado anteriormente, con objeto de no aumentar el tiempo global de práctica de la obra musical, no se efectuó la prueba de estudio, libre o con estrategias propuestas, con el mismo estudiante.

Finalmente, se tuvieron en consideración otras medidas, que se han presentado con más detalle en el Apartado 6.6.6 y que trataron de reducir y eliminar los posibles sesgos en la metodología observacional.

f. Elaboración de los instrumentos de observación

El instrumento de observación que se ha utilizado en el presente estudio es el formato de campo. En el caso de la aplicación piloto se elaboró un instrumento para observar la interpretación de obras completas al principio y final de cada sesión de práctica, libre o con estrategias propuestas, y que también fue utilizado en la fase posterior (Ver Capítulo seis). Su elaboración supuso los siguientes pasos:

Establecimiento de criterios o ejes del instrumento, fijados en función de los objetivos del estudio. En el caso del instrumento para observar la interpretación de obras completas, estos criterios se clasificaron en estos cuatro apartados tal y como ha quedado reflejado con detalle en el Apartado 6.6.5:

- Criterios del instrumento antes de que el instrumentista comenzara a tocar la obra musical.
- Durante la interpretación de la obra se establecieron diversos criterios en función de la correspondencia con el texto musical.
- En la interpretación de la obra también se establecieron diversos criterios de la figura del intérprete.
- Para finalizar, después de la interpretación de la obra musical, se estableció otro bloque de criterios

Listado de conductas/situaciones correspondientes a cada uno de los criterios. No fue una lista cerrada ya que posteriormente se fueron añadiendo otras conductas. El listado de conductas correspondientes a cada criterio, con su definición, puede observarse en el Anexo VII.

Asignación de un sistema de codificación a cada una de las conductas/situaciones anotadas que derivaban de cada uno de los criterios.

El instrumento elaborado, finalmente, para observar la interpretación de las diversas obras musicales ha quedado reflejado en el Apartado 6.6.5. y en el Anexo VII se detallan las correspondientes definiciones.

g. Registro y codificación

Para las obras interpretadas antes y después de la sesión de práctica de la aplicación piloto, se efectuó el mismo registro y codificación que el llevado a cabo con las obras interpretadas bajo el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental y que se trata en Capítulo seis. Para ello se utilizó el programa ThemeCoder4, que registró los datos de observación y se dividió en dos partes por el gran volumen de datos a registrar.

Con la primera parte del instrumento se registraron los datos de observación referentes a la correspondencia de la interpretación de las obras con respecto al texto musical o partitura; mientras que con la segunda parte

del instrumento se registraron nuevos datos de observación; aquellos referentes al intérprete ejecutando las obras. En ambos casos, era preciso registrar no solo la frecuencia de los eventos acaecidos sino también el orden de aparición y, en función de si era relevante o no para los propósitos de la investigación, se registró su duración.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que registrar los datos de observación de la interpretación de una obra con el instrumento dividido en dos partes suponía, aproximadamente, 3 horas de trabajo estimado debido al gran volumen de registros efectuados. Es decir, aunque la interpretación de la obra musical por el estudiante haya durado menos de 5 minutos, el tiempo aproximado de registro y codificación fue de 3 horas ya que se tuvieron en cuenta numerosos parámetros. Esto supuso visionar la ejecución de la obra en numerosas ocasiones ya que no era posible, ni recomendable, controlar más de dos parámetros al mismo tiempo sin que ello supusiera una pérdida de datos observados.

Durante en esta fase se registraron y codificaron un total de 120 obras musicales, cada obra se registró y codificó en, aproximadamente, 3 horas lo que supuso unas 360 horas de trabajo de indagación.

h. Métrica del registro u obtención de parámetros

Con respecto a las obras interpretadas antes y después de la sesión de práctica, con y sin intervención de estrategias propuestas, se efectuó la misma obtención de parámetros que la llevada a cabo con las obras interpretadas bajo el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental (Capítulo seis).

No obstante, se han dado diversas posibilidades de registro, pero en todas ellas se adoptó la decisión acerca de cómo materializar los datos netos que iban a extraerse. Los parámetros primarios básicos que han sido tenidos en cuenta han sido frecuencia, orden y duración.

La frecuencia ha sido tratada como un mero recuento de acciones u ocurrencias de conducta. Probablemente, haya sido el parámetro más utilizado tradicionalmente en observación y en este estudio piloto ha quedado reflejado (p. ej., en el recuento de parámetros negativos observados en la interpretación de cada obra musical) aunque, según Anguera (2003), es indudablemente el parámetro más débil.

El orden, o explicitación de la secuencia de las diversas ocurrencias de conducta (Anguera, 2003), ha resultado también de interés en este estudio (p. ej., en el registro del orden de aparición de errores durante la interpretación de la obra musical). Además de contener la información correspondiente a la frecuencia ha permitido discriminar entre interpretaciones distintas que podrían aparecer como idénticas si solo se tuviera en consideración el parámetro de frecuencia. Por ejemplo, la interpretación de la misma obra musical en diversas ocasiones podría tener el mismo recuento de errores, pero lo que realmente interesó fue su orden de aparición ya que se verían afectados compases distintos de la partitura.

Finalmente, la duración resultó ser el parámetro del registro más consistente y el que encerraba mayor riqueza de información, ya que contenía la del parámetro orden y además la indicación del número de unidades convencionales de tiempo (segundos) correspondientes a cada ocurrencia de conducta (p. ej., la duración de una disminución del tempo). A su vez, también ha permitido discriminar entre interpretaciones diferentes de la misma obra musical que resultarían idénticas si solo se contemplara el parámetro orden.

i. Control de la calidad del dato

En la construcción del instrumento elaborado para observar la interpretación de las diversas obras musicales, se tuvo presente tanto la validez interjueces como la fiabilidad del registro observacional (Anguera,

2003). De las dos formas cuantitativas básicas para hallar la fiabilidad de los datos observacionales, en este estudio se utilizaron los coeficientes de acuerdo, resueltos mediante correlación.

A su vez, para verificar la fiabilidad inicial del instrumento construido para observar la interpretación de las diversas obras musicales, se llevó a cabo un segundo registro del mismo periodo de observación al cabo de tres semanas. Todos estos datos se analizaron con el programa informático GSEQ 5.1. (Quera et al., 2007). En este instrumento era relevante registrar no solo la frecuencia de los eventos acaecidos sino también su orden de aparición y la duración de determinados parámetros, y por ello se analizó el coeficiente *kappa* de Cohen (1960) que dio resultados satisfactorios.

Tabla 48

Control de la calidad del dato en la construcción del instrumento.

Contexto	Fiabilidad	
Octubre 2011	Kappa Instrumento Obra (fase 1ª)	
Violinista A. N. S1ª. Piano.	.99	Event alignment kappa
Ob. Inicio	.99	Maximum value of kappa
	99%	Agreement
	Kappa Instrumento Obra (fase 2ª)	
	.99	Event alignment kappa
	.99	Maximum value of kappa
	99%	Agreement

Posteriormente, durante la recogida de datos, se tuvo presente un exhaustivo control de la calidad del dato mediante el más básico de los requisitos de control o lo que tradicionalmente se ha denominado fiabilidad

del registro observacional (Anguera, 2003) y que también fue utilizado con los datos obtenidos de las obras interpretadas bajo el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental (Ver Apartado 6.6.8).

11.3 Resultados de la aplicación piloto

Con este análisis se pretende justificar la necesidad del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en los estudios superiores o sí, por el contrario, no se considera necesario puesto que el instrumentista que accede a Grado Superior ya posee una práctica lo suficientemente efectiva.

Comparando los resultados obtenidos entre los estudiantes que efectuaron la práctica de modo libre y aquellos estudiantes que realizaron su práctica bajo las estrategias propuestas por la docente, se observa cómo estos últimos mejoraron sus parámetros negativos. En estos estudiantes se registraron menos defectos (p. ej., notas falsas, ritmos imprecisos, tensiones innecesarias...) en la interpretación final de la obra musical con respecto a la interpretación inicial de la misma (Figura 102).

Mientras que un estudiante que realizaba la práctica estratégica mejoraba 60.1 parámetros negativos de media, comparando la obra tocada al inicio con la obra interpretada después del periodo de estudio; el estudiante que estudiaba de forma libre no solo no mejoraba sino que empeoraba de media 5.9 parámetros negativos.

A su vez, como todos los estudiantes no partían de la misma situación inicial, se calculó el porcentaje relativo. El porcentaje de mejora con respecto al número de fallos iniciales en el caso de la práctica con estrategias propuestas fue de un 44.6%; mientras que en el caso de la práctica libre se registró un empeoramiento de un 5.9%.

PRÁCTICA LIBRE PRÁCTICA ESTRATÉGICA

Obras	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>	50	67	-17	-34	200	92	108	54
Prokofieff: <i>Marche</i>	97	110	-13	-13,40206186	106	48	58	54,71698113
Emonts: <i>The little Cellist</i>	173	147	26	15,02890173	117	80	37	31,62393162
Grieg: <i>op. 12 n° 2</i>	166	197	-31	-18,6746988	320	239	81	25,3125
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>	127	156	-29	-22,83464567	148	74	74	50
Granados: <i>Oriental</i>	276	247	29	10,50724638	263	113	150	57,03422053
Rachmaninoff: <i>Preludio</i>	183	154	29	15,84699454	97	55	42	43,29896907
Musorgsky: <i>A tear</i>	141	201	-60	-42,55319149	115	64	51	44,34782609
Piazzolla: <i>Invierno</i>	98	89	9	9,183673469	82	63	19	23,17073171
Bach: <i>Preludio Do M</i>	93	112	-19	-20,43010753	140	49	91	65
Tansman: <i>Petite rêverie</i>	144	159	-15	-10,41666667	87	38	49	56,32183908
Handel: <i>Sarabande</i>	154	153	1	0,649350649	176	97	79	44,88636364
Schubert: <i>Menuetto</i>	120	169	-49	-40,83333333	236	126	110	46,61016949
Heller: <i>Estudio n° 23</i>	116	128	-12	-10,34482759	111	62	49	44,14414414
Chopin: <i>Preludio</i>	102	135	-33	-32,35294118	136	60	76	55,88235294
Granados: <i>Asturias</i>	137	137	0	0	170	91	79	46,47058824
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>	132	132	0	0	89	57	32	35,95505618
Mendelssohn: <i>Romanza</i>	72	73	-1	-1,388888889	84	42	42	50
Haydn: <i>Scherzo XVI/9</i>	75	64	11	14,66666667	164	132	32	19,51219512
Albéniz: <i>Rumores Caleta</i>	100	101	-1	-1	56	34	22	39,28571429
Satie: <i>II Gnossienne</i>	133	150	-17	-12,78195489	62	35	27	43,5483871
Piazzolla: <i>Milonga</i>	116	107	9	7,75862069	146	73	73	50
Mendelssohn: <i>Gondellied</i>	100	133	-33	-33	108	61	47	43,51851852
Bach: <i>Invención n° 13</i>	183	178	5	2,732240437	84	44	40	47,61904762
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>	78	66	12	15,38461538	147	59	88	59,86394558
Lecuona: <i>La comparsa</i>	113	128	-15	-13,27433628	101	42	59	58,41584158
Chopin: <i>Mazurca op. 30</i>	82	89	-7	-8,536585366	131	107	24	18,32061069
Bastien: <i>Blues</i>	51	31	20	39,21568627	118	36	82	69,49152542
Granados: <i>Vals Poético</i>	198	151	47	23,73737374	150	84	66	44
Albéniz: <i>Malagueña</i>	152	177	-25	-16,44736842	107	91	16	14,95327103
PROMEDIO TOTAL			-5.966666667	-5.9186746			60.1	44.57682436

Figura 102. Parámetros negativos registrados en la observación de la interpretación.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, interesó observar la interpretación de las obras antes y después del periodo de estudio desde dos perspectivas:

- Correspondencia con la partitura: precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical y ornamentación.
- Observación de la figura del intérprete: equilibrio corporal, aspecto gestual, signos de control, miedo escénico y expresión verbal.

En el Apartado 11.4.1 se pueden observar los resultados completos en cuanto a la correspondencia con la partitura. No obstante, la Figura 103 muestra un resumen de los datos más importantes:

PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA CON ESTRATEGIAS PROPUESTAS	
PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO
-0.5	-6.1%	26.7	50.3%

Figura 103. Correspondencia con la partitura. Comparativa entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas.

En el Anexo 11.4.2 se pueden observar los resultados completos en cuanto a la observación de la figura del intérprete. Sin embargo, en la Figura 104 se adjuntan los datos más relevantes:

PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA CON ESTRATEGIAS PROPUESTAS	
PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO
-5.5	-8.3%	33.4	40.9%

Figura 104. Observación de la figura del intérprete. Comparativa entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas.

En cuanto a los estudiantes que practicaron de forma libre, observamos que no solucionaron ni empeoraron ningún parámetro correspondiente con la fidelidad a la partitura. En cambio, si se vieron afectados, relativamente más (8.3%), en aquellos parámetros que atañen a la observación del intérprete: tensión muscular, incomodidad gestual...

Si se observan los fallos de fidelidad al texto (precisión en las notas, ritmo correcto, silencios...) entre la obra interpretada antes de comenzar la sesión de práctica y la obra tocada al final de la misma, se observa cómo los estudiantes que realizaron la práctica con estrategias propuestas por la docente mejoraron en un porcentaje relativo mucho mayor (50.3%).

Para comprobar la incidencia de la dificultad de las obras en la práctica instrumental, se dividieron las obras de piano en tres grupos en función de su mayor o menor complejidad.

Las obras consideradas de dificultad baja fueron las siguientes:

Obras baja dificultad
Haydn: <i>Danse Allemande</i>
Prokofieff: <i>Marche op. 65 n° 10</i>
Emonts: <i>The little Cellist</i>
Bach: <i>Preludio Do M</i>
Tansman: <i>Petite rêverie</i>
Heller: <i>Estudio op. 47, n° 23</i>
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>
Haydn: <i>Scherzo Hob. XVI/9</i>
Shoenmehl: <i>Le joueur de guitare</i>
Bastien: <i>Blues</i>

Figura 105. Relación de obras interpretadas y consideradas de baja dificultad.

Las obras consideradas de dificultad media fueron:

Obras media dificultad
Grieg: <i>Pieza lírica op. 12 n° 2</i>
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>
Chopin: <i>Preludio op. 28 n° 15</i>
Mendelssohn: <i>Romanza op. 30 n° 6</i>
Albéniz: <i>Rumores de la Caleta</i>
Satie: <i>II Gnossienne n° 1</i>
Mendelssohn: <i>Venetianisches Gondellied</i>
Bach: <i>Invención n° 13 BWV 784</i>
Granados: <i>Vals Poético n° 1</i>
Albéniz: <i>Malagueña</i>

Figura 106. Relación de obras interpretadas y consideradas dificultad media.

Las obras consideradas de alta dificultad fueron las siguientes:

Obras alta dificultad
Granados: <i>Oriental</i>
Rachmaninoff: <i>Preludio op. 23 n° 4</i>
Musorgsky: <i>A tear</i>
Piazzolla: <i>Invierno Porteño</i>
Handel: <i>Suite en re m, Sarabande</i>
Schubert: <i>Menuetto op. 78 n° 3</i>
Granados: <i>Asturias</i>
Piazzolla: <i>Milonga del ángel</i>
Lecuona: <i>La comparsa</i>
Chopin: <i>Mazurca op. 30 n° 2</i>

Figura 107. Relación de obras interpretadas y consideradas de alta dificultad.

Los resultados al comparar la práctica libre con la sesión de práctica con estrategias en función de la dificultad de la obra interpretada pueden observarse en el Apartado 11.4.3. En resumen (Figura 108), indican:

DIFICULTAD OBRA	PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA CON ESTRATEGIAS PROPUESTAS	
	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO
BAJA	-0.7	-0.4%	62.6	49.0%
MEDIA	-11.8	-11.2%	49.1	41.4%
ALTA	-5.4	-6.1%	68.6	43.2%

Figura 108. Dificultad de la obra interpretada. Comparativa entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Los estudiantes que practicaban obras de dificultad baja de forma libre, no empeoraron pero tampoco mejoraron su resultado tras la media hora de estudio (-0.4% frente al -5.9% general). Sin embargo, los estudiantes que practicaron de forma estratégica obras de dificultad baja mejoraron su rendimiento en un porcentaje relativo superior al registrado de forma general (49% frente al 44.6% general).

Por otra parte, durante la práctica libre las obras de dificultad media empeoraron mucho más (-11.2% frente al -5.9% general) y los estudiantes que realizaron la práctica con estrategias propuestas por la docente mejoraron relativamente menos (41.4% frente al 44.6% general).

OBRA INICIAL NEGATIVOS	PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA CON ESTRATEGIAS PROPUESTAS	
	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO	PARÁMETROS MEJORADOS	PORCENTAJE DE MEJORA RELATIVO
BAJOS (inferior a 100 fallos)	-0.5	-0.08%	34.1	42.4%
MEDIOS (de 100 a 149 fallos)	-19.6	-16.3%	58.9	47.2%
ALTOS (150 o más fallos)	10.1	4.2%	88.1	42.2%

Figura 109. Parámetros negativos en la obra de inicio. Comparativa entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas.

Para comprobar si existían diferencias según el grado de corrección al interpretar la obra inicial, se dividieron los participantes en tres grupos (Figura 109). Los que en la obra inicial habían cometido menos de 100 errores (Bajos); los que habían cometido entre 100 y 149 (Medios) y, por último, los que habían cometido 150 o más parámetros negativos en la interpretación de la obra inicial (Altos).

La media hora de práctica con estrategias fue más efectiva (con un mayor porcentaje relativo de mejora de parámetros previamente alterados) en aquellos instrumentistas que en la obra de inicio habían cometido entre 100 y 149 errores (47.2% frente al 44.6% general). En cambio, la sesión de practica libre fue más efectiva en aquellos que en la obra de inicio habían cometido entre 150 o más fallos (4.2% frente al -5.9% general) y empeoró (con un menor porcentaje relativo de mejora de parámetros previamente alterados) en aquellos que de inicio habían cometido entre 100 y 149 fallos (-16.3%).

11.4 Sesión de práctica libre y sesión de práctica con estrategias propuestas

Se presentan con detalle los datos comparativos entre parejas de estudiantes que trabajaron la misma obra, uno con práctica libre y otro con estrategias de práctica propuestas por la docente.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

11.4.1 Según la correspondencia con partitura

Obras	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>	19	24	-5	-26,31578947	71	45	26	36,61971831
Prokofieff: <i>Marche op. 65 n° 10</i>	42	46	-4	-9,523809524	30	15	15	50
Emonts: <i>The little Cellist</i>	79	55	24	30,37974684	51	25	26	50,98039216
Grieg: <i>Pieza lirica op. 12 n° 2</i>	92	66	26	28,26086957	144	77	67	46,52777778
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>	56	54	2	3,571428571	55	24	31	56,36363636
Granados: <i>Oriental</i>	87	89	-2	-2,298850575	132	42	90	68,18181818
Rachmaninoff: <i>Preludio</i>	83	73	10	12,04819277	31	10	21	67,74193548
Musorgsky: <i>A tear</i>	29	56	-27	-93,10344828	54	26	28	51,85185185
Piazzolla: <i>Invierno Porteño</i>	36	33	3	8,333333333	24	16	8	33,33333333
Bach: <i>Preludio Do M</i>	19	27	-8	-42,10526316	60	6	54	90
Tansman: <i>Petite rêverie</i>	33	35	-2	-6,060606061	31	14	17	54,83870968
Handel: <i>Sarabande</i>	68	78	-10	-14,70588235	67	39	28	41,79104478
Schubert: <i>Menuetto op. 78 n° 3</i>	38	52	-14	-36,84210526	88	45	43	48,86363636
Heller: <i>Estudio op. 47, n° 23</i>	30	35	-5	-16,66666667	36	18	18	50
Chopin: <i>Preludio op. 28 n° 15</i>	27	41	-14	-51,85185185	54	16	38	70,37037037
Granados: <i>Asturias</i>	66	64	2	3,03030303	92	54	38	41,30434783
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>	62	57	5	8,064516129	51	33	18	35,29411765
Mendelssohn: <i>Romanza</i>	34	47	-13	-38,23529412	15	4	11	73,33333333
Haydn: <i>Scherzo Hob. XVI/9</i>	36	25	11	30,55555556	79	74	5	6,329113924
Albéniz: <i>Rumores Caleta</i>	55	56	-1	-1,818181818	21	9	12	57,14285714
Satie: <i>II Gnossienne n° 1</i>	55	59	-4	-7,272727273	24	16	8	33,33333333
Piazzolla: <i>Milonga del ángel</i>	24	23	1	4,166666667	41	26	15	36,58536585
Mendelssohn: <i>Gondellied</i>	13	23	-10	-76,92307692	18	14	4	22,22222222
Bach: <i>Invención n° 13 BWV 784</i>	63	69	-6	-9,523809524	23	4	19	82,60869565
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>	19	10	9	47,36842105	70	26	44	62,85714286
Lecuona: <i>La comparsa</i>	30	31	-1	-3,333333333	38	17	21	55,26315789
Chopin: <i>Mazurca op. 30 n° 2</i>	33	32	1	3,03030303	37	29	8	21,62162162
Bastien: <i>Blues</i>	13	5	8	61,53846154	50	4	46	92
Granados: <i>Vals Poético n° 1</i>	73	58	15	20,54794521	61	29	32	52,45901639
Albéniz: <i>Malagueña</i>	82	88	-6	-7,317073171	51	41	10	19,60784314
PROMEDIO TOTAL			-0,5	-6,100067536			26,7	50,31421312

Figura 110. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas según la correspondencia con la partitura.

11.4.2 Según la observación del intérprete

Obras	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>	31	43	-12	-38,70967742	129	47	82	63,56589147
Prokofieff: <i>Marche</i>	55	64	-9	-16,36363636	76	33	43	56,57894737
Emonts: <i>The little Cellist</i>	94	92	2	2,127659574	66	55	11	16,66666667
Grieg: <i>Pieza lirica op. 12</i>	74	131	-57	-77,02702703	176	162	14	7,954545455
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>	71	102	-31	-43,66197183	93	50	43	46,23655914
Granados: <i>Oriental</i>	189	158	31	16,4021164	131	71	60	45,80152672
Rachmaninoff: <i>Preludio</i>	100	81	19	19	66	45	21	31,81818182
Musorgsky: <i>A tear</i>	112	145	-33	-29,46428571	61	38	23	37,70491803
Piazzolla: <i>Invierno</i>	62	56	6	9,677419355	58	47	11	18,96551724
Bach: <i>Preludio Do M</i>	74	85	-11	-14,86486486	80	43	37	46,25
Tansman: <i>Petite rêverie</i>	111	124	-13	-11,71171171	56	24	32	57,14285714
Handel: <i>Sarabande</i>	86	75	11	12,79069767	109	58	51	46,78899083
Schubert: <i>Menuetto</i>	82	117	-35	-42,68292683	148	81	67	45,27027027
Heller: <i>Estudio op. 47</i>	86	93	-7	-8,139534884	75	44	31	41,33333333
Chopin: <i>Preludio op. 28</i>	75	94	-19	-25,33333333	82	44	38	46,34146341
Granados: <i>Asturias</i>	71	73	-2	-2,816901408	78	37	41	52,56410256
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>	70	75	-5	-7,142857143	38	24	14	36,84210526
Mendelssohn: <i>Romanza</i>	38	26	12	31,57894737	69	38	31	44,92753623
Haydn: <i>Scherzo</i>	39	39	0	0	85	58	27	31,76470588
Albéniz: <i>Rumores Caleta</i>	45	45	0	0	35	25	10	28,57142857
Satie: <i>II Gnossienne</i>	78	91	-13	-16,66666667	38	19	19	50
Piazzolla: <i>Milonga</i>	92	84	8	8,695652174	105	47	58	55,23809524
Mendelssohn: <i>Gondellied</i>	87	110	-23	-26,43678161	90	47	43	47,77777778
Bach: <i>Invención n° 13</i>	120	109	11	9,166666667	61	40	21	34,42622951
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>	59	56	3	5,084745763	77	33	44	57,14285714
Lecuona: <i>La comparsa</i>	83	97	-14	-16,86746988	63	25	38	60,31746032
Chopin: <i>Mazurca op. 30</i>	49	57	-8	-16,32653061	94	78	16	17,0212766
Bastien: <i>Blues</i>	38	26	12	31,57894737	68	32	36	52,94117647
Granados: <i>Vals Poético</i>	125	93	32	25,6	89	55	34	38,20224719
Albéniz: <i>Malagueña</i>	70	89	-19	-27,14285714	56	50	6	10,71428571
PROMEDIO TOTAL			-5,466666667	-8,321872736			33,4	40,89569845

Figura 111. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas según la observación del intérprete.

11.4.3 Según la dificultad de las obras musicales interpretadas

En este caso se comparan los datos según la dificultad de las obras a practicar por cada pareja de estudiantes. Primero, obras de baja dificultad:

Obras baja dificultad	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>	50	67	-17	-34	200	92	108	54
Prokofieff: <i>Marche op. 65 n° 10</i>	97	110	-13	-13,40206186	106	48	58	54,71698113
Emonts: <i>The little Cellist</i>	173	147	26	15,02890173	117	80	37	31,62393162
Bach: <i>Preludio Do M</i>	93	112	-19	-20,43010753	140	49	91	65
Tansman: <i>Petite rêverie</i>	144	159	-15	-10,41666667	87	38	49	56,32183908
Heller: <i>Estudio op. 47, n° 23</i>	116	128	-12	-10,34482759	111	62	49	44,14414414
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>	132	132	0	0	89	57	32	35,95505618
Haydn: <i>Scherzo Hob. XVI/9</i>	75	64	11	14,66666667	164	132	32	19,51219512
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>	78	66	12	15,38461538	147	59	88	59,86394558
Bastien: <i>Blues</i>	51	31	20	39,21568627	118	36	82	69,49152542
PROMEDIO TOTAL			-0,7	-0,429779358			62,6	49,06296183

Figura 112. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas en obras de baja dificultad.

En segundo lugar, se comparan los datos al interpretar obras consideradas de dificultad media:

Obras media dificultad	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Grieg: <i>Pieza lírica op. 12 n° 2</i>	166	197	-31	-18,6746988	320	239	81	25,3125
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>	127	156	-29	-22,83464567	148	74	74	50
Chopin: <i>Preludio op. 28 n° 15</i>	102	135	-33	-32,35294118	136	60	76	55,88235294
Mendelssohn: <i>Romanza op. 30</i>	72	73	-1	-1,388888889	84	42	42	50
Albéniz: <i>Rumores de la Caleta</i>	100	101	-1	-1	56	34	22	39,28571429
Satie: <i>II Gnossienne n° 1</i>	133	150	-17	-12,78195489	62	35	27	43,5483871
Mendelssohn: <i>Venetianisches</i>	100	133	-33	-33	108	61	47	43,51851852
Bach: <i>Invención n° 13 BWV 784</i>	183	178	5	2,732240437	84	44	40	47,61904762
Granados: <i>Vals Poético n° 1</i>	198	151	47	23,73737374	150	84	66	44
Albéniz: <i>Malagueña</i>	152	177	-25	-16,44736842	107	91	16	14,95327103
PROMEDIO TOTAL			-11,8	-11,20108837			49,1	41,41197915

Figura 113. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas en obras de media dificultad.

Por último, se comparan las obras que han sido consideradas más fáciles de interpretar:

Obras alta dificultad	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Granados: <i>Oriental</i>	276	247	29	10,50724638	263	113	150	57,03422053
Rachmaninoff: <i>Preludio op. 23</i>	183	154	29	15,84699454	97	55	42	43,29896907
Musorgsky: <i>A tear</i>	141	201	-60	-42,55319149	115	64	51	44,34782609
Piazzolla: <i>Invierno Porteño</i>	98	89	9	9,183673469	82	63	19	23,17073171
Handel: <i>Sarabande</i>	154	153	1	0,649350649	176	97	79	44,88636364
Schubert: <i>Menuetto op. 78 n° 3</i>	120	169	-49	-40,83333333	236	126	110	46,61016949
Granados: <i>Asturias</i>	137	137	0	0	170	91	79	46,47058824
Piazzolla: <i>Milonga del ángel</i>	116	107	9	7,75862069	146	73	73	50
Lecuona: <i>La comparsa</i>	113	128	-15	-13,27433628	101	42	59	58,41584158
Chopin: <i>Mazurca op. 30 n° 2</i>	82	89	-7	-8,536585366	131	107	24	18,32061069
PROMEDIO TOTAL			-5,4	-6,125156075			68,6	43,2555321

Figura 114. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas en obras de alta dificultad.

11.4.4 Según el grado de corrección al interpretar la obra inicial

Los estudiantes se clasificaron según los errores que habían cometido al interpretar la obra antes del periodo de práctica y se compararon los resultados obtenidos.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

a) Intérpretes que en la obra inicial cometieron menos de 100 fallos

Obras	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>	50	67	-17	-34				
Prokofieff: <i>Marche</i>	97	110	-13	-13,40206186				
Emonts: <i>The little Cellist</i>								
Grieg: <i>Pieza lirica op. 12</i>								
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>								
Granados: <i>Oriental</i>								
Rachmaninoff: <i>Preludio</i>					97	55	42	43,29896907
Musorgsky: <i>A tear</i>								
Piazzolla: <i>Invierno</i>	98	89	9	9,183673469	82	63	19	23,17073171
Bach: <i>Preludio Do M</i>	93	112	-19	-20,43010753				
Tansman: <i>Petite rêverie</i>					87	38	49	56,32183908
Handel: <i>Sarabande</i>								
Schubert: <i>Menuetto</i>								
Heller: <i>Estudio op. 47</i>								
Chopin: <i>Preludio op. 28</i>								
Granados: <i>Asturias</i>								
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>					89	57	32	35,95505618
Mendelssohn: <i>Romanza</i>	72	73	-1	-1,388888889	84	42	42	50
Haydn: <i>Scherzo</i>	75	64	11	14,66666667				
Albéniz: <i>Rumores</i>					56	34	22	39,28571429
Satie: <i>II Gnossienne</i>					62	35	27	43,5483871
Piazzolla: <i>Milonga</i>								
Mendelssohn: <i>Venetianis</i>								
Bach: <i>Invencción n° 13</i>					84	44	40	47,61904762
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>	78	66	12	15,38461538				
Lecuona: <i>La comparsa</i>								
Chopin: <i>Mazurca op. 30</i>	82	89	-7	-8,536585366				
Bastien: <i>Blues</i>	51	31	20	39,21568627				
Granados: <i>Vals Poético</i>								
Albéniz: <i>Malagueña</i>								
PROMEDIO TOTAL			-0,555555556	0,076999795	34,125	42,39996813		

Figura 115. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas de estudiantes a los que se les han registrado menos de 100 defectos en la interpretación de la obra inicial.

b) Intérpretes que en la obra inicial cometieron entre 100 y 149 fallos

Obras	PRÁCTICA LIBRE				PRÁCTICA ESTRATÉGICA			
	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo
Haydn: <i>Danse Allemande</i>								
Prokofieff: <i>Marche op. 65 n° 10</i>					106	48	58	54,71698113
Emonts: <i>The little Cellist</i>					117	80	37	31,62393162
Grieg: <i>Pieza lirica op. 12 n° 2</i>								
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>	127	156	-29	-22,8	148	74	74	50
Granados: <i>Oriental</i>								
Rachmaninoff: <i>Preludio op. 23</i>								
Musorgsky: <i>A tear</i>	141	201	-60	-42,5	115	64	51	44,34782609
Piazzolla: <i>Invierno Porteño</i>								
Bach: <i>Preludio Do M</i>					140	49	91	65
Tansman: <i>Petite rêverie</i>	144	159	-15	-10,4				
Handel: <i>Sarabande</i>								
Schubert: <i>Menuetto op. 78 n° 3</i>	120	169	-49	-40,8				
Heller: <i>Estudio op. 47, n° 23</i>	116	128	-12	-10,3	111	62	49	44,14414414
Chopin: <i>Preludio op. 28 n° 15</i>	102	135	-33	-32,3	136	60	76	55,88235294
Granados: <i>Asturias</i>	137	137	0	0				
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>	132	132	0	0				
Mendelssohn: <i>Romanza op. 30</i>								
Haydn: <i>Scherzo Hob. XVI/9</i>								
Albéniz: <i>Rumores de la Caleta</i>	100	101	-1	-1				
Satie: <i>II Gnossienne n° 1</i>	133	150	-17	-12,8				
Piazzolla: <i>Milonga del ángel</i>	116	107	9	7,8	146	73	73	50
Mendelssohn: <i>Venetianisches</i>	100	133	-33	-33	108	61	47	43,51851852
Bach: <i>Invencción n° 13 BWV 784</i>								
Shoenmehl: <i>Le joueur de guitare</i>					147	59	88	59,86394558
Lecuona: <i>La comparsa</i>	113	128	-15	-13,3	101	42	59	58,41584158
Chopin: <i>Mazurca op. 30 n° 2</i>					131	107	24	18,32061069
Bastien: <i>Blues</i>					118	36	82	69,49152542
Granados: <i>Vals Poético n° 1</i>								
Albéniz: <i>Malagueña</i>					107	91	16	14,95327103
PROMEDIO TOTAL			-19,61	-16,28			58,92857	47,16278205

Figura 116. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas de estudiantes a los que se les han registrado entre 100 y 149 defectos en la interpretación de la obra inicial.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

c) Intérpretes que en la obra inicial habían cometido 150 o más fallos

PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA ESTRATÉGICA				PRÁCTICA LIBRE		PRÁCTICA ESTRATÉGICA	
Obras	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	Inicio	Final	Mejora	% Relativo	
Haydn: <i>Danse Allemande</i>					200	92	108	54	
Prokofieff: <i>Marche op. 65 n° 10</i>									
Emonts: <i>The little Cellist</i>	173	147	26	15,02890173					
Grieg: <i>Pieza lírica op. 12 n° 2</i>	166	197	-31	-18,6746988	320	239	81	25,3125	
Satie: <i>Gnossienne n° 1</i>									
Granados: <i>Oriental</i>	276	247	29	10,50724638	263	113	150	57,03422053	
Rachmaninoff: <i>Preludio op. 23</i>	183	154	29	15,84699454					
Musorgsky: <i>A tear</i>									
Piazzolla: <i>Invierno Porteño</i>									
Bach: <i>Preludio Do M</i>									
Tansman: <i>Petite rêverie</i>									
Handel: <i>Sarabande</i>	154	153	1	0,649350649	176	97	79	44,88636364	
Schubert: <i>Menuetto op. 78 n° 3</i>					236	126	110	46,61016949	
Heller: <i>Estudio op. 47, n° 23</i>									
Chopin: <i>Preludio op. 28 n° 15</i>									
Granados: <i>Asturias</i>					170	91	79	46,47058824	
Tchaikovsky: <i>Mazurka</i>									
Mendelssohn: <i>Romanza op. 30</i>									
Haydn: <i>Scherzo Hob. XVI/9</i>					164	132	32	19,51219512	
Albéniz: <i>Rumores de la Caleta</i>									
Satie: <i>II Gnossienne n° 1</i>									
Piazzolla: <i>Milonga del ángel</i>									
Mendelssohn: <i>Venetianisches</i>									
Bach: <i>Invencción n° 13 BWV 784</i>	183	178	5	2,732240437					
Shoenmehl: <i>Le joueur</i>									
Lecuona: <i>La comparsa</i>									
Chopin: <i>Mazurca op. 30 n° 2</i>									
Bastien: <i>Blues</i>									
Granados: <i>Vals Poético n° 1</i>	198	151	47	23,73737374	150	84	66	44	
Albéniz: <i>Malagueña</i>	152	177	-25	-16,44736842					
PROMEDIO TOTAL			10,125	4,172505032			88,125	42,22825463	

Figura 117. Datos comparativos entre la práctica libre y la práctica con estrategias propuestas de estudiantes a los que se les han registrado 150 o más defectos en la interpretación de la obra inicial.

11.5 Discusión de resultados de la aplicación piloto

A la hora de discutir los resultados obtenidos entre los estudiantes que efectuaron la práctica de modo libre y aquellos estudiantes que aplicaron en su estudio diversas estrategias propuestas por la docente, se constataron diversos aspectos a tener en cuenta:

- En ambos casos, los estudiantes no habían recibido información acerca de las estrategias de práctica instrumental por parte de la docente-investigadora, aunque no se pudo descartar su formación previa. Es decir, es posible que algunas de las estrategias formaran parte de conocimientos previos del instrumentista adquiridos en otras asignaturas o por otros medios (p. ej., consultando bibliografía específica, grabaciones audiovisuales...).
- El tiempo real de ensayo fue diferente. Es decir, al examinar la sesión de práctica con estrategias y la práctica de modo libre hay que tener presente que, aunque su duración fue similar (30 minutos), en la primera el tiempo real de estudio se vio considerablemente reducido ya que la docente exponía las propuestas de estrategias antes de que el estudiante pudiera ponerlas en práctica sobre el instrumento. En la sesión de práctica libre, la docente no intervino en ningún momento por lo que todo el tiempo fue dedicado por el estudiante al ensayo instrumental.

Confrontando los resultados obtenidos, entre los estudiantes que efectuaron la práctica de modo libre y aquellos estudiantes que realizaron su práctica con estrategias, se observa cómo estos últimos, al interpretar la obra tras la sesión de estudio, redujeron substancialmente los defectos cometidos en la interpretación inicial de la misma, mientras que los estudiantes que estudiaban de forma libre no solo no mejoraban sino que empeoraban su resultado interpretativo final. Estos hallazgos se corresponden con los obtenidos en el estudio de 61 instrumentistas

efectuado por Barry (1990) en el que aquellos estudiantes que utilizaron un enfoque estructurado para la práctica (con estrategias propuestas por el docente o de diseño propio) fueron capaces de corregir más errores interpretativos que los estudiantes que no seguían una práctica estructurada.

En la actual investigación, los estudiantes que practicaron libremente basaron su ensayo principalmente en la repetición, al igual que en los diversos estudios revisados por Parkes (2010). Sin embargo, a la vista de los resultados y coincidiendo con los obtenidos por Pitts et al. (2002) y con Parkes (2010), la repetición en sí misma no resultó efectiva si no se asoció a un objetivo y una determinada estrategia o serie de estrategias para incrementar significativamente el nivel de resultados. No obstante, cabe señalar que el mal resultado de los estudiantes que practicaron de forma libre en la aplicación piloto pudo ser debido a la falta de confianza en la calidad y efectividad de la sesión de práctica mantenida. Este hecho ya quedó reflejado en el estudio con 53 pianistas de Kendrick et al. (1982) que demostraron la importancia de la práctica con estrategias con objeto de incrementar la confianza del intérprete. En la presente investigación, los instrumentistas que practicaron libremente evidenciaron una falta de confianza en la calidad de su estudio que se tradujo en un exceso de tensión y nerviosismo durante la ejecución de la obra final. Mientras tanto, los estudiantes que siguieron las estrategias propuestas por la docente, probablemente, al estar más convencidos de la calidad de su periodo de estudio, no presentaron este fenómeno por lo que la mejora resultó ser más significativa.

Por otra parte, resultó interesante analizar la interpretación de las obras musicales, antes y después del periodo de 30 minutos de estudio, desde dos perspectivas: observando la figura del instrumentista durante la ejecución y observando la correspondencia de lo interpretado con la partitura.

En cuanto a los estudiantes que practicaron de forma libre, se evidencia que empeoraron relativamente más en aquellos parámetros que atañen a la observación del intérprete durante la ejecución (p. ej., alteración de su equilibrio corporal, incomodidad gestual, tensión muscular...). Esto implica que se mostraron mucho más ansiosos de demostrar que su práctica libre había sido efectiva y, como consecuencia, presentaron mayor tensión física en la interpretación de la obra final.

En cambio, si se analiza la correspondencia de lo interpretado con la partitura (p.ej., precisión en las notas, ritmo correcto, ejecución de silencios...) entre la obra ejecutada antes de comenzar el ensayo y la obra tocada al final del mismo, se observa cómo los estudiantes que realizaron la práctica con estrategias mejoraron en un porcentaje relativo mucho mayor. De modo que se puede afirmar que las estrategias de práctica instrumental son más efectivas para subsanar los errores de fidelidad al texto que aquellos que afectan directamente al estado físico del intérprete. Un resultado perfectamente comprensible ya que, generalmente, según mi experiencia como docente y como instrumentista, se requiere mucho tiempo para subsanar este tipo de defectos que conciernen a la naturaleza corporal del músico.

No obstante, si se analizan los datos en función de la dificultad de las obras interpretadas en la aplicación piloto, se observan otras cuestiones de interés. Los estudiantes que practicaron de forma estratégica obras de dificultad baja mejoraron su rendimiento en un porcentaje relativo superior al registrado de forma general. Por otra parte, los estudiantes que realizaron práctica estratégica con obras de dificultad media mejoraron relativamente menos. Por ello se puede concluir que el uso de estrategias durante la práctica es más efectivo en las obras de baja dificultad y es menos eficaz en las obras de dificultad media. Este hecho también resulta comprensible, ya que si un estudiante toca una obra de baja dificultad es porque posee un

nivel pianístico escaso y es conocido que el uso de estrategias de práctica instrumental se incrementa con la experiencia, según Sloboda et al. (1996).

A su vez, se comprueba que existen diferencias según el grado de corrección al interpretar la obra antes de la sesión de estudio. La práctica estratégica fue más efectiva en aquellos estudiantes que en la obra de inicio habían cometido entre 100 y 149 fallos, es decir, entre los que tenían un nivel medio de parámetros negativos de inicio. En cambio, la práctica libre fue más efectiva en aquellos que en la obra de inicio habían cometido más fallos (nivel alto de parámetros negativos de inicio) y empeoró en aquellos otros que de inicio habían cometido un nivel medio de fallos. Esto explica que, al comenzar a estudiar una obra, cualquier tipo de estudio, sea estratégico o no, obtiene resultados con prontitud; sin embargo, a la hora de mejorar una obra situada en su fase intermedia de estudio, la práctica con estrategias confiere mayores resultados de calidad que una práctica libre basada en la mera repetición de fragmentos sin un objetivo definido.

En definitiva, y a la vista de los datos obtenidos en esta primera fase piloto, la investigación coincide con aquellos estudios que manifiestan que los instrumentistas profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental (Hallam, 2001b; Pitts et al, 2002; Renwick & McPherson, 2002) o con aquellos otros trabajos que demostraron que los estudiantes generalmente conocen lo que tienen que hacer durante el estudio individual de su instrumento pero no necesariamente lo efectúan en su práctica habitual (Byo & Cassidy, 2008). Sin embargo, al igual que sostiene el estudio de Marín et al. (2009), en todos los niveles existen una serie de diferencias individuales en la medida en que las estrategias son adecuadas, aplicables y eficaces.

A priori se puede pensar que un estudiante que accede a Grado Superior, después de numerosos años de formación, posee un bagaje de estrategias de práctica instrumental adecuado. Sin embargo, gracias a este

análisis comparativo entre la práctica con estrategias propuestas y la práctica libre, se observa que en la mayor parte de los casos no es suficiente, lo que justifica la necesidad de un programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en la formación superior del estudiante. En definitiva, se confirma la necesaria implicación del docente de asignaturas instrumentales en la práctica del estudiante.

12 Anexo III: detección de T-Patterns

12.1 T-Patterns relevantes: práctica fragmentada

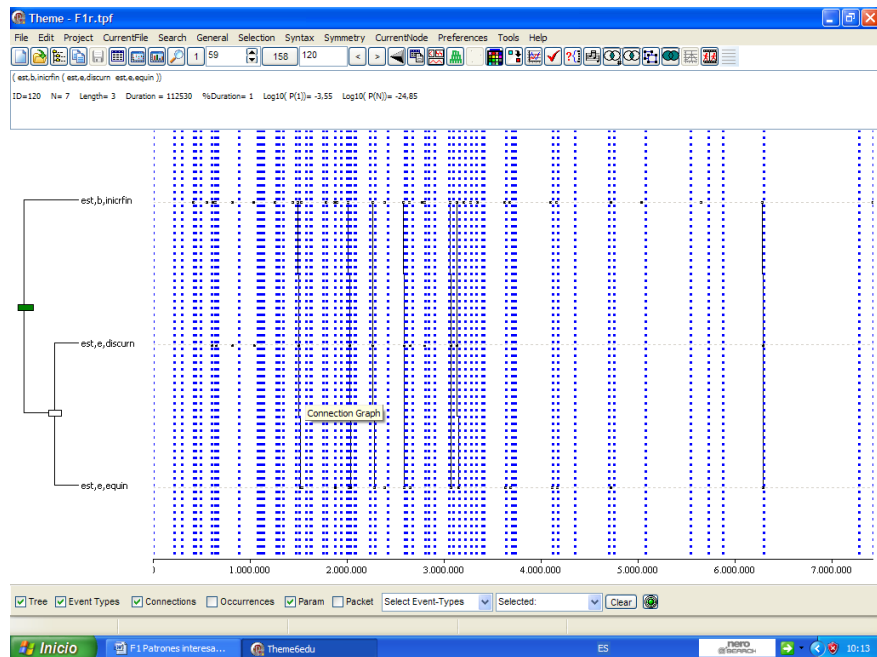


Figura 118. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 120. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa una alteración de su equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

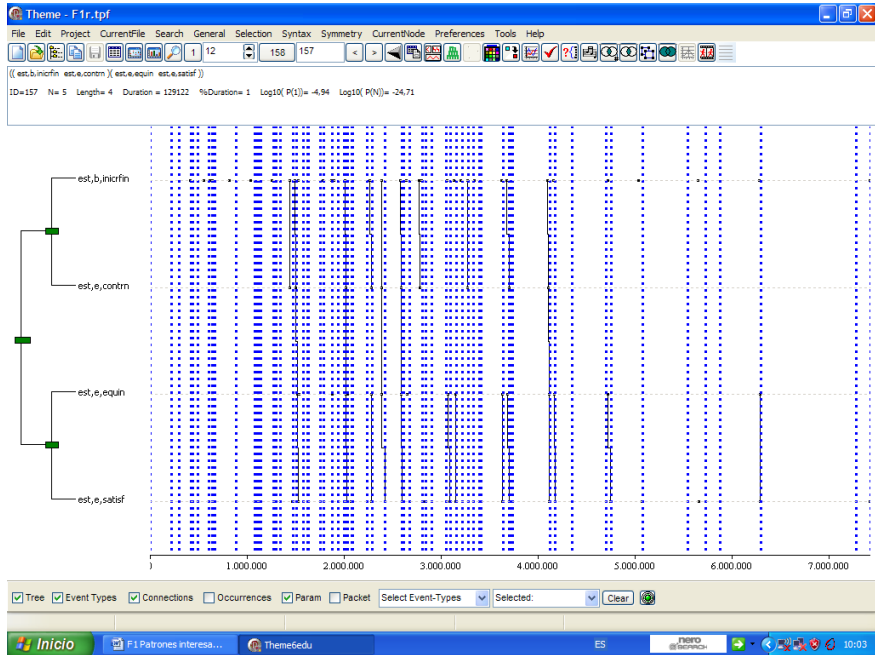


Figura 119. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 157. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

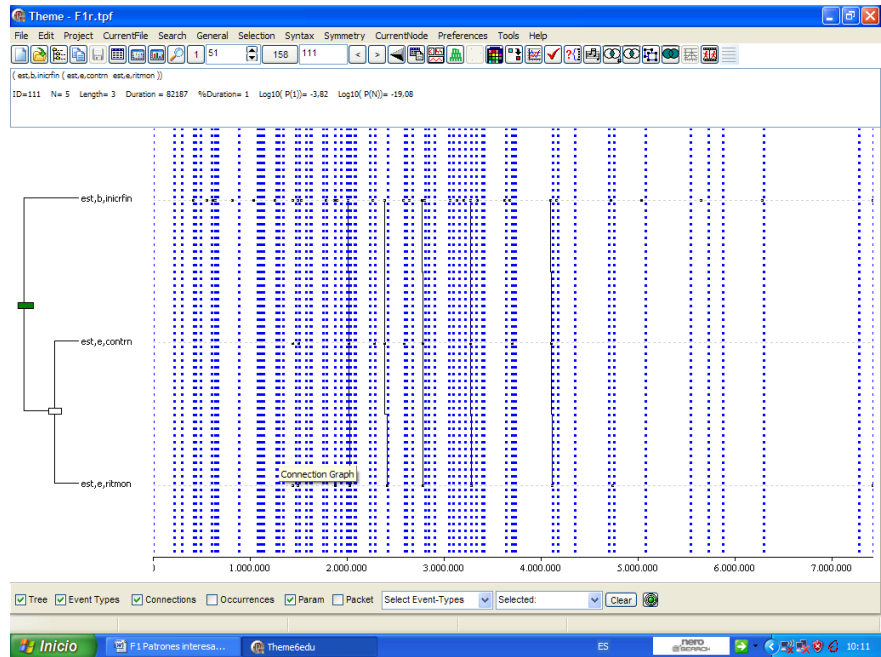


Figura 120. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 111. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto rítmico.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

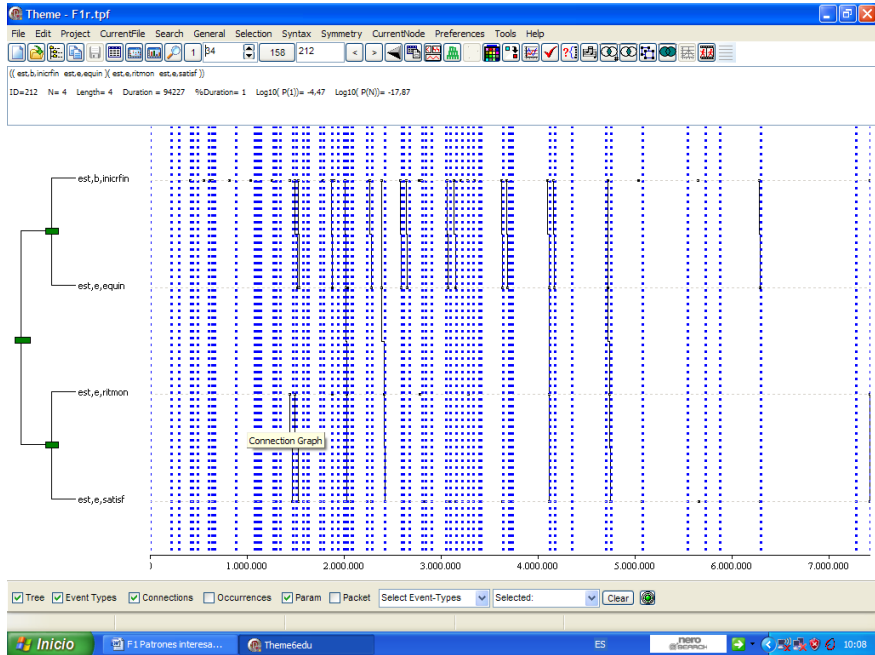


Figura 121. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 212. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un defecto de equilibrio corporal y, posteriormente, un defecto rítmico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

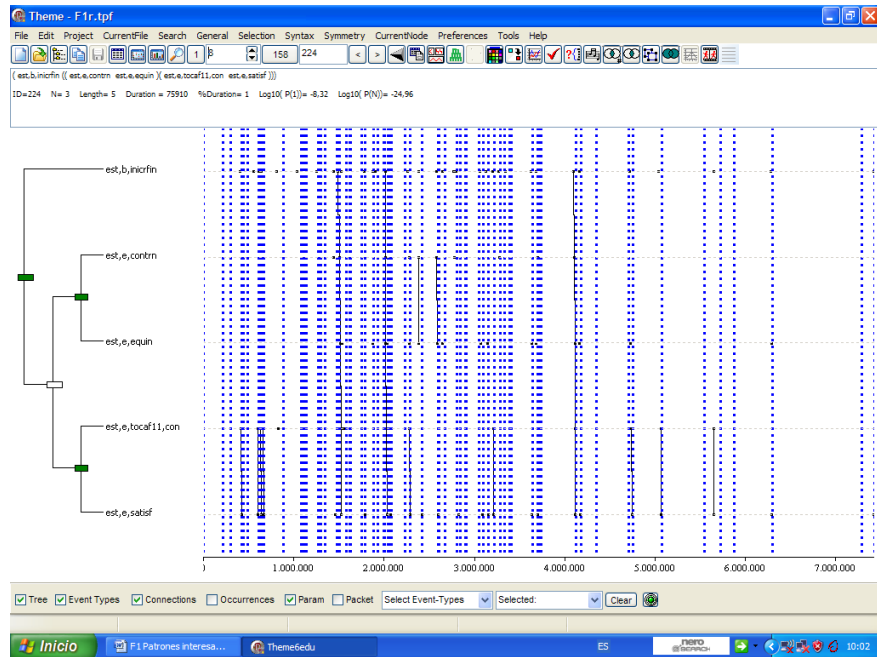


Figura 122. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 224. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante termina de implementar la estrategia en una práctica de tipo constructivo y culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

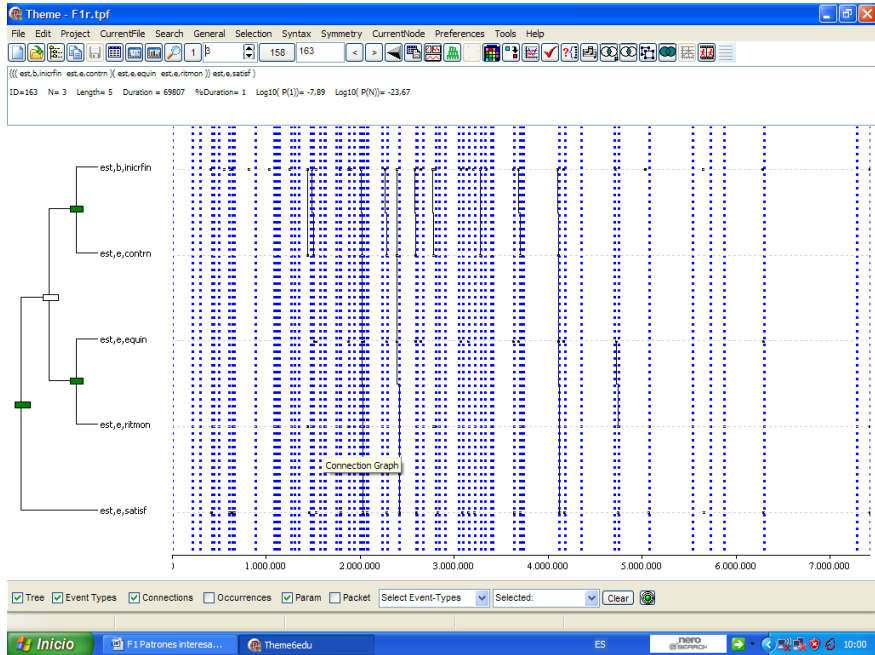


Figura 123. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 163. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de equilibrio corporal y, posteriormente, un defecto rítmico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

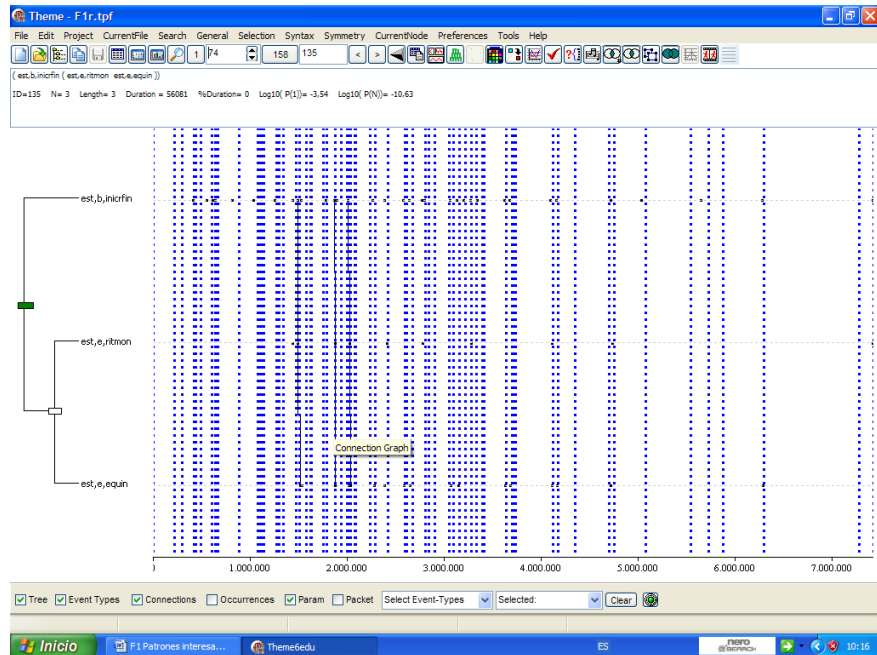


Figura 124. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 135. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto rítmico que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

12.2 T-Patterns relevantes: práctica con máxima concentración

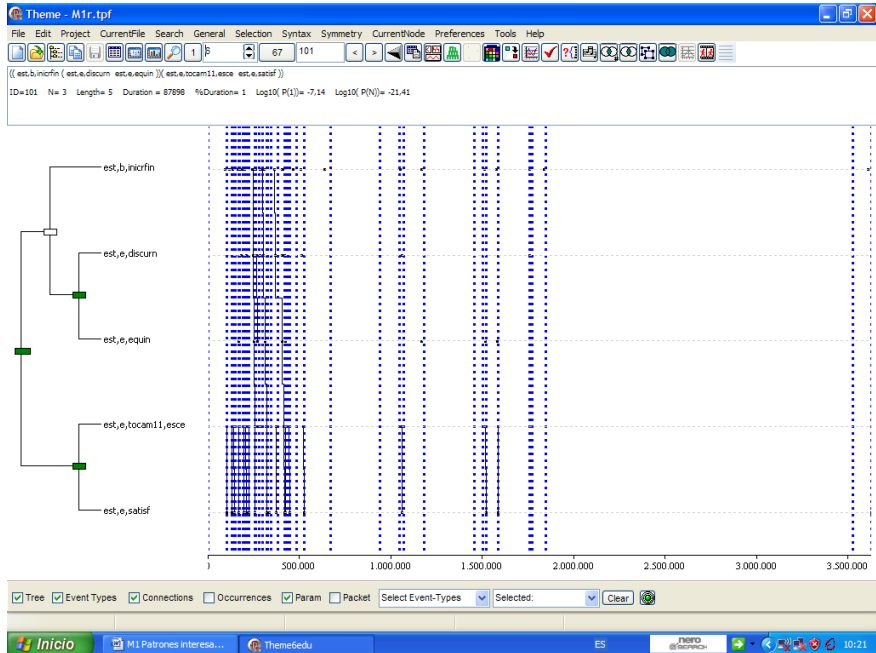


Figura 125. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 101. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa una alteración de su equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante concluye el ensayo escénico y culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

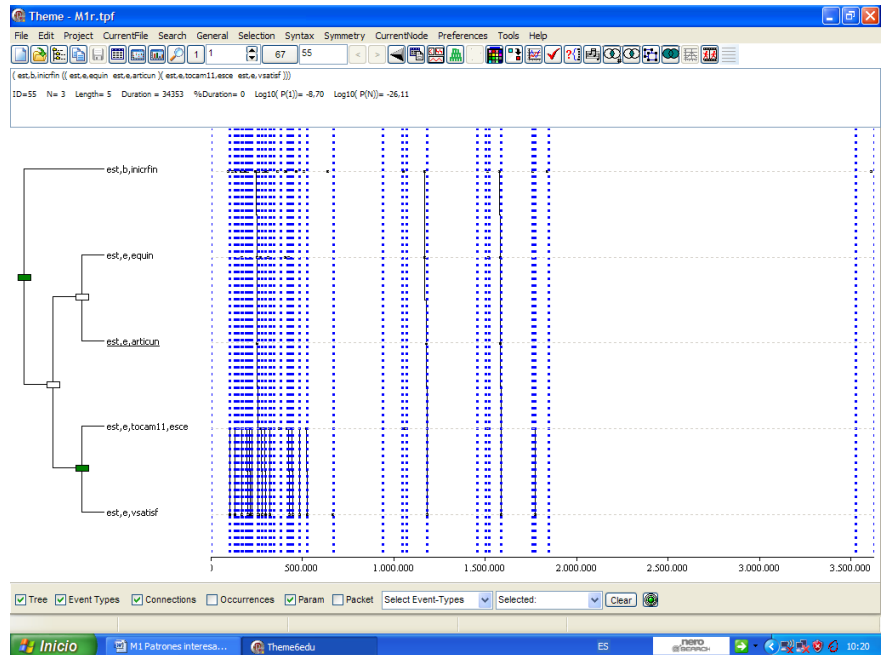


Figura 126. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 55. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de articulación. Finalmente, el estudiante concluye el ensayo escénico y culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

12.3 T-Patterns relevantes: adecuación ergonómica

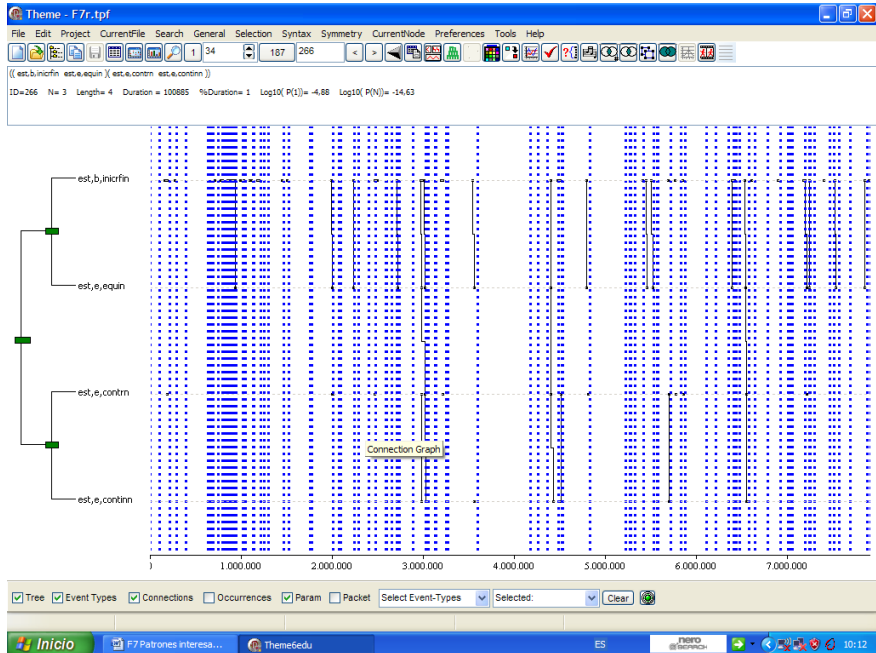


Figura 127. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 266. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de control y, posteriormente, un defecto de continuidad con respecto al texto musical.

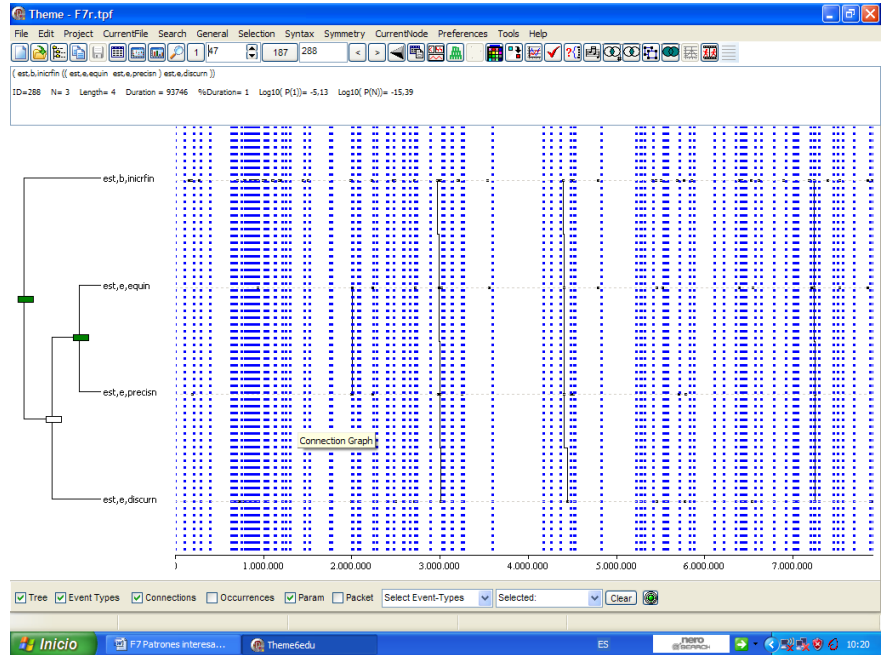


Figura 128. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 288. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de precisión y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

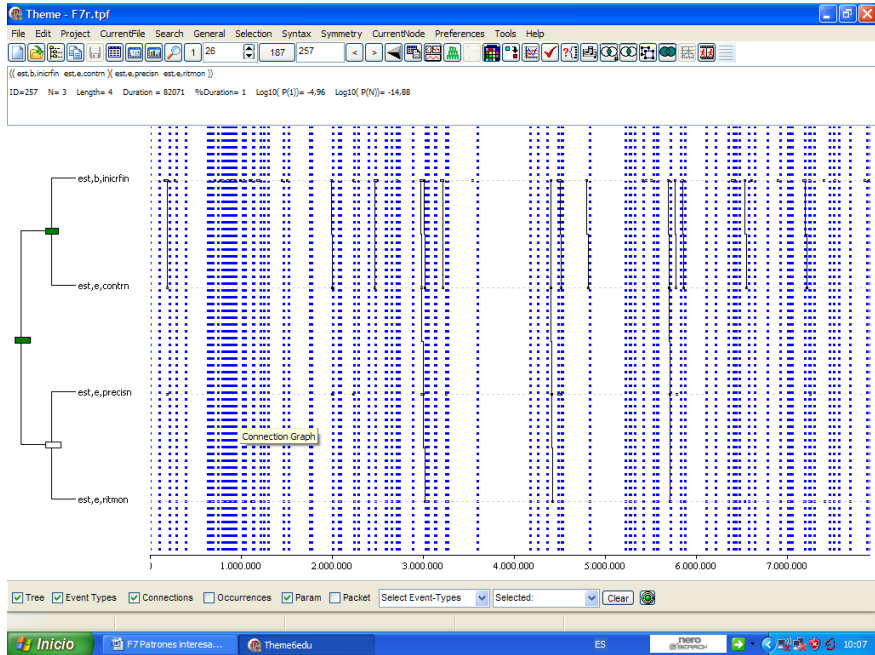


Figura 129. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 257. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de precisión y, posteriormente, un defecto rítmico con respecto a la partitura.

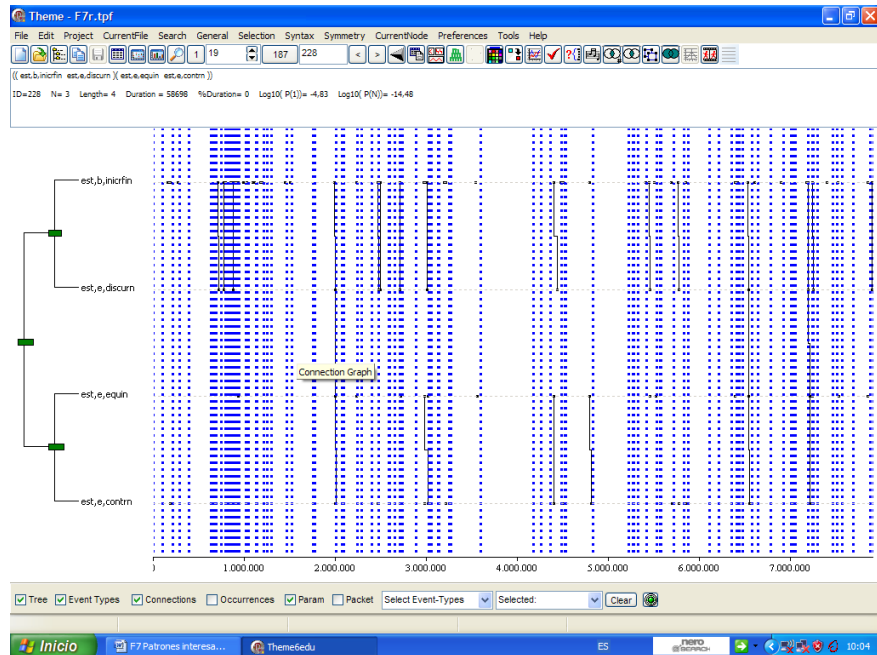


Figura 130. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 228. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue una alteración de su equilibrio corporal y, posteriormente, un signo de falta de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

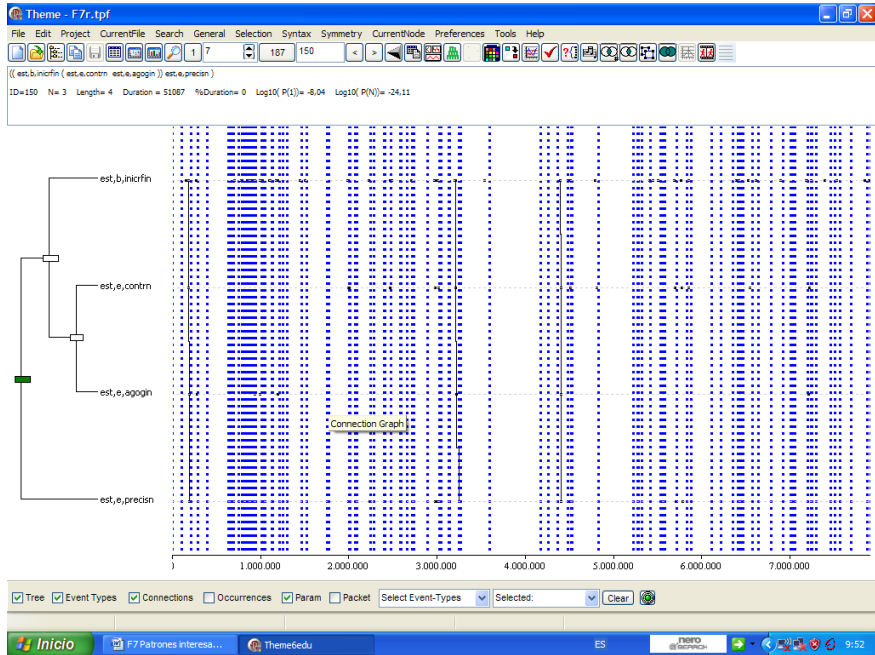


Figura 131. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 150. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de agógica y, posteriormente, un defecto de precisión con respecto a la partitura.

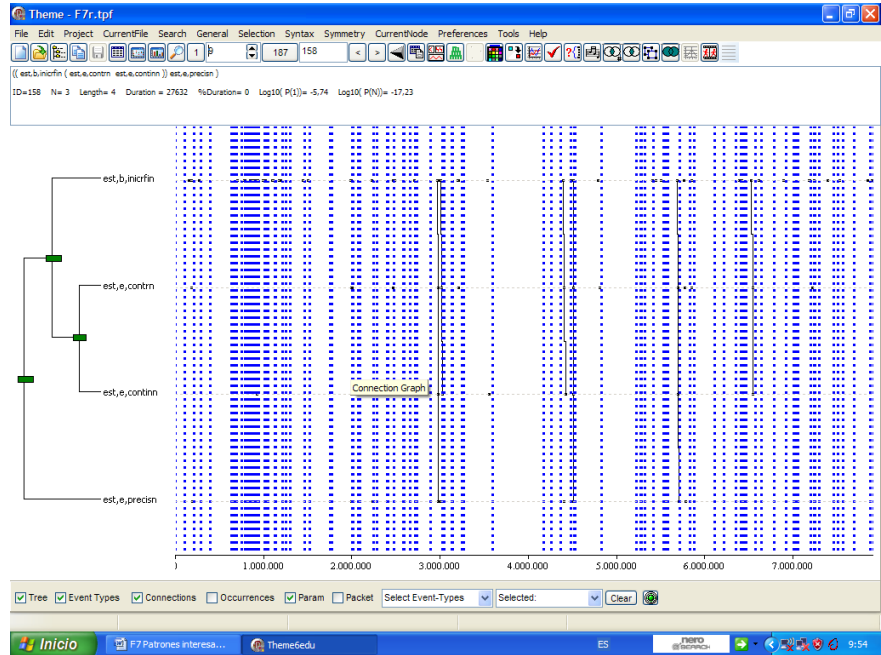


Figura 132. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 158. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de continuidad y, posteriormente, un defecto de precisión con respecto a la partitura.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

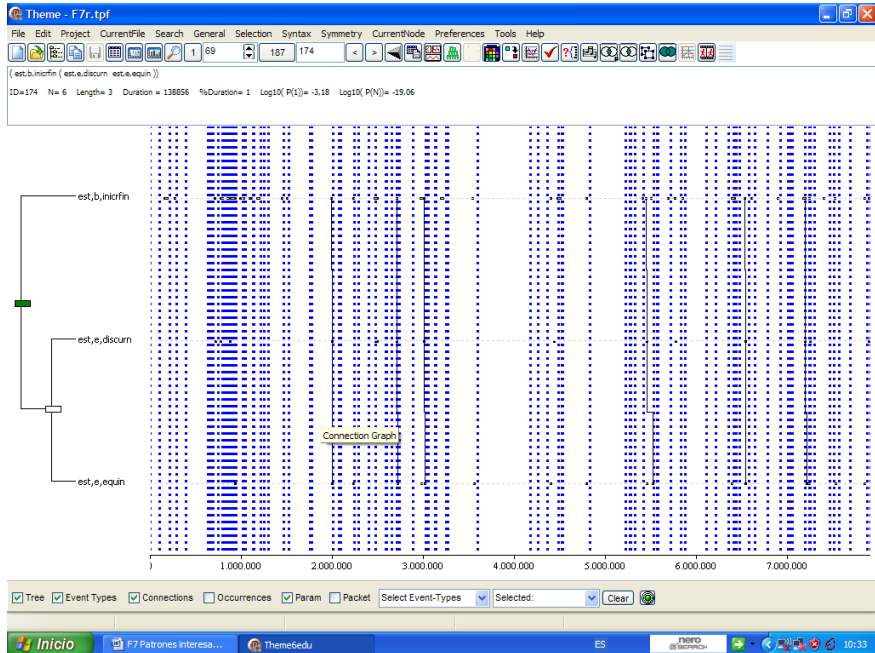


Figura 133. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 174. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

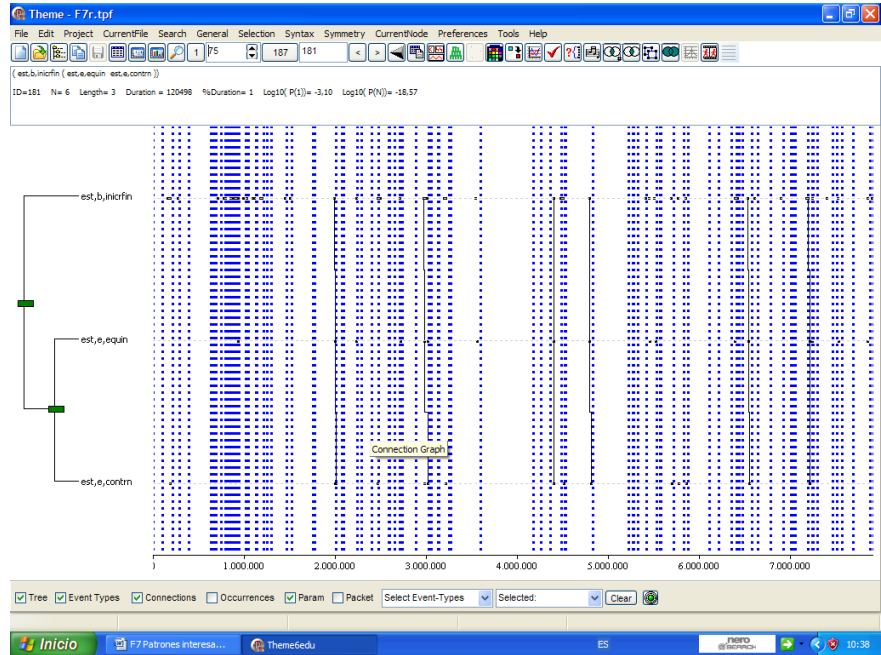


Figura 134. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 181. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

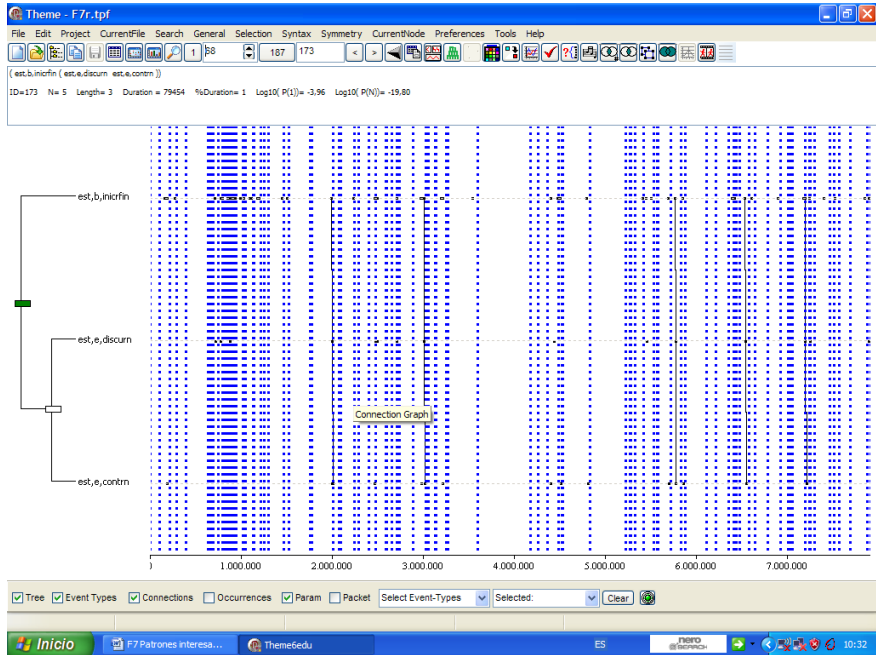


Figura 135. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 173. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control.

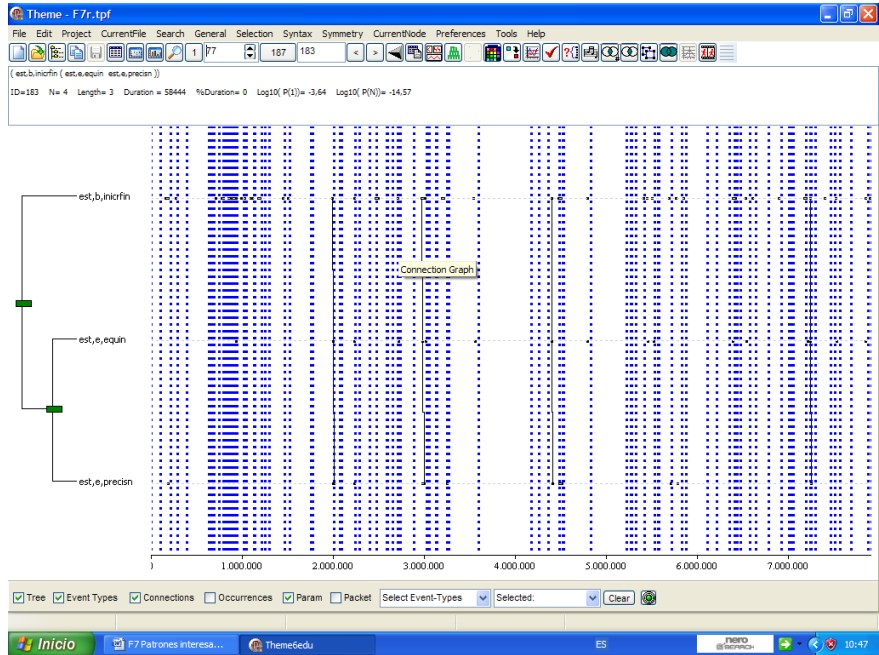


Figura 136. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 183. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión con respecto al texto.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

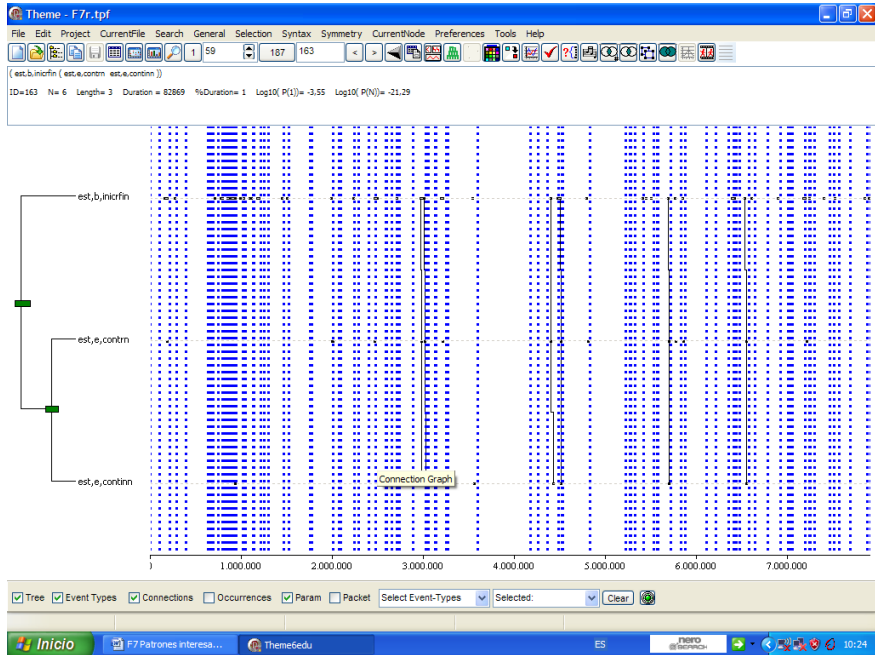


Figura 137. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 163. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad con respecto al texto.

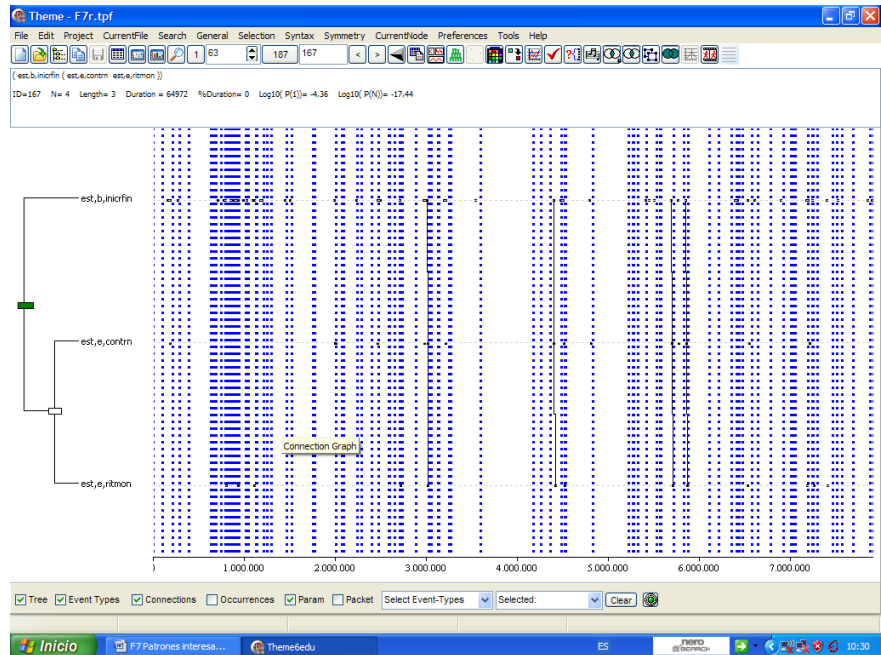


Figura 138. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 167. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto rítmico con respecto al texto.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

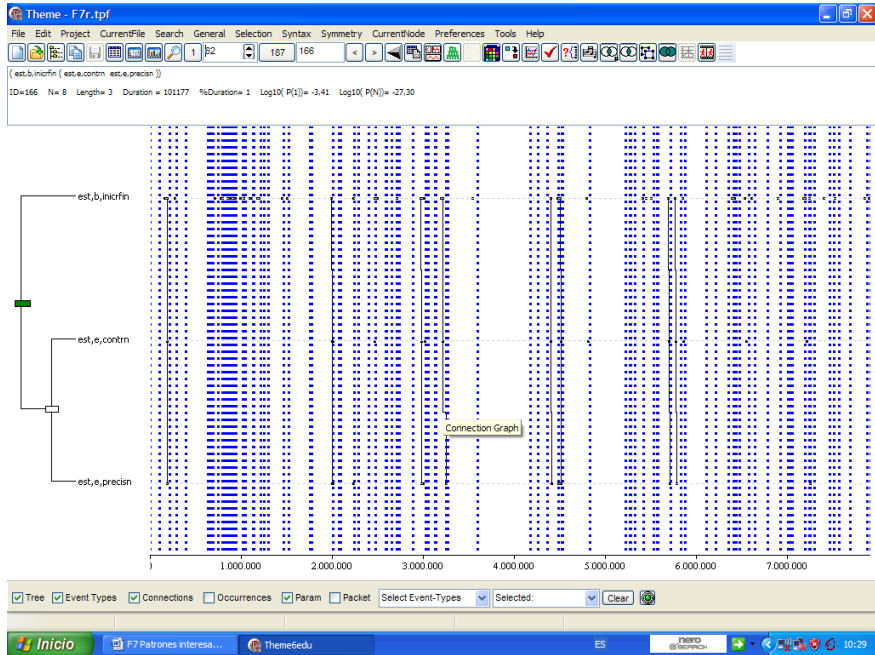


Figura 139. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 166. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión con respecto al texto.

12.4 T-Patterns relevantes: mensajes constructivos de auto-orientación

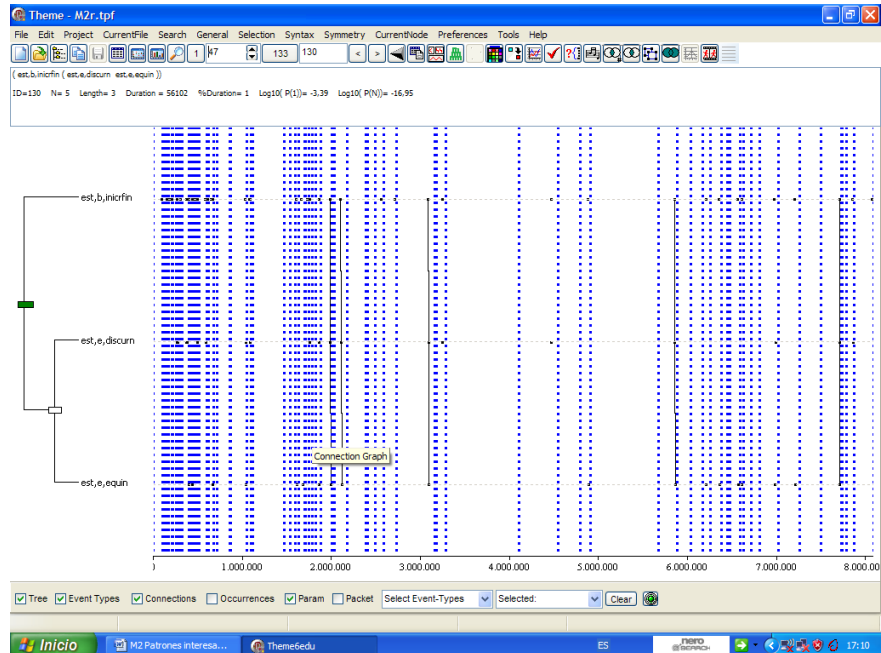


Figura 140. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 130. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa una alteración de su equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

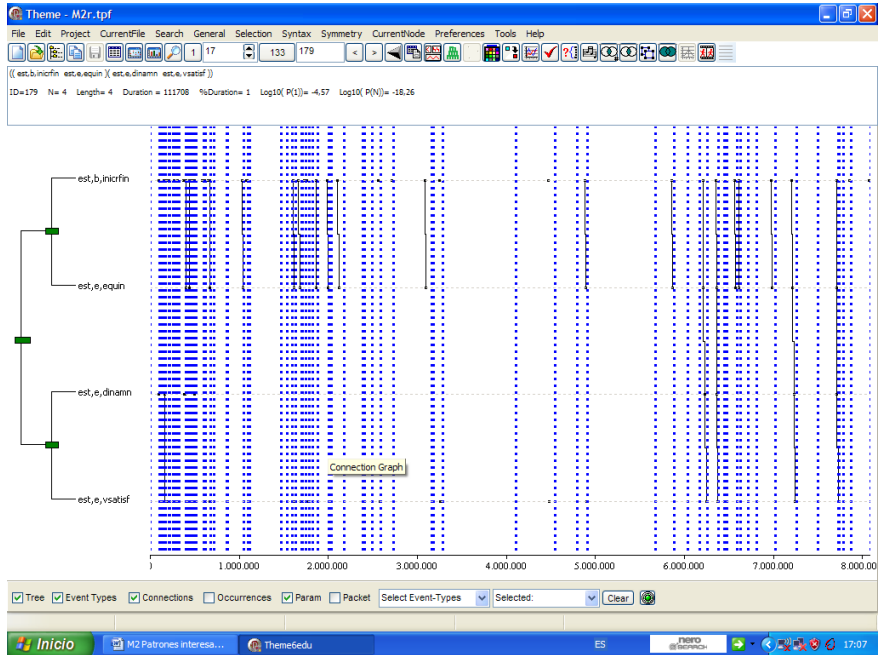


Figura 141. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 179. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto dinámico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

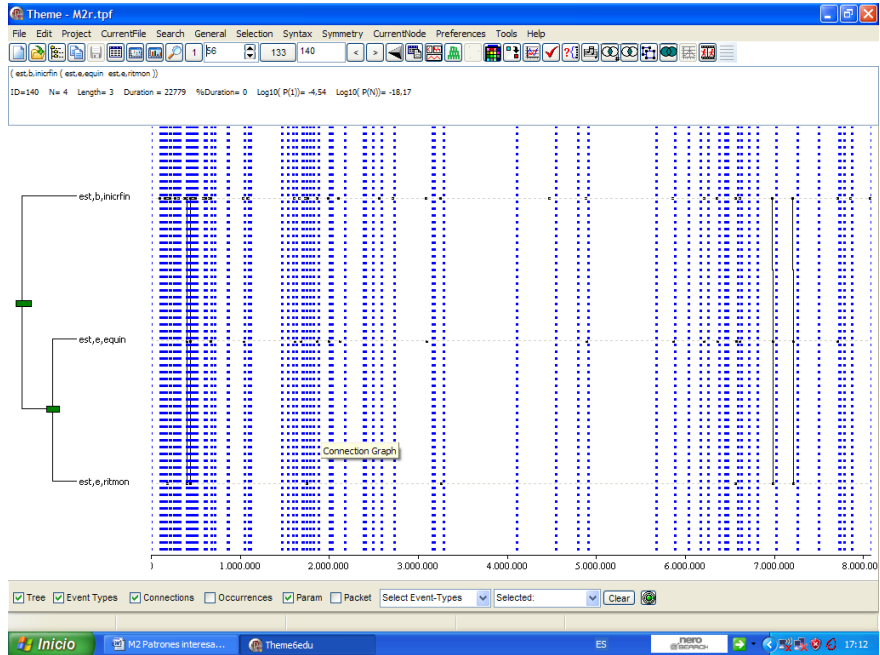


Figura 142. Dendrograma correspondiente al T -pattern 140. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa una primera alteración del equilibrio que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se constata un defecto rítmico.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

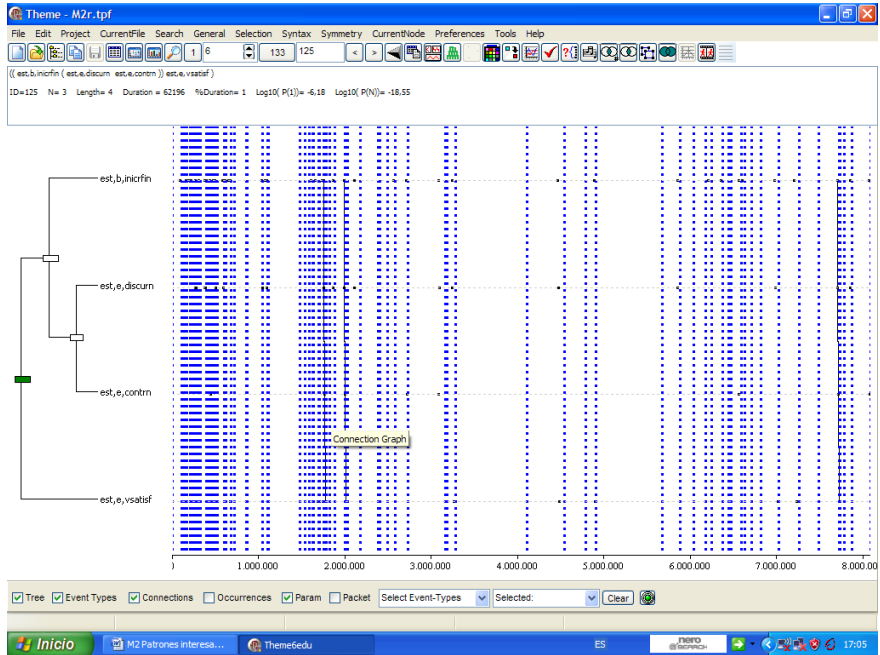


Figura 143. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 125. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

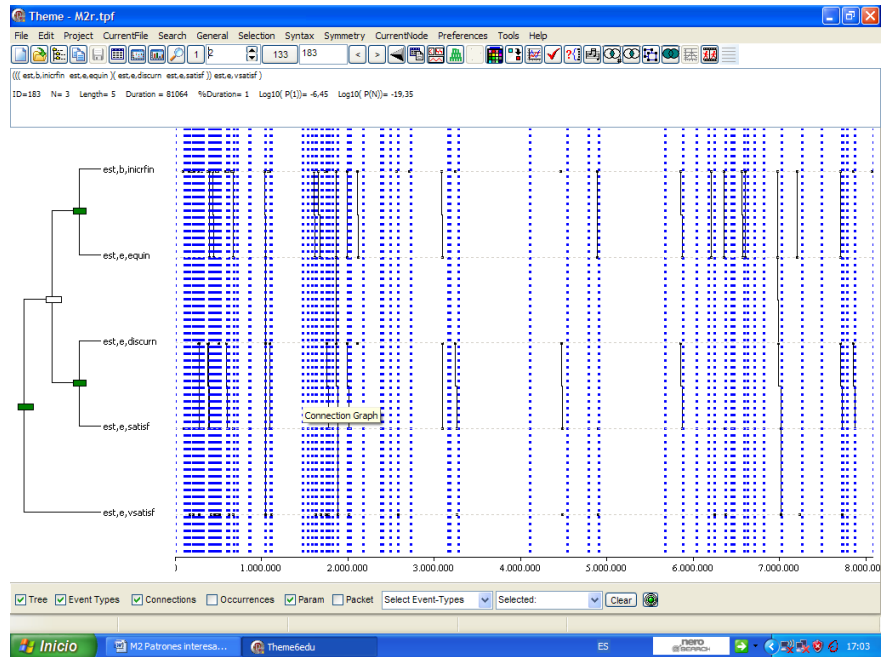


Figura 144. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 183. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento mostrando su satisfacción y emitiendo un mensaje verbal de la misma.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

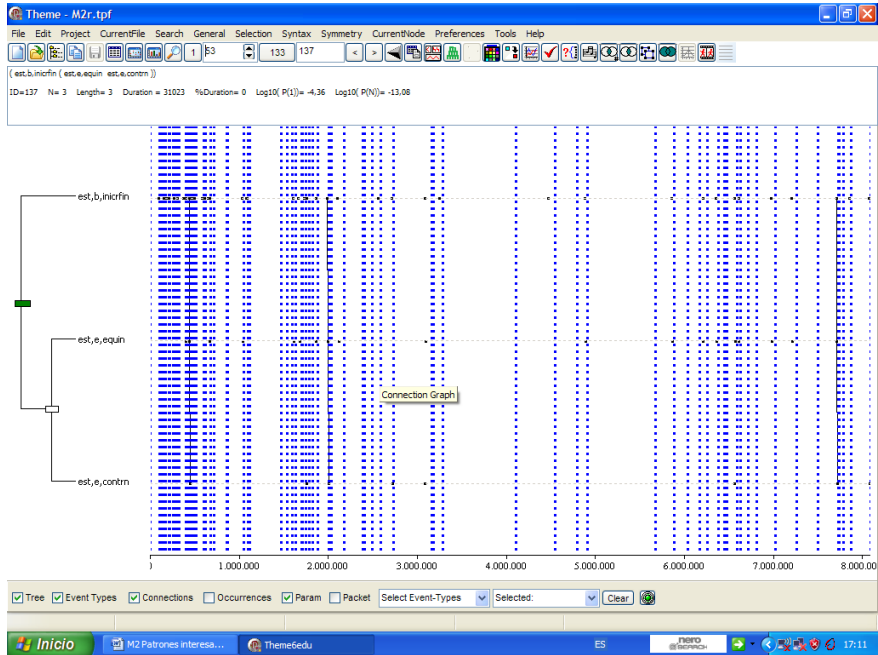


Figura 145. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 137. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control.

12.5 T-Patterns relevantes: escucha autocrítica

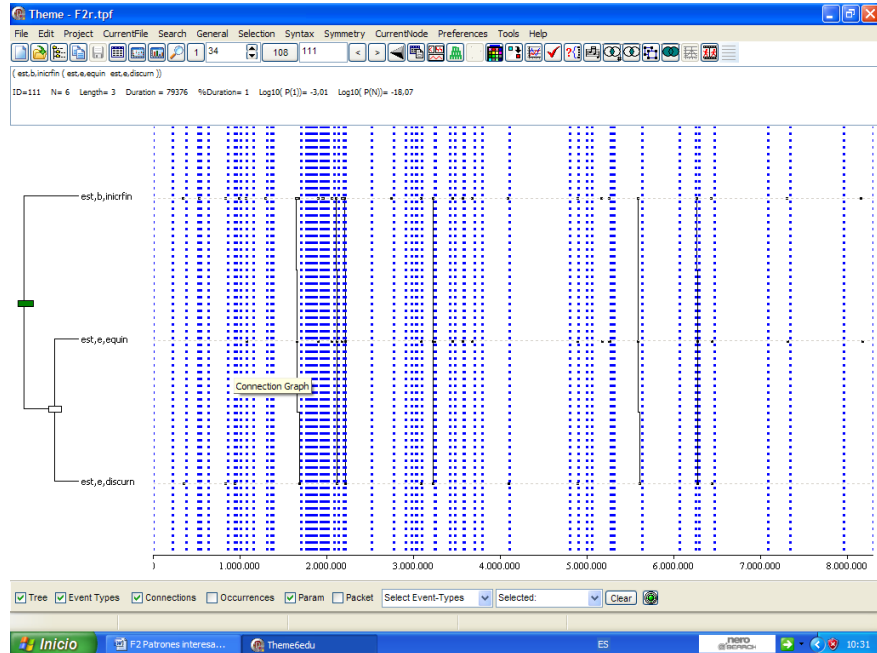


Figura 146. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 111. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

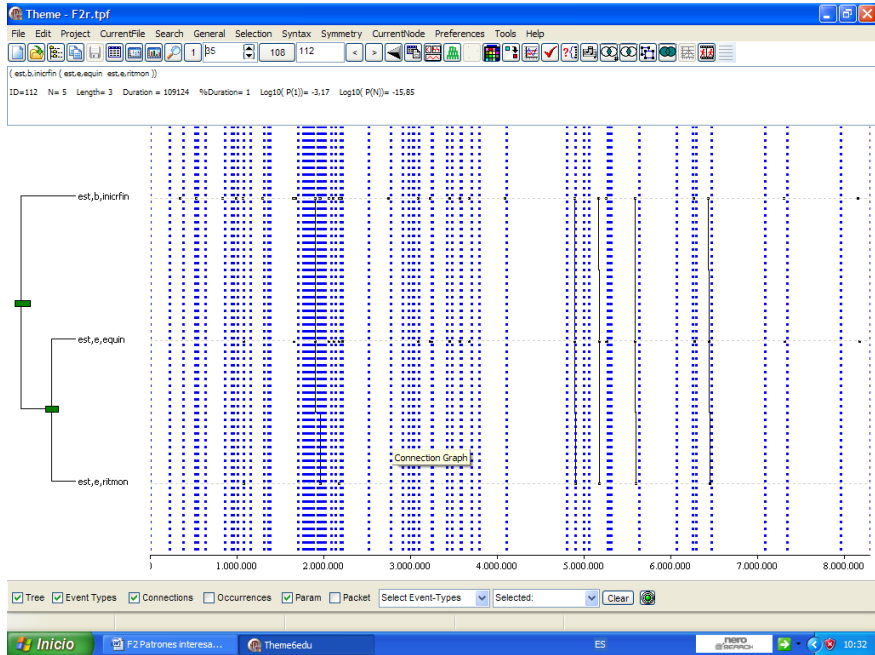


Figura 147. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 112. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de ritmo.

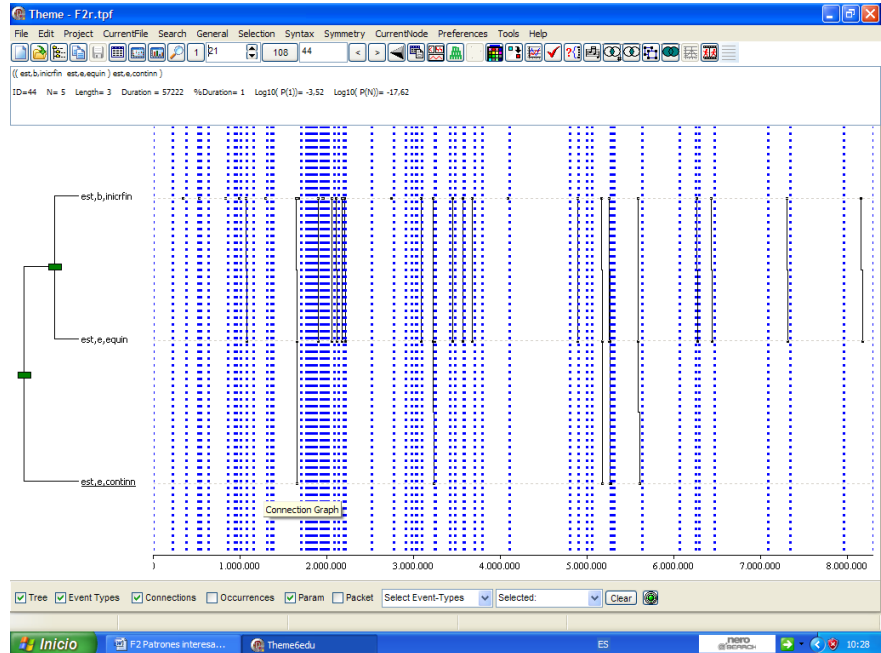


Figura 148. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 44. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de continuidad.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

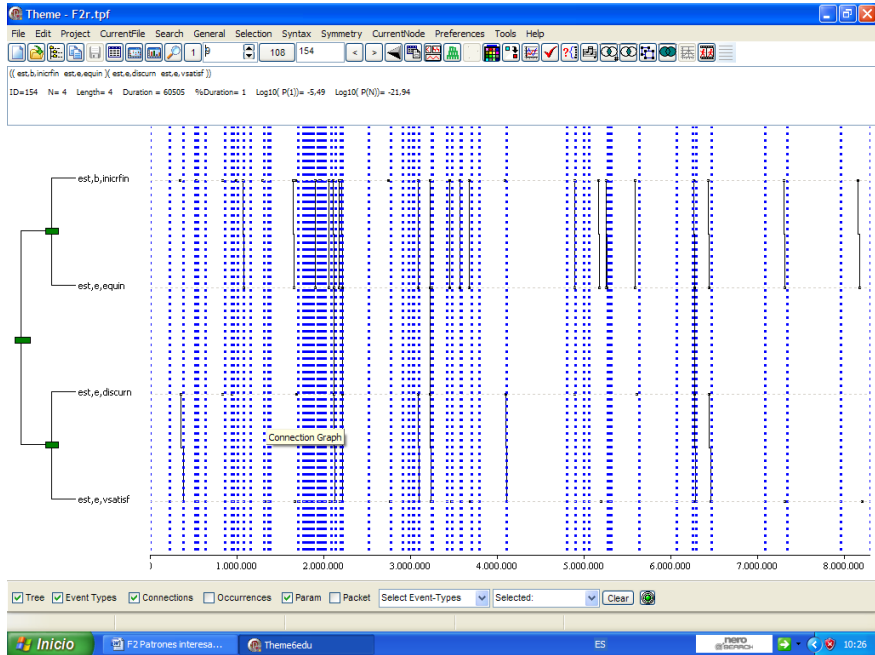


Figura 149. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 154. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

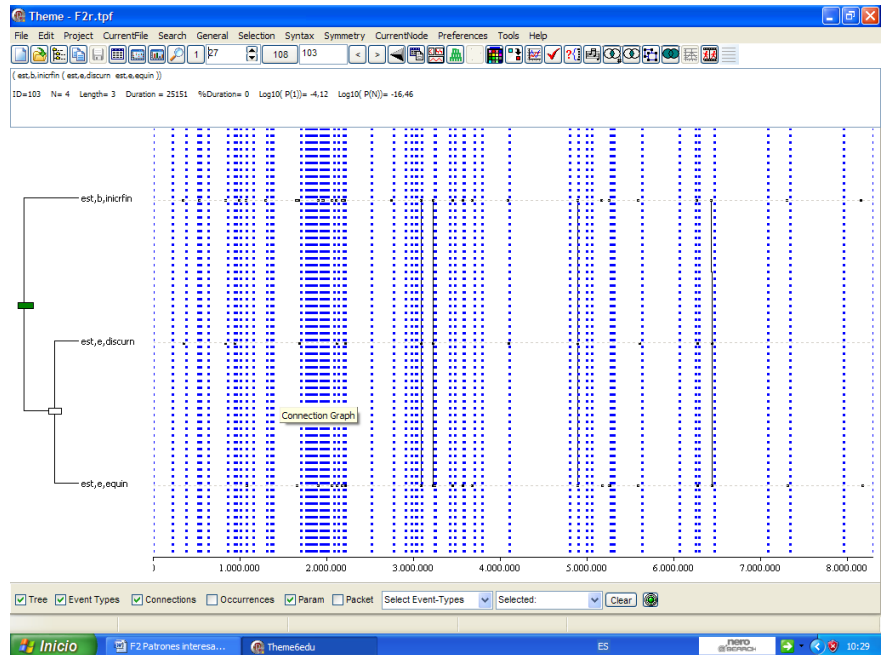


Figura 150. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 103. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta una alteración de su equilibrio corporal.

12.6 T-Patterns relevantes: lectura precisa

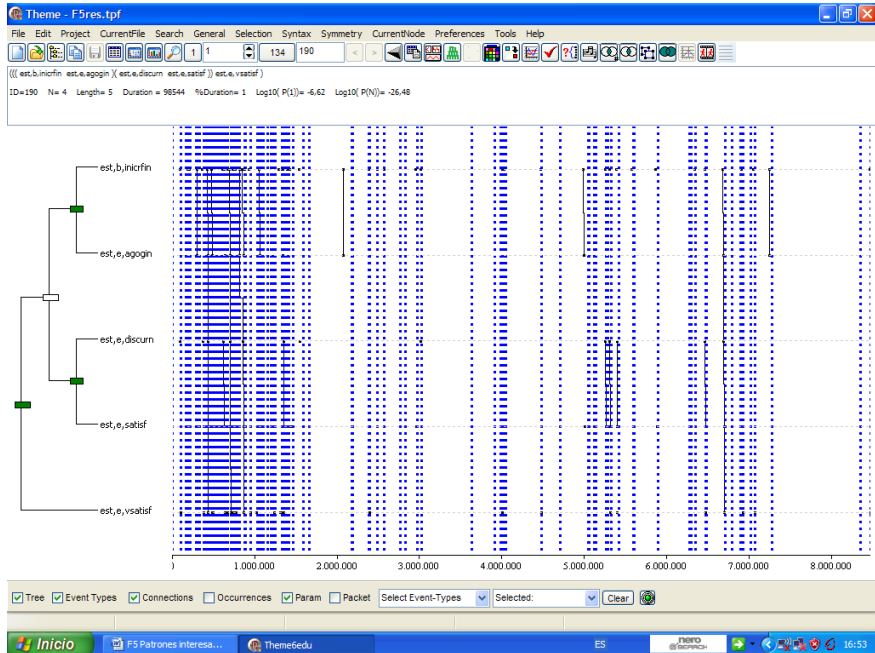


Figura 151. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 190. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de agógica que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento mostrando su satisfacción y emitiendo un mensaje verbal de la misma.

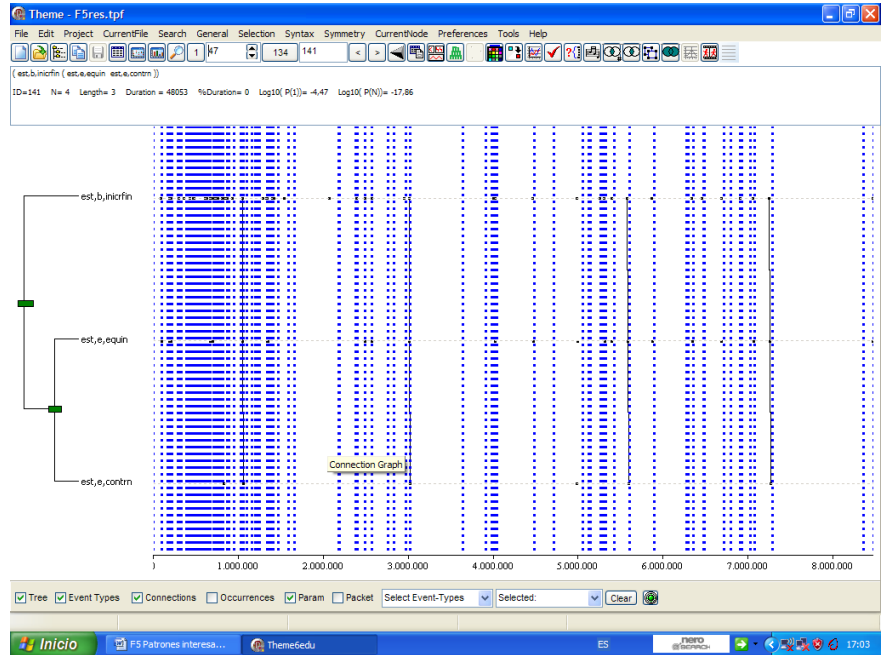


Figura 152. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 141. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa una alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un signo de falta de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

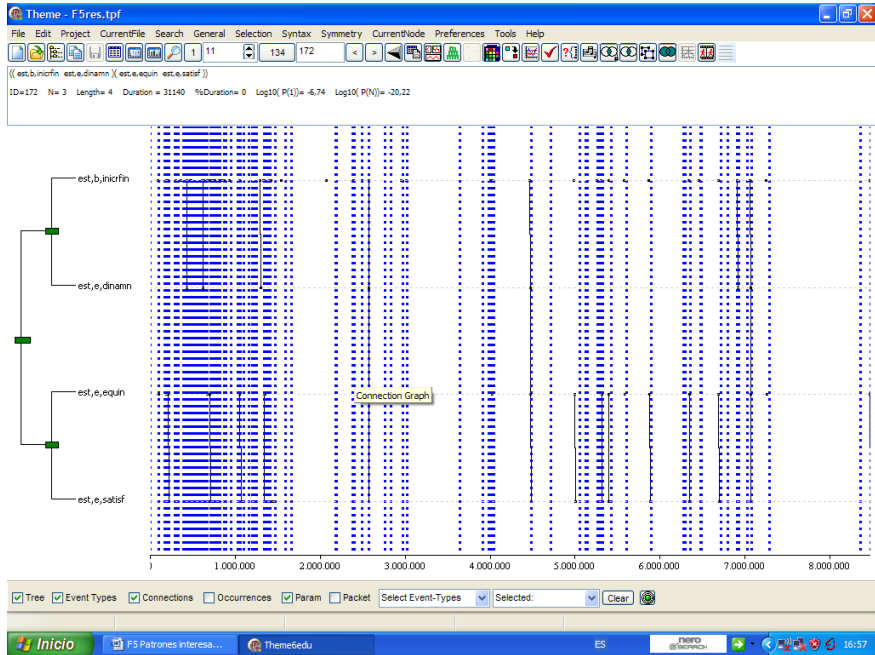


Figura 153. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 172. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de dinámica que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

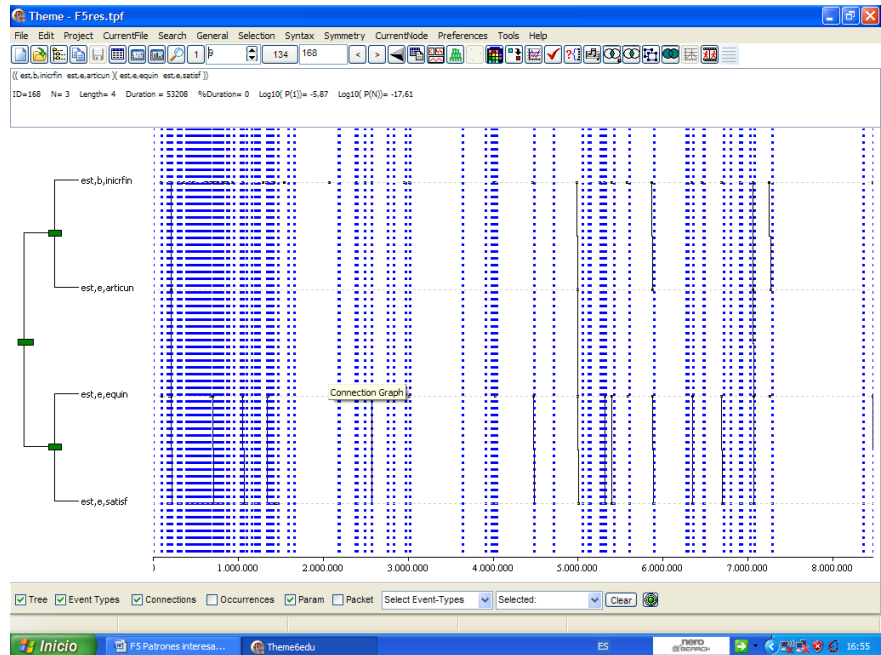


Figura 154. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 168. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de articulación que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

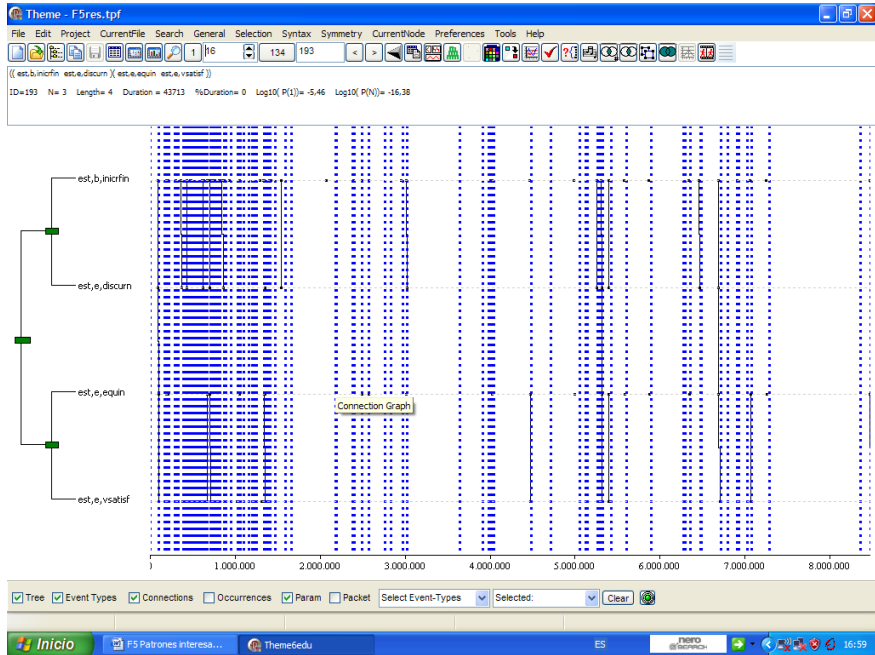


Figura 155. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 193. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

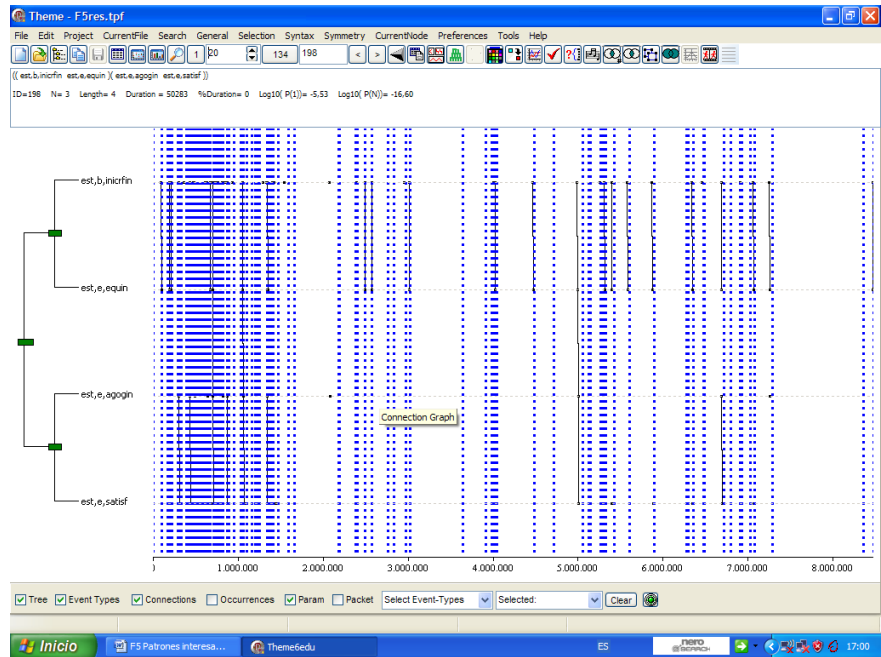


Figura 156. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 198. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de agógica. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

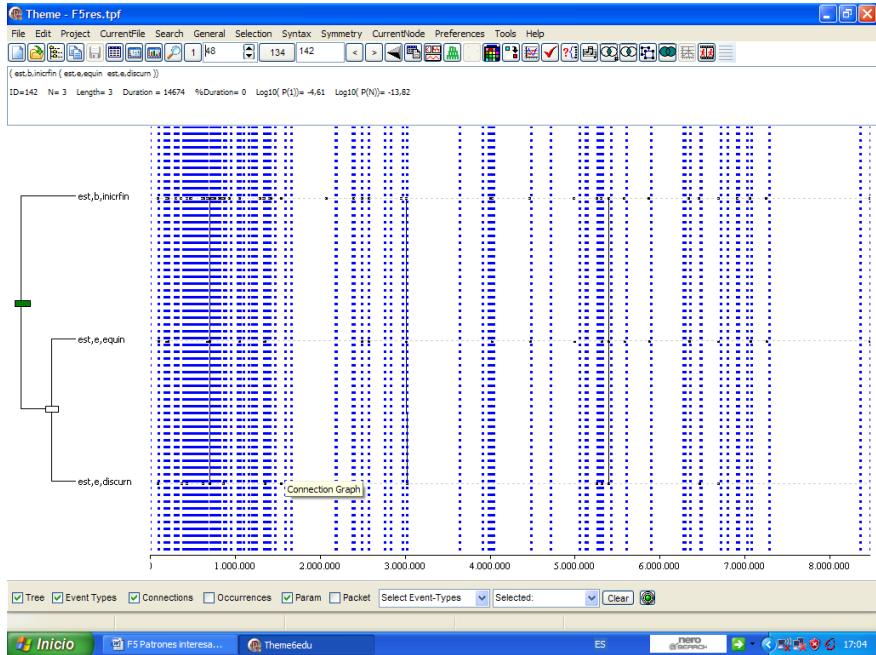


Figura 157. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 142. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se detecta un defecto de conducción del discurso musical.

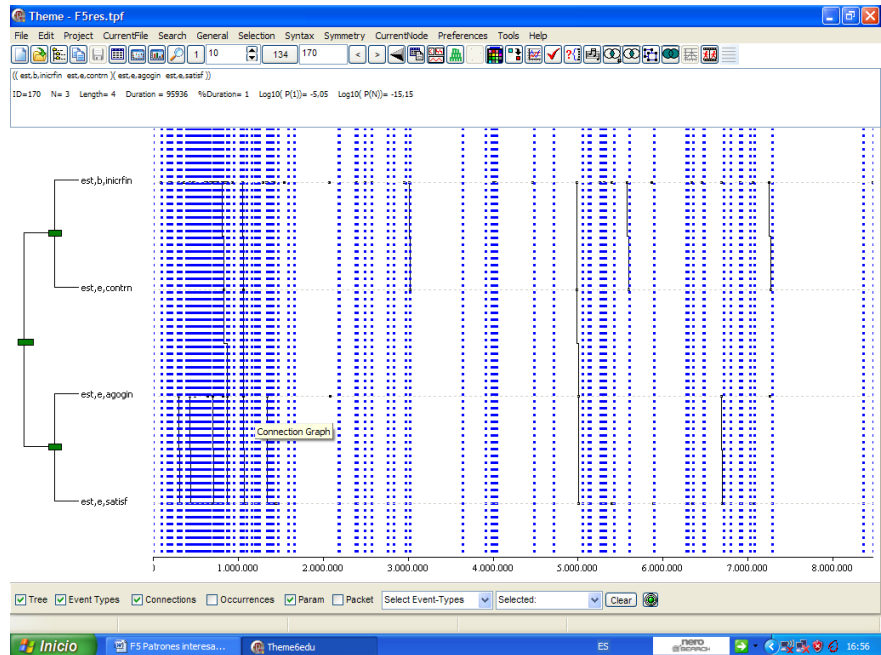


Figura 158. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 170. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de agógica. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

12.7 T-Patterns relevantes: práctica indirecta

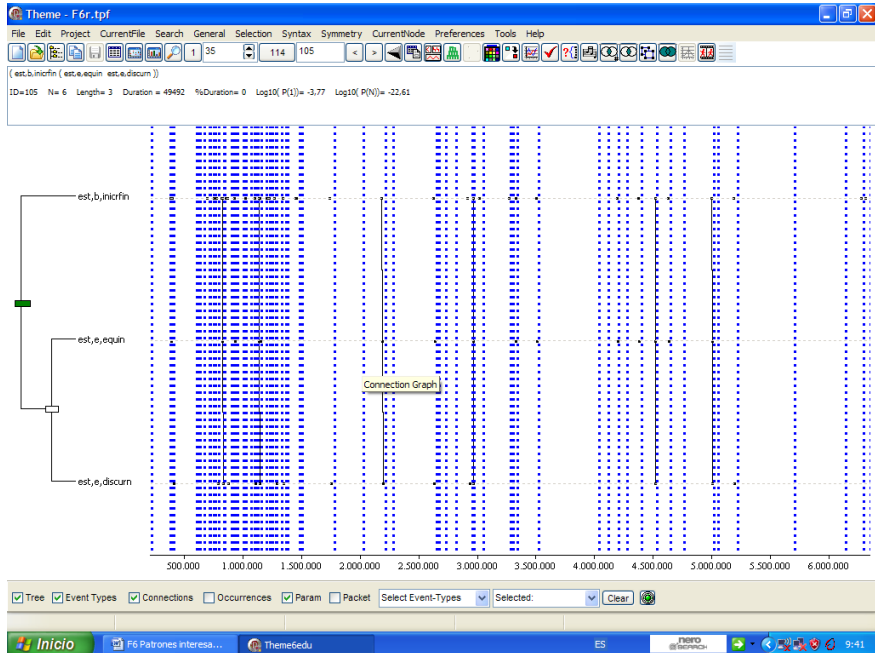


Figura 159. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 105. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y le sigue, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

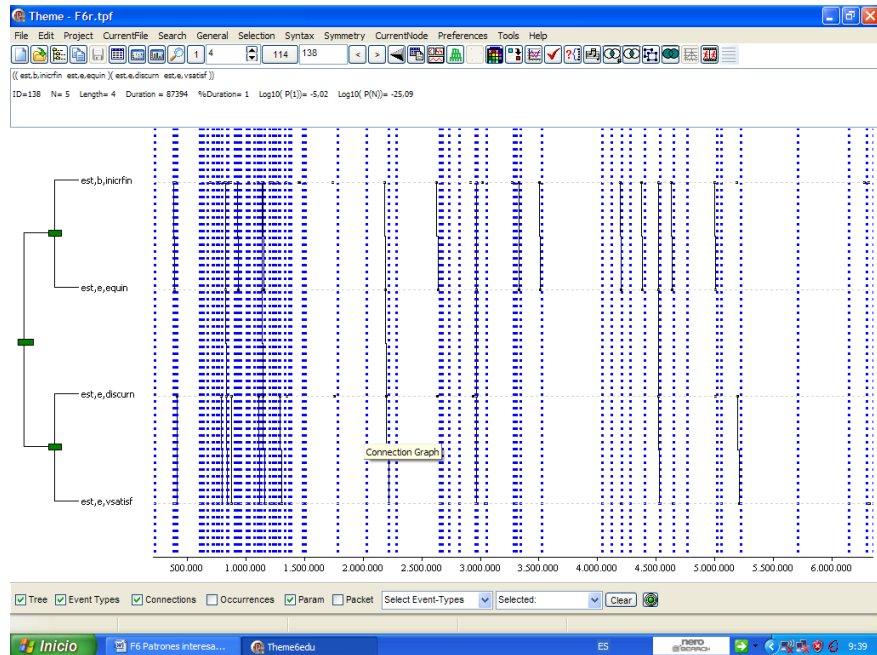


Figura 160. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 138. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y le sigue, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

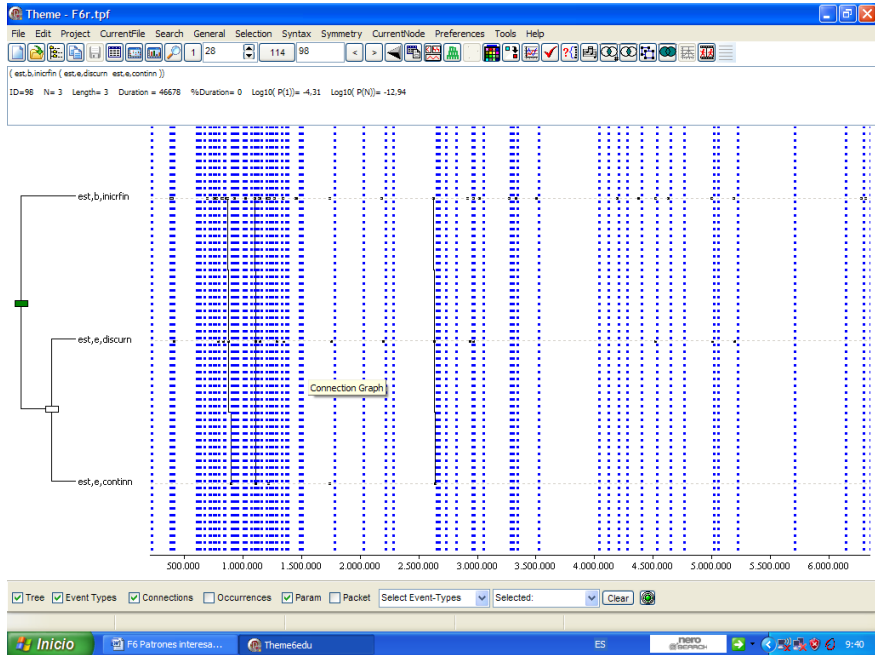


Figura 161. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 98. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de continuidad.

12.8 T-Patterns relevantes: adaptación al límite técnico-interpretativo actual

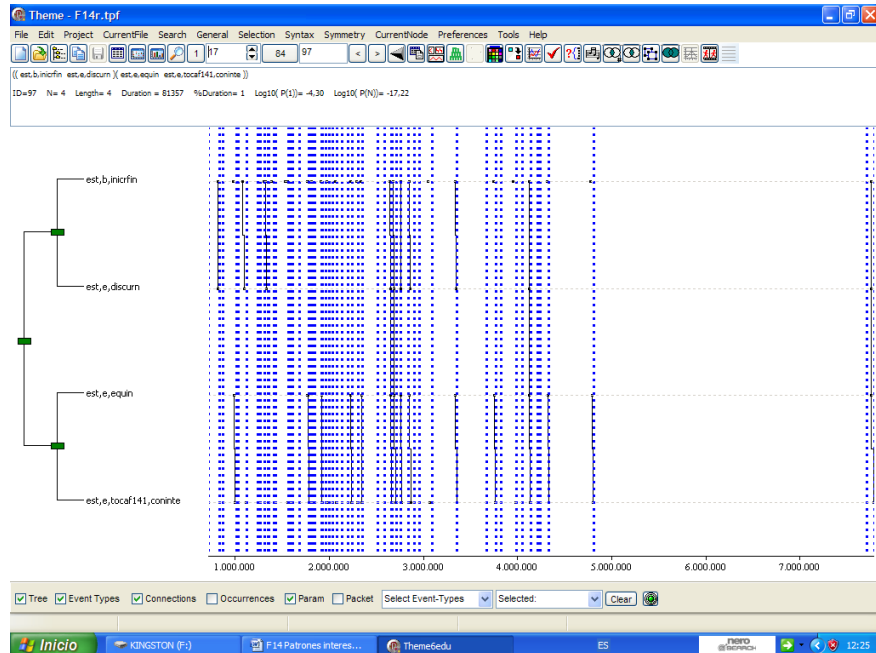


Figura 162. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 97. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructivo-interpretativa.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

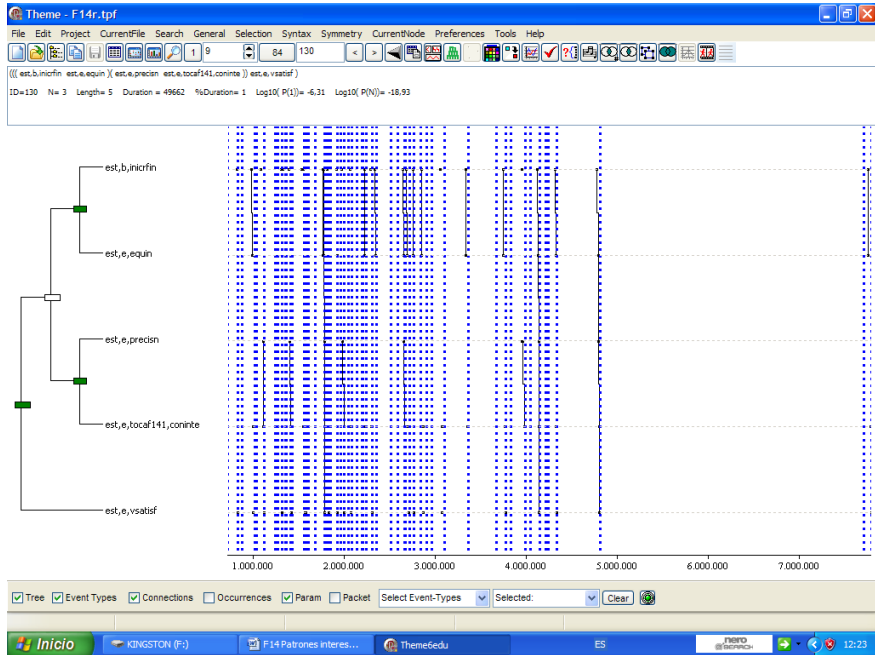


Figura 163. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 130. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructivo-interpretativa y emite un mensaje verbal de satisfacción.

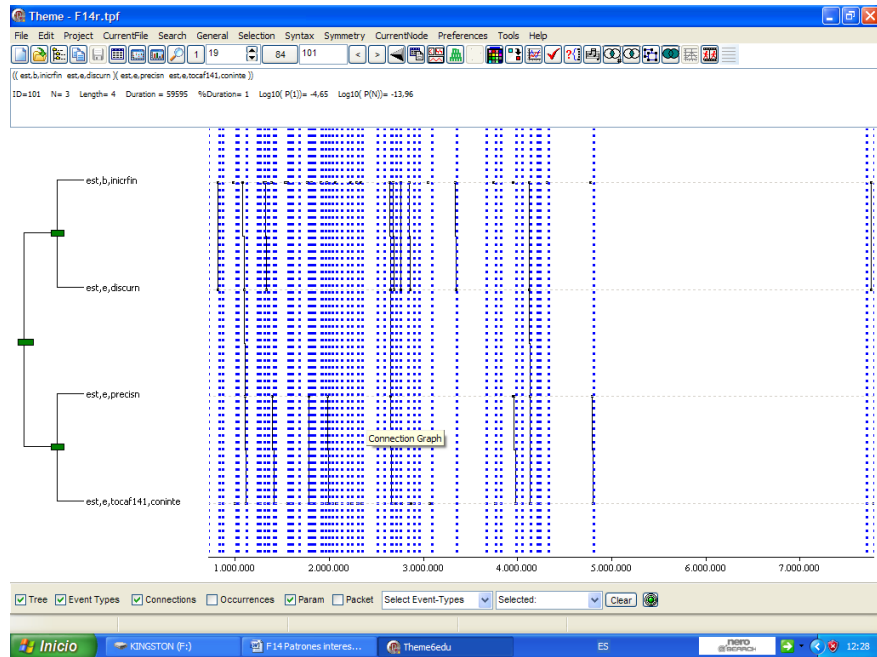


Figura 164. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 101. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructivo-interpretativa.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

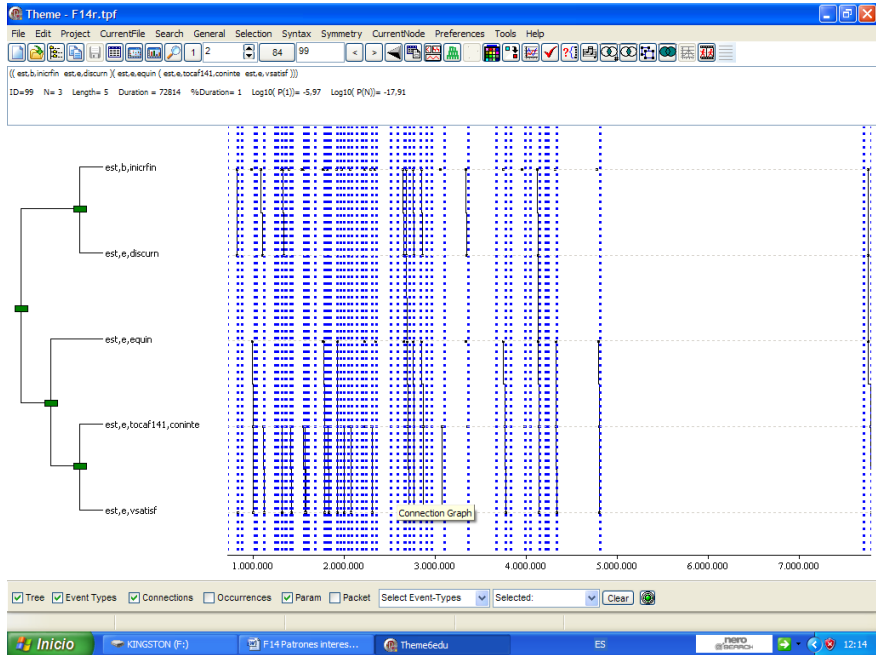


Figura 165. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 99. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructivo-interpretativa y emite un mensaje verbal de satisfacción.

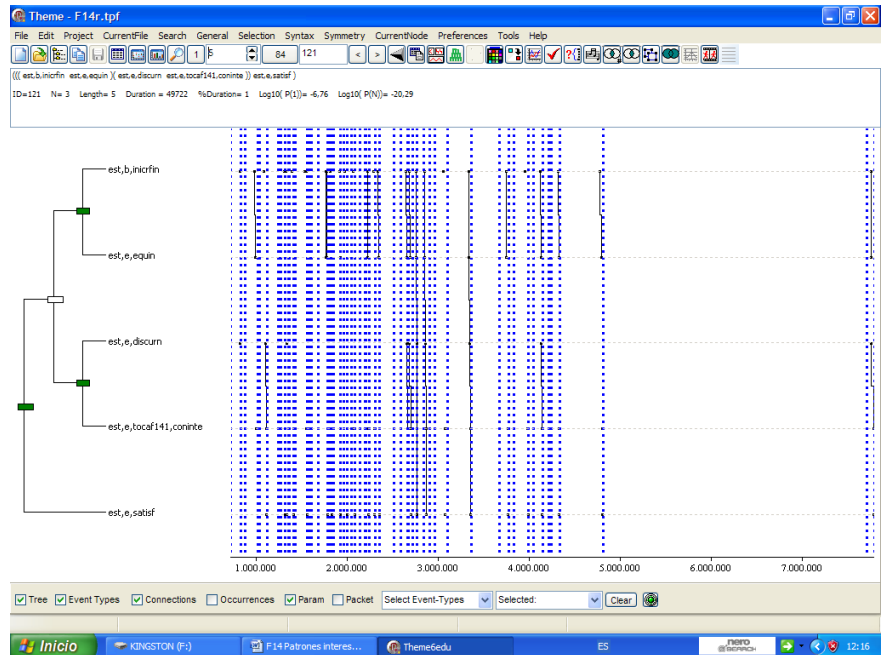


Figura 166. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 121. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructivo-interpretativa y muestra su satisfacción.

12.9 T-Patterns relevantes: práctica del detalle

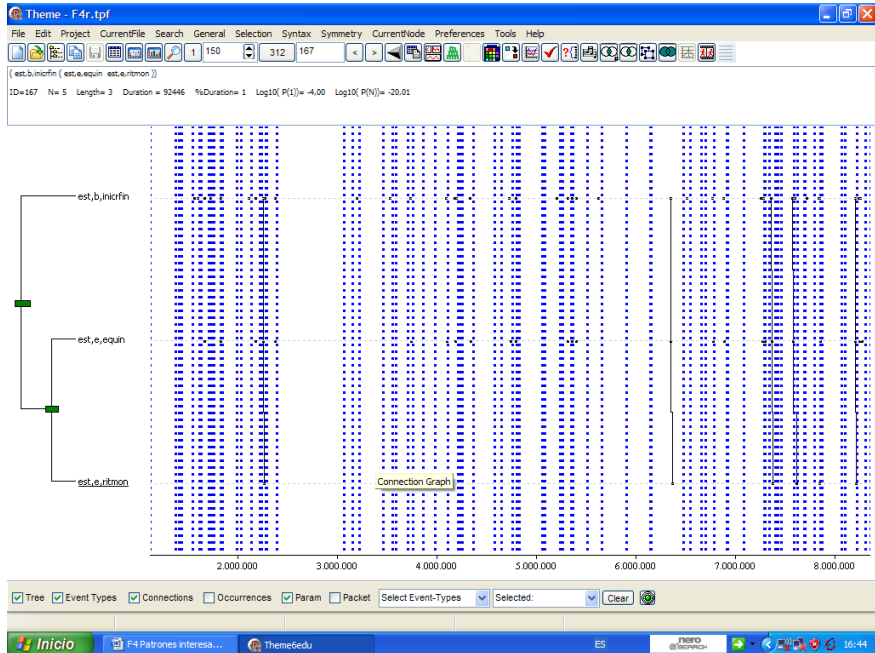


Figura 167. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 167. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto rítmico.

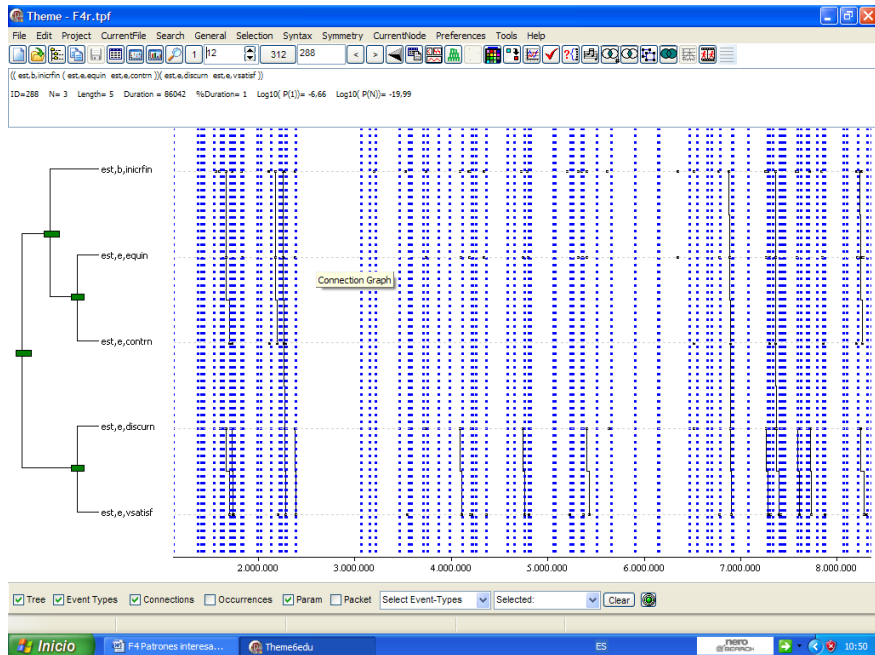


Figura 168. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 288. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de control y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

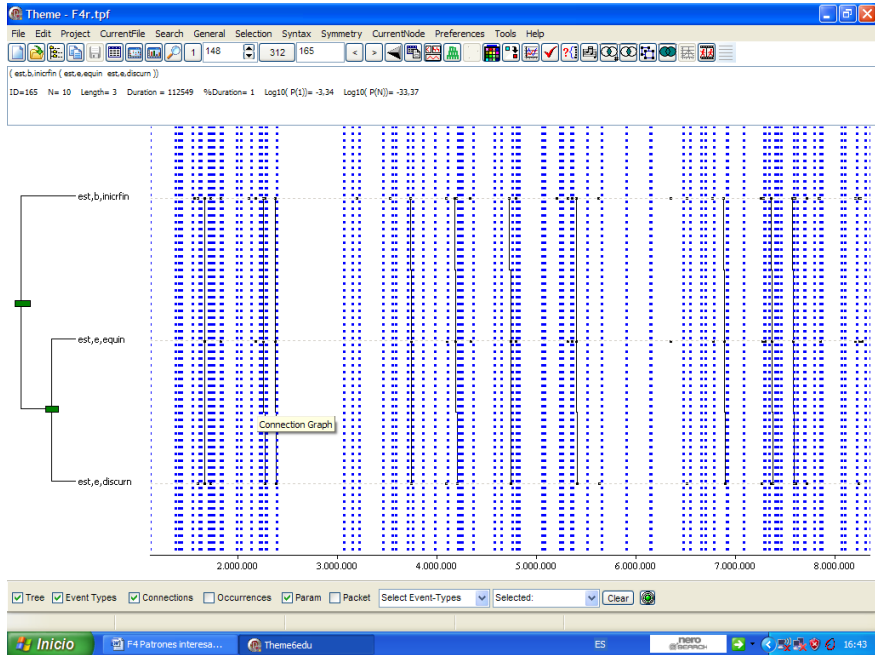


Figura 169. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 165. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

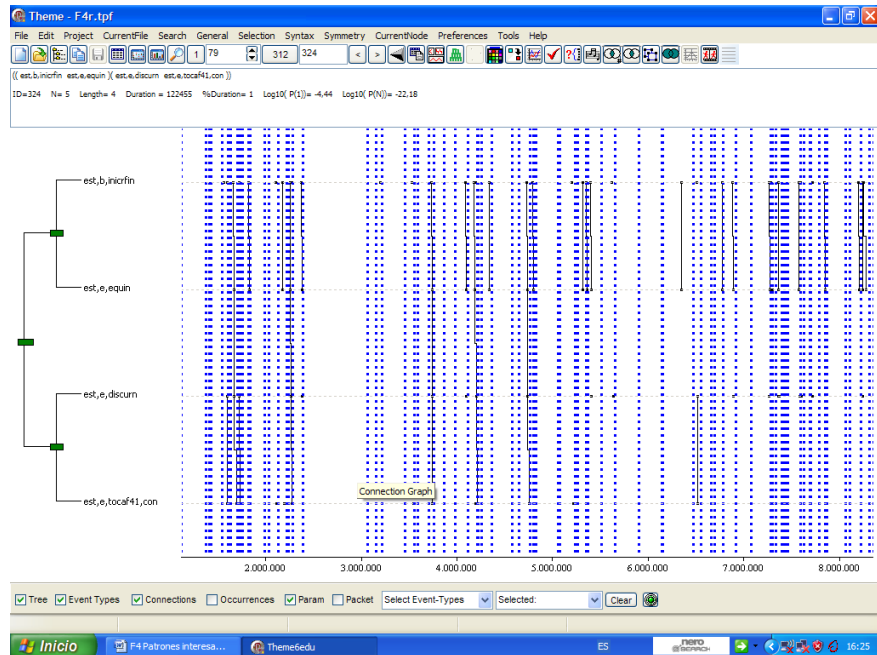


Figura 170. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 324. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica constructiva.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

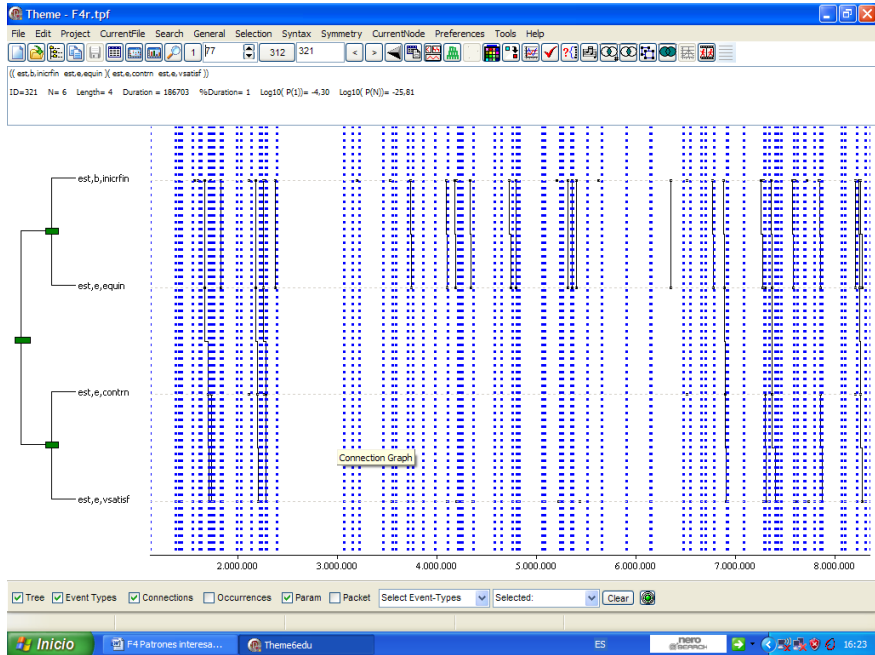


Figura 171. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 321. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

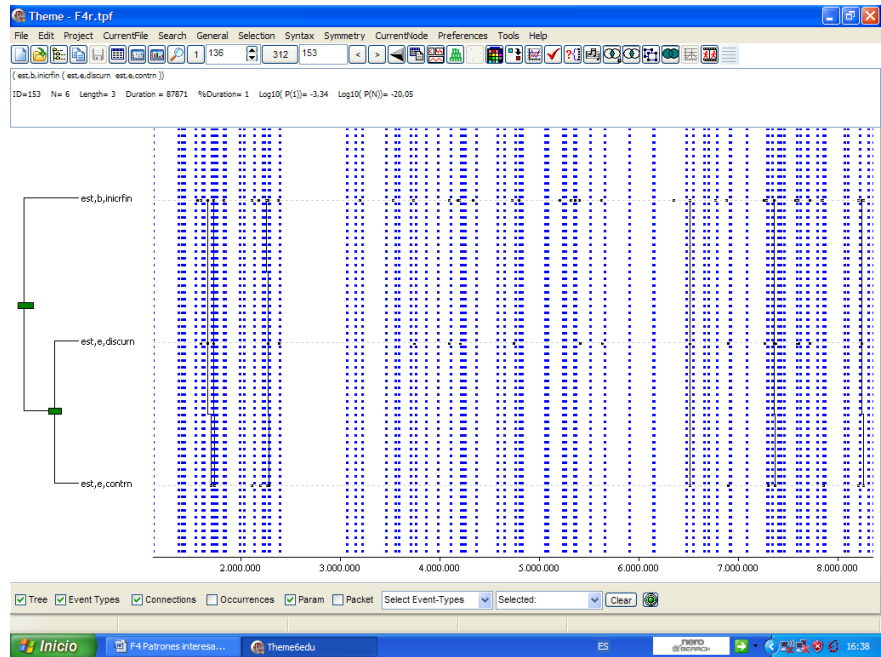


Figura 172. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 153. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

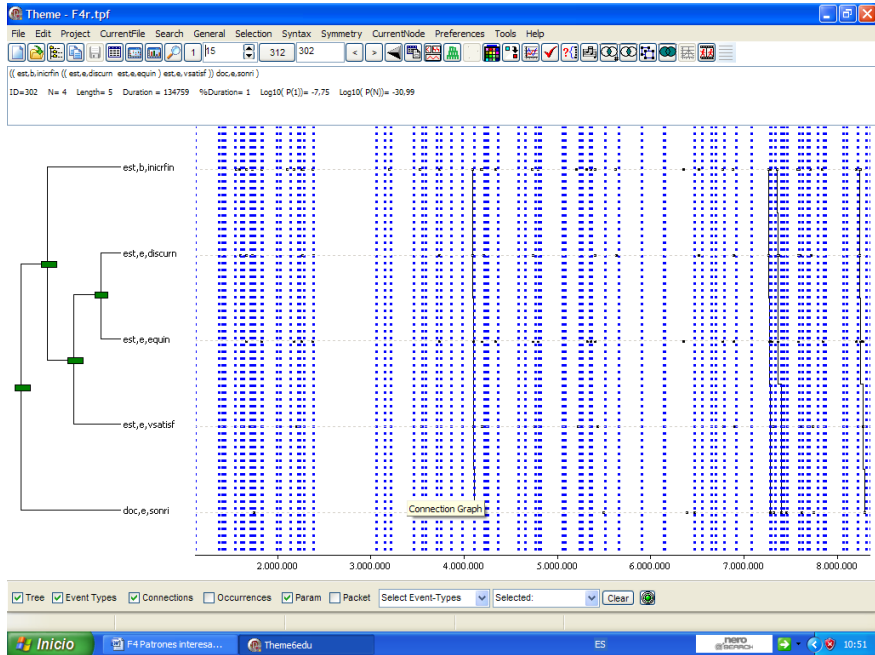


Figura 173. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 302. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción y se constata una sonrisa por parte de la docente.

12.10 T-Patterns relevantes: práctica técnica

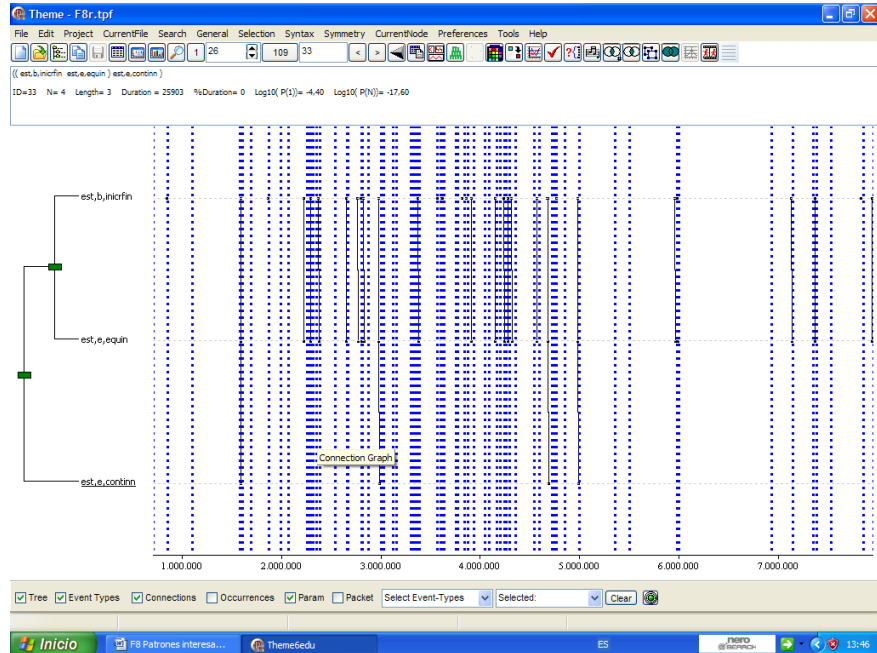


Figura 174. Dendograma correspondiente a *T-pattern* 33. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

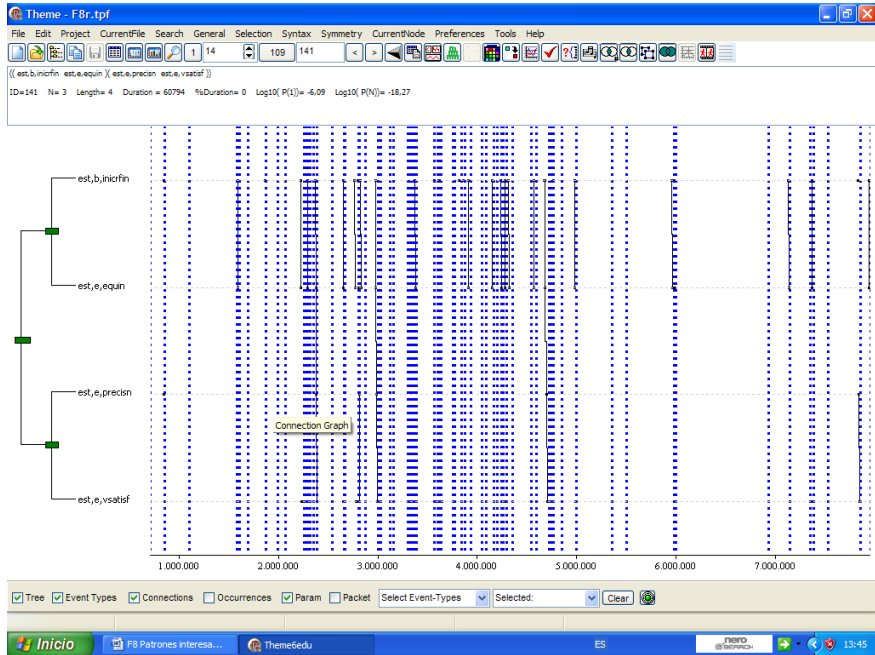


Figura 175. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 141. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

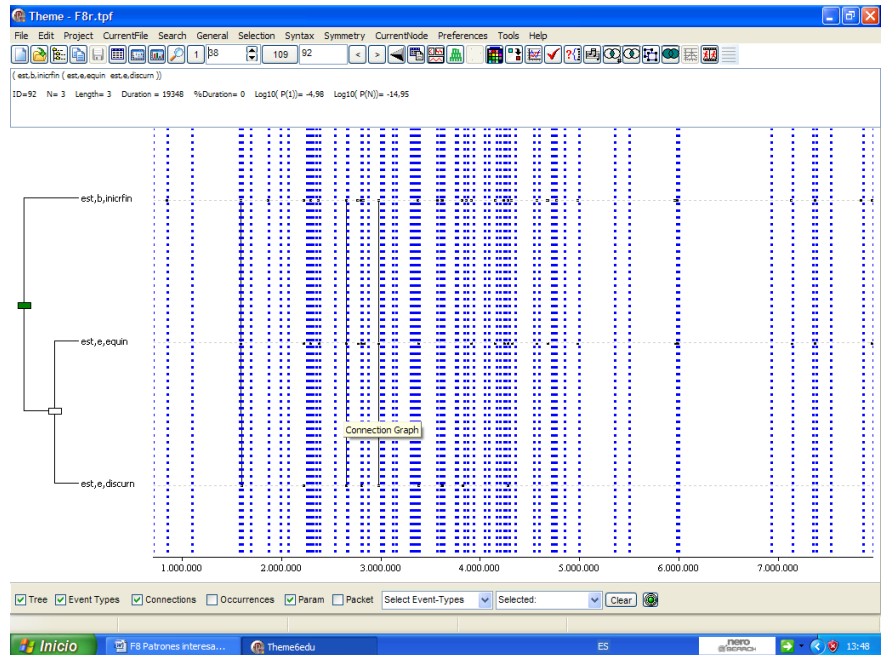


Figura 176. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 92. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

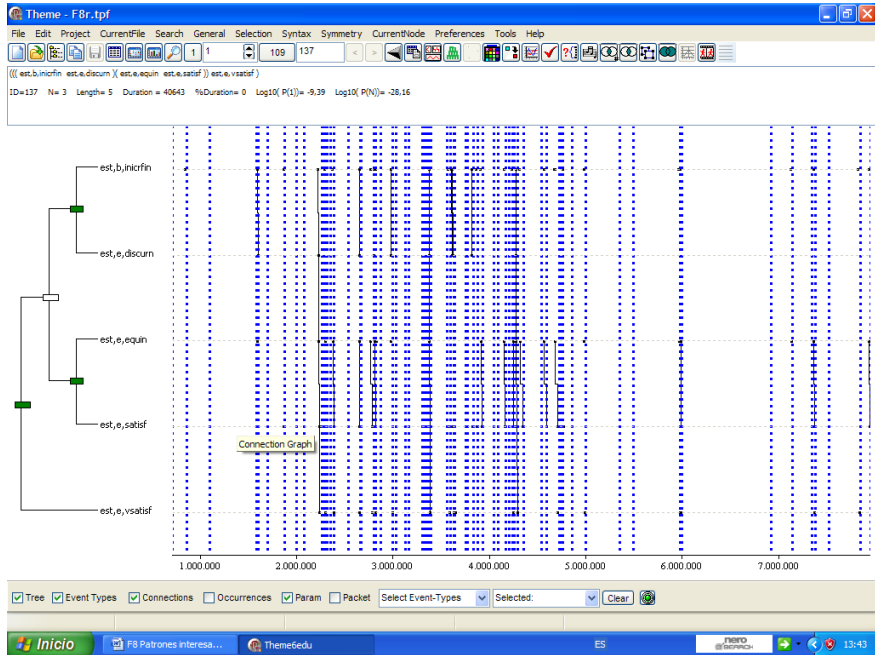


Figura 177. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 137. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción y emitiendo un mensaje verbal de la misma.

12.11 T-Patterns relevantes: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

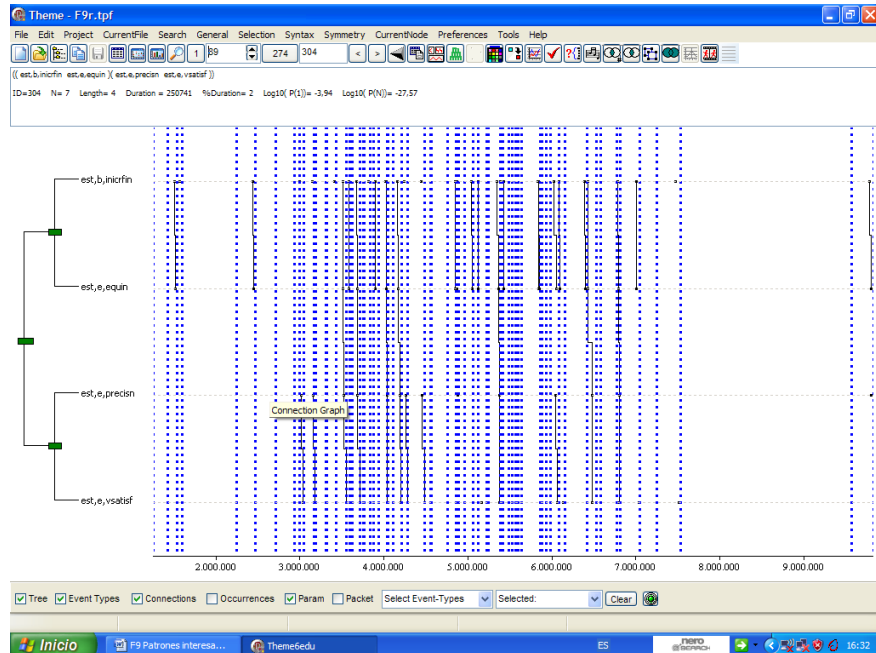


Figura 178. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 304. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

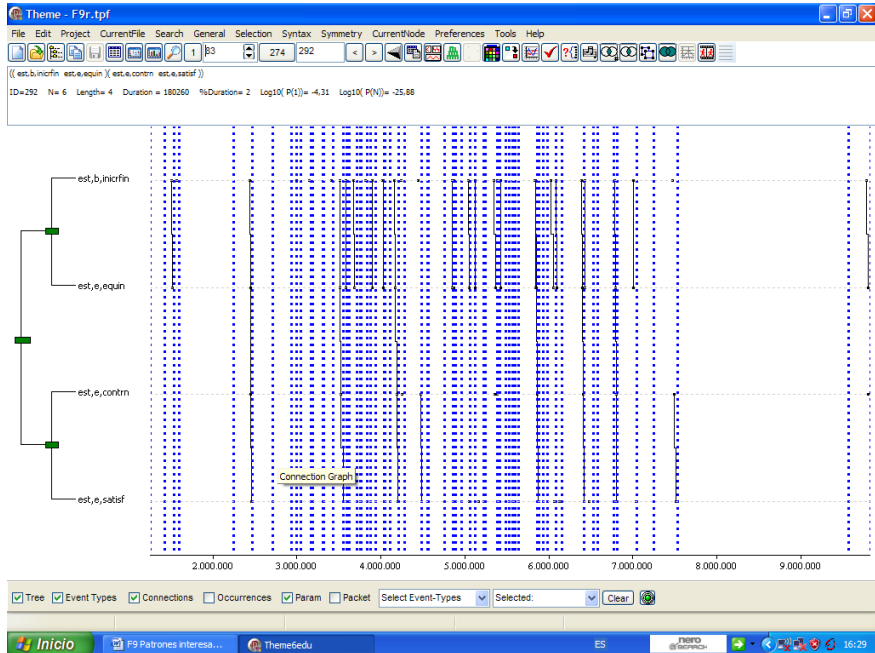


Figura 179. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 292. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

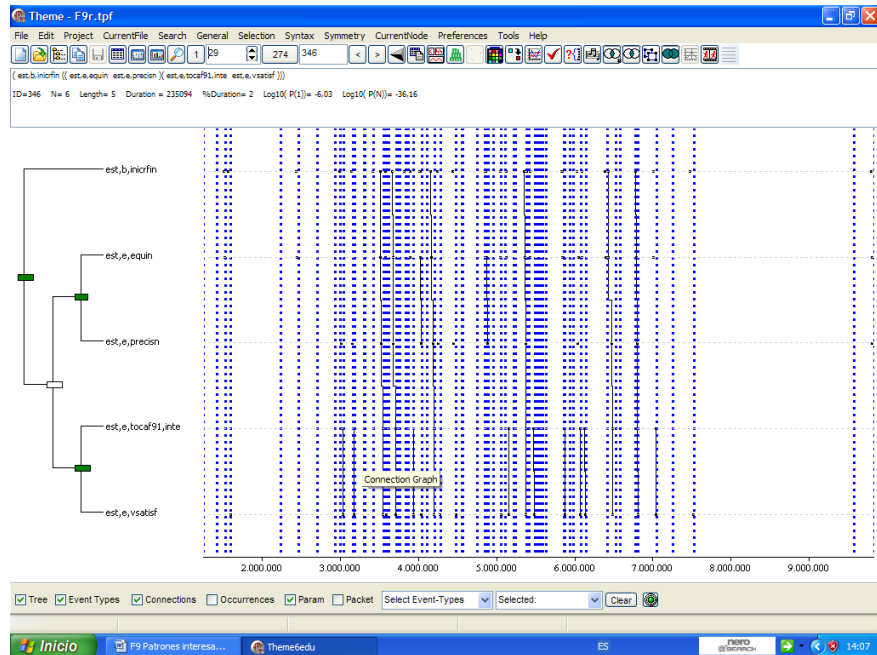


Figura 180. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 346. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa y emite un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

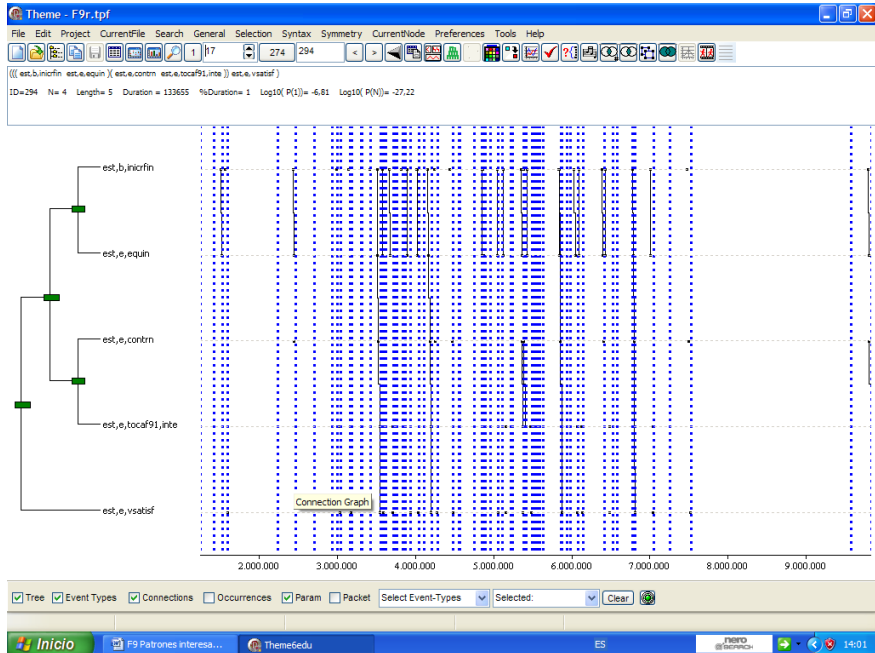


Figura 181. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 294. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa y emite un mensaje verbal de satisfacción.

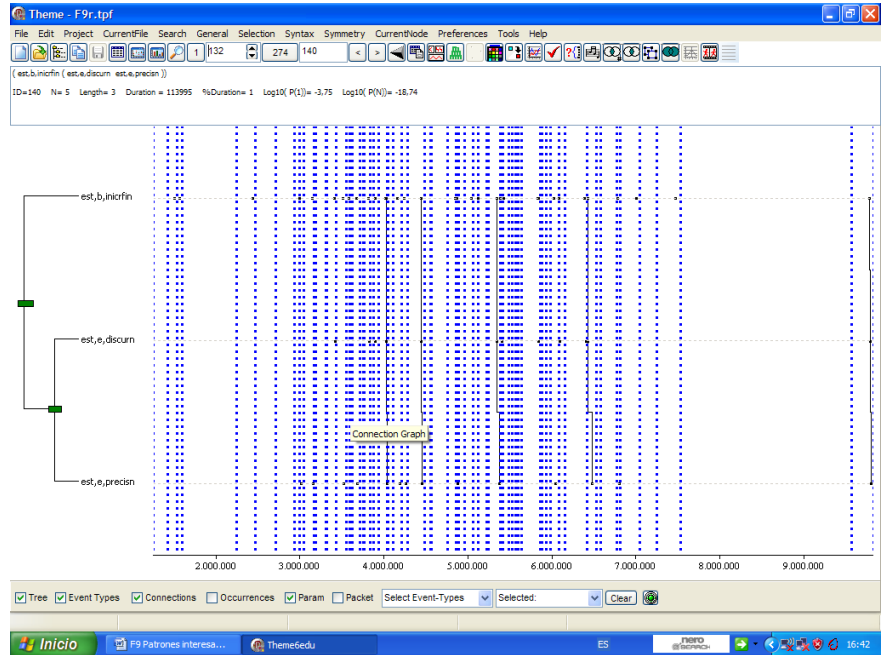


Figura 182. Dendrograma correspondiente al T -pattern 140. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

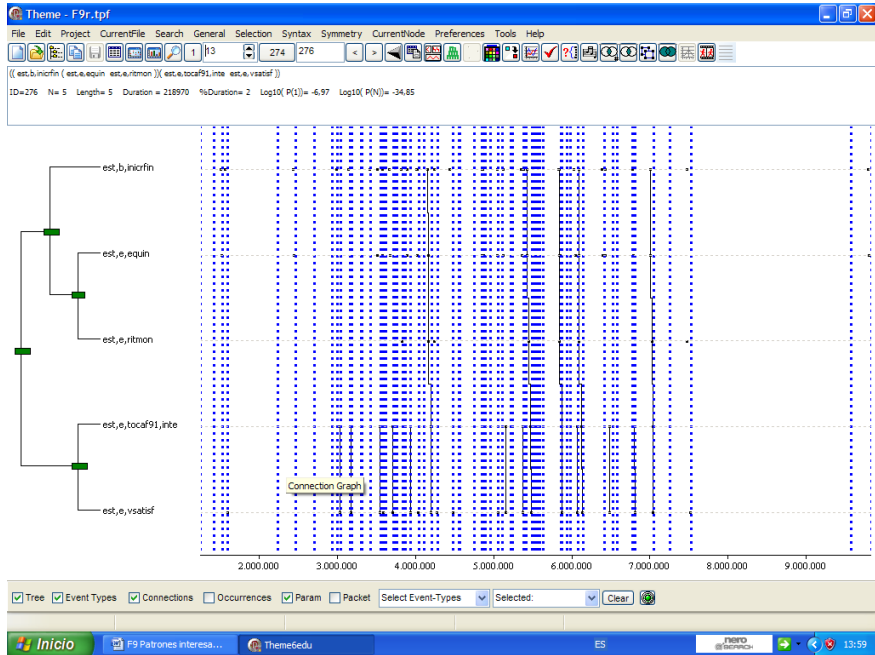


Figura 183. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 276. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de ritmo. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa y emite un mensaje verbal de satisfacción.

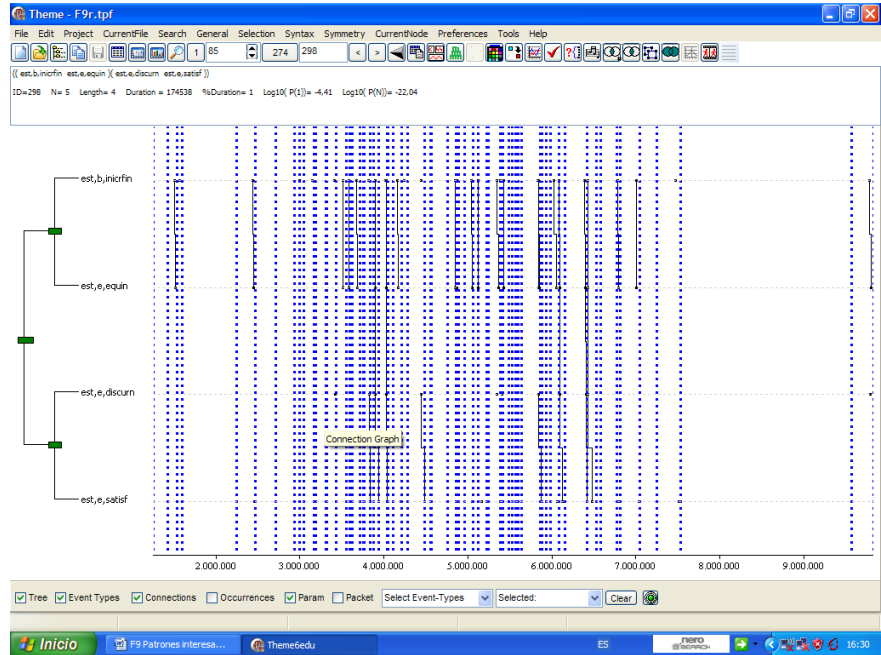


Figura 184. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 298. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

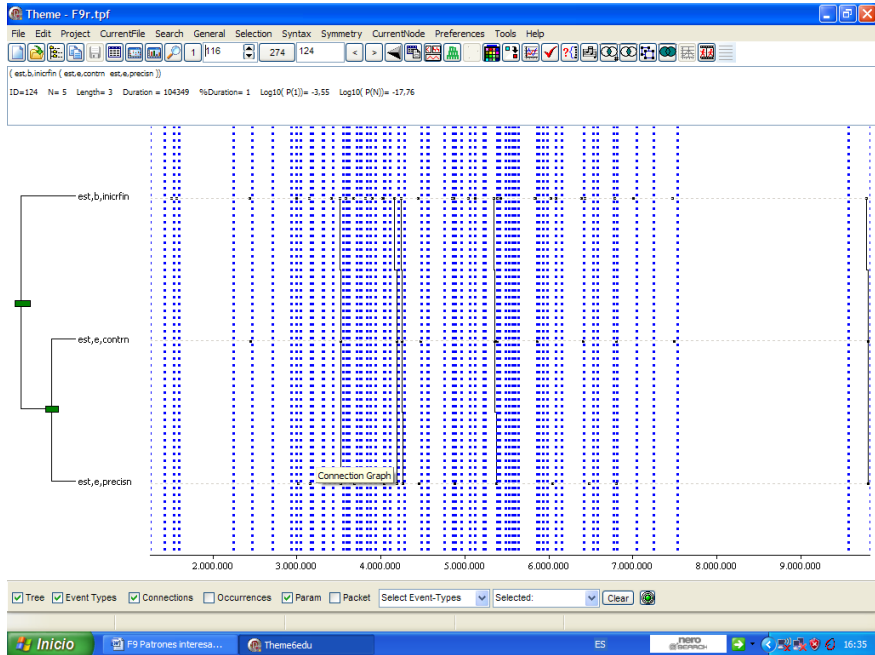


Figura 185. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 124. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

12.12 T-Patterns relevantes: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

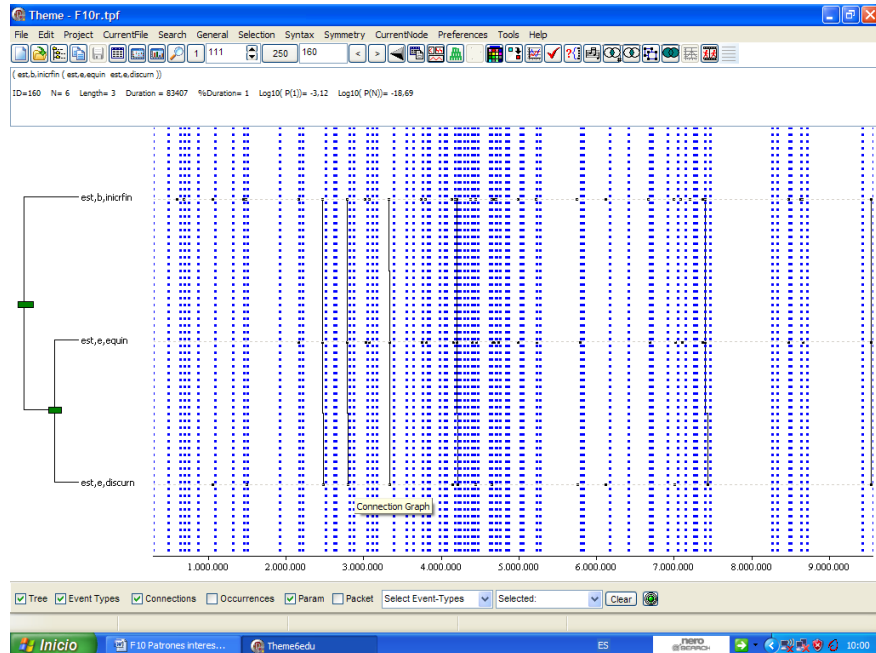


Figura 186. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 160. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

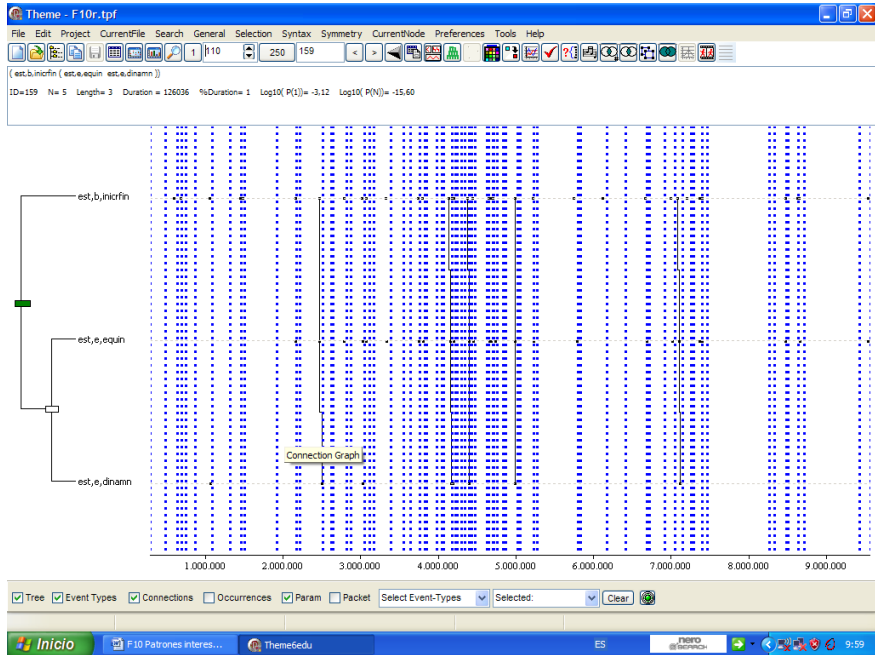


Figura 187. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 159. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

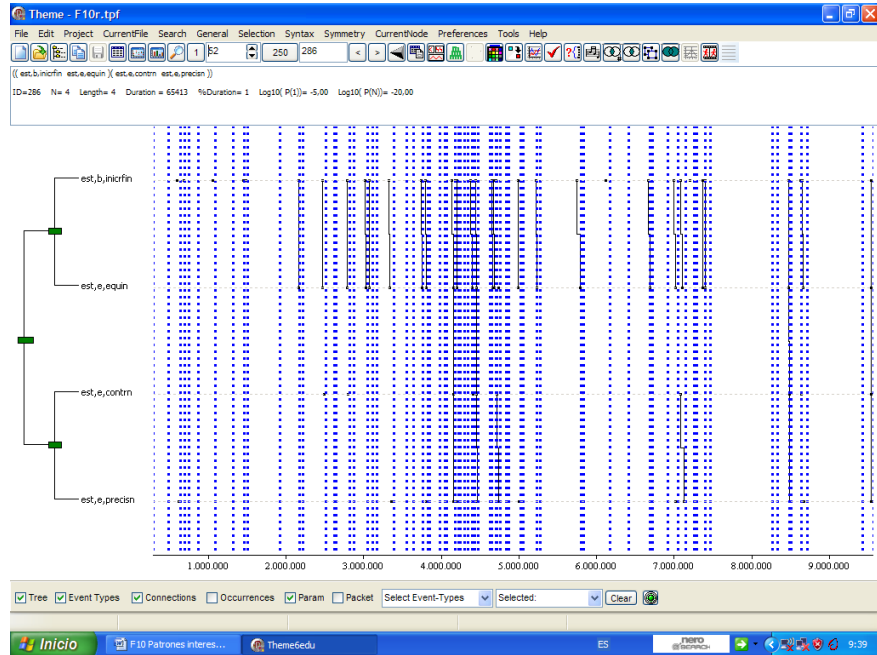


Figura 188. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 286. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un signo de falta de control y, posteriormente, un defecto de precisión.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

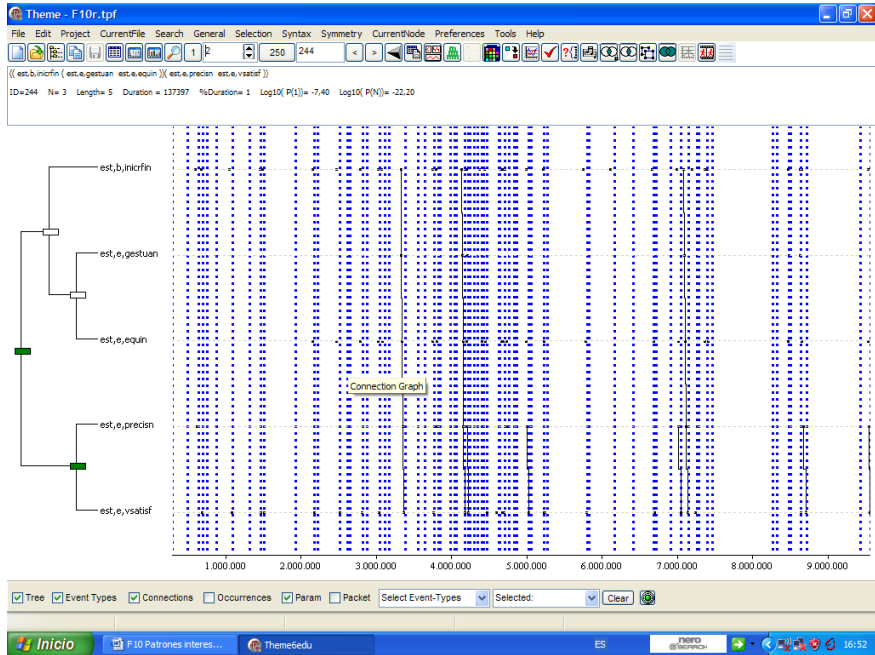


Figura 189. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 244. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto gestual que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de equilibrio corporal y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

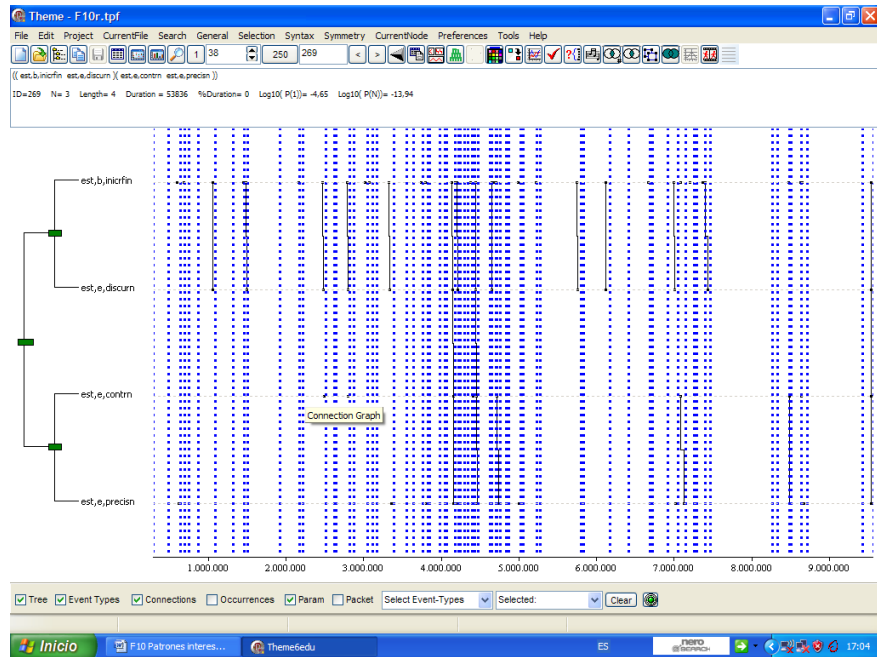


Figura 190. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 269. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se constata un signo de falta de control seguido de un defecto de precisión.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

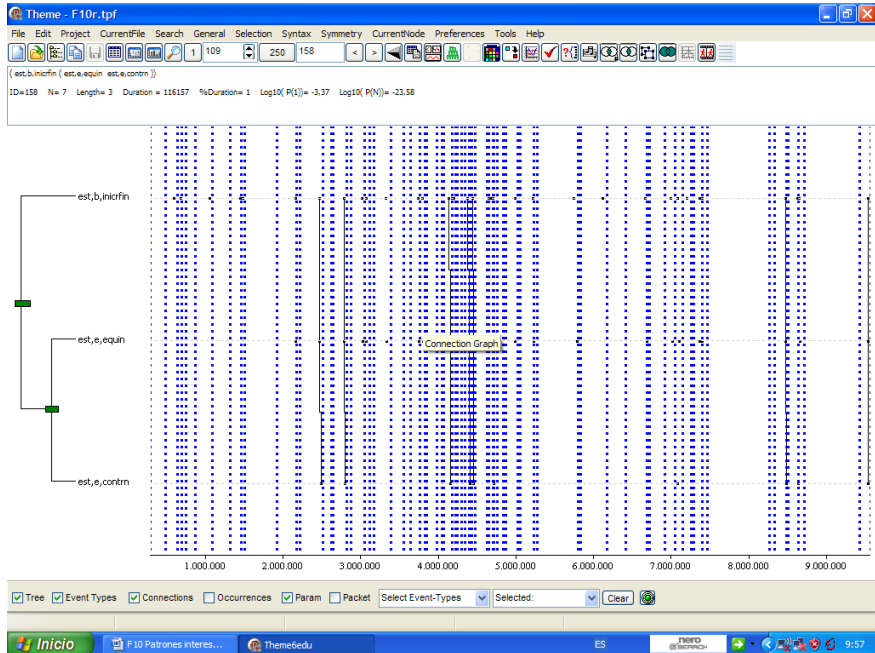


Figura 191. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 158. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control.

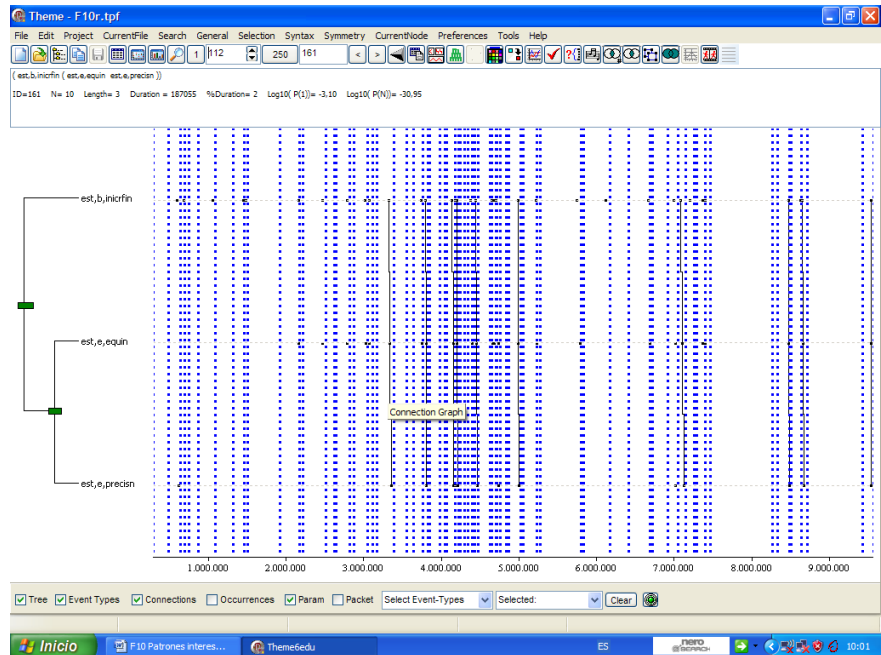


Figura 192. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 161. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

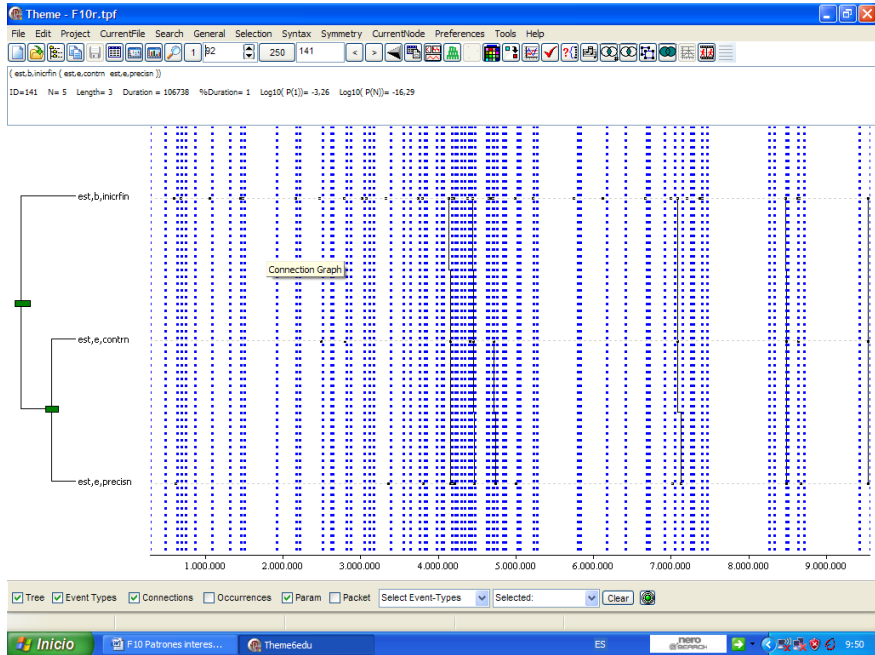


Figura 193. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 141. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

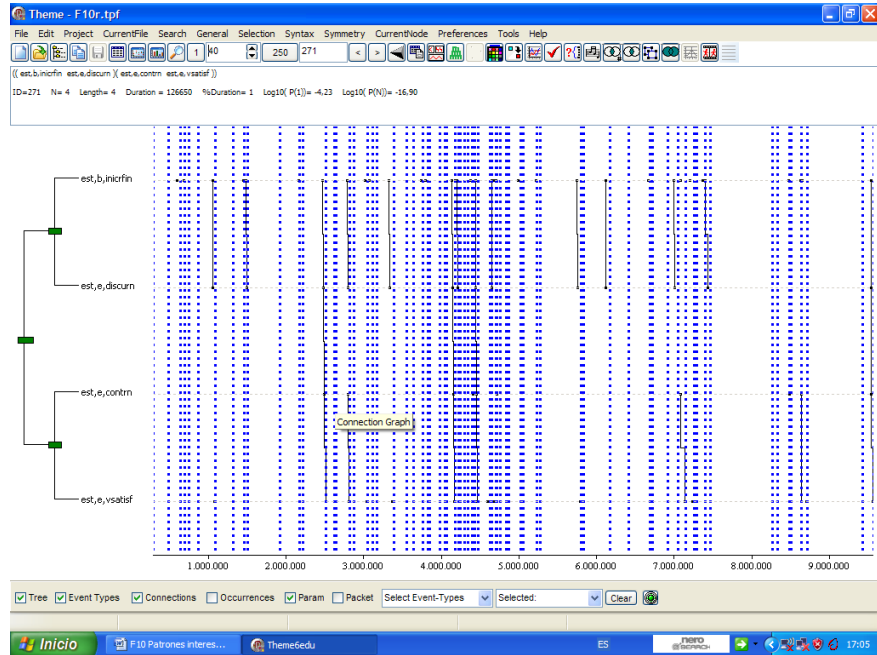


Figura 194. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 271. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de falta de control. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

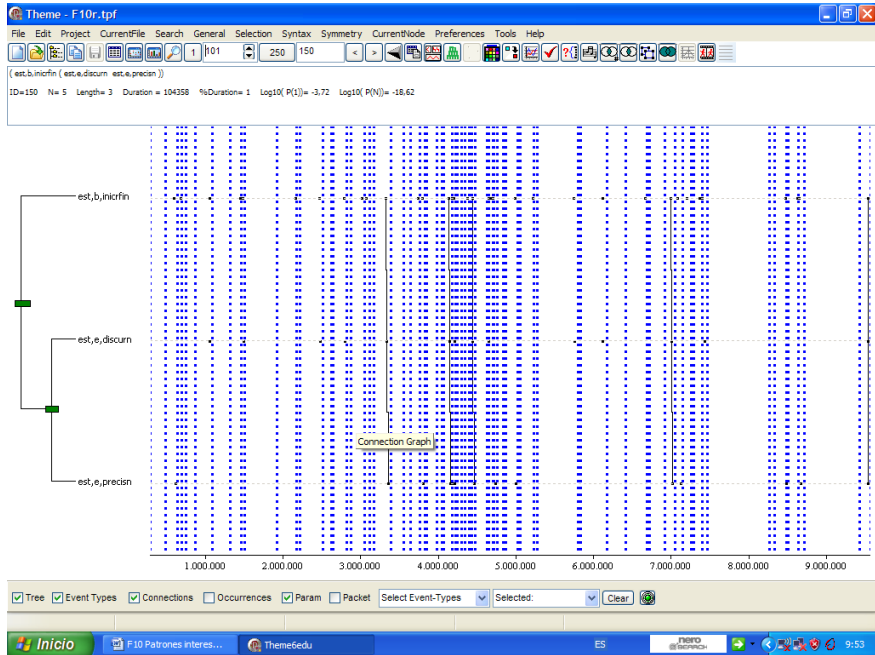


Figura 195. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 150. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de precisión.

12.13 T-Patterns relevantes: apoyo al discurso musical

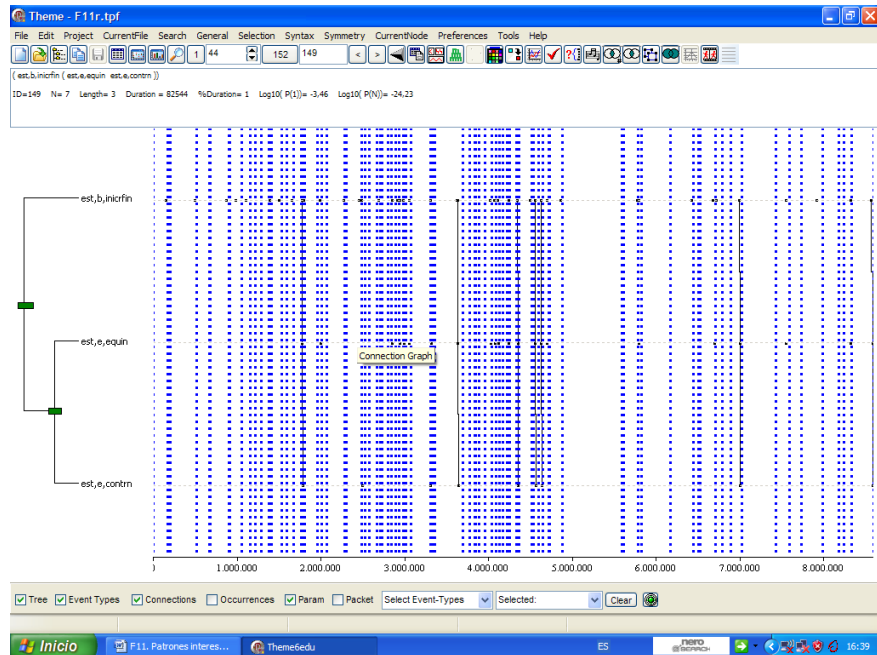


Figura 196. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 149. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

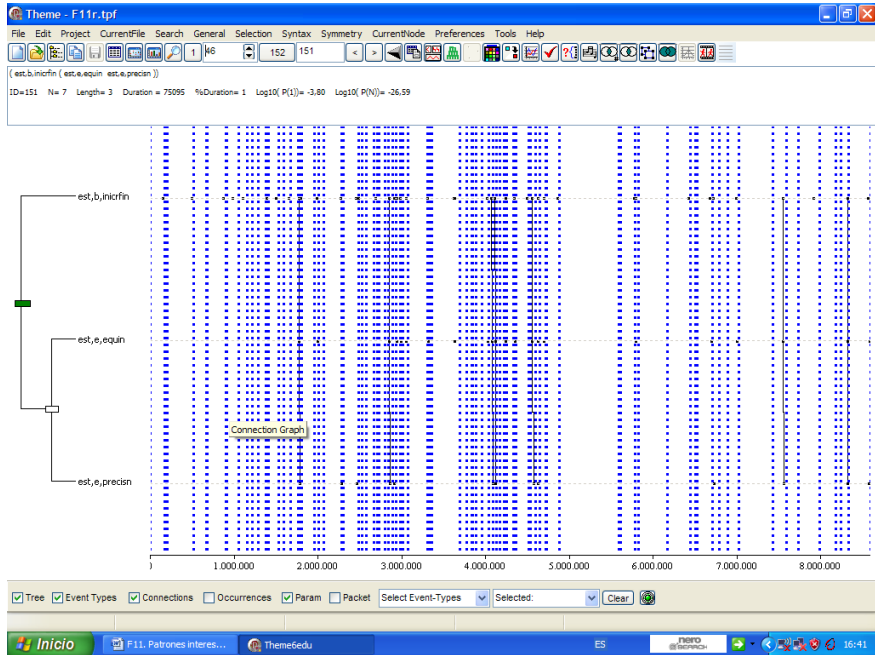


Figura 197. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 151. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

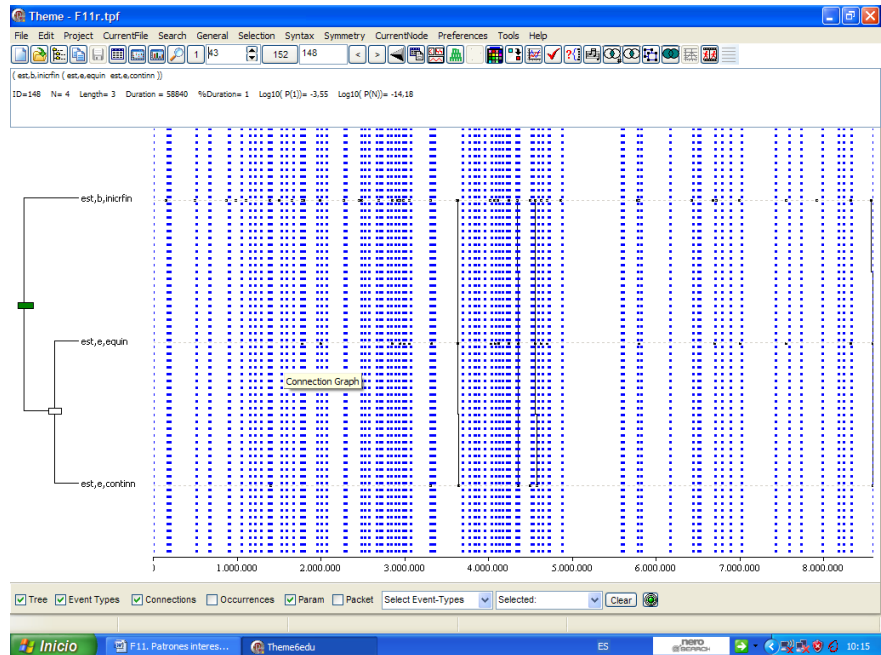


Figura 198. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 148. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

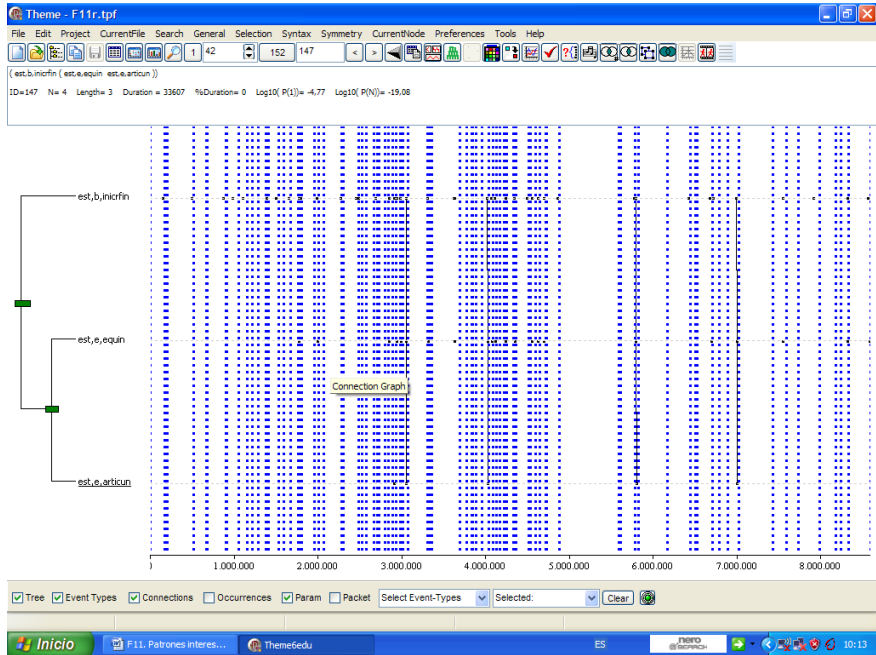


Figura 199. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 147. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de articulación.

12.14 T-Patterns relevantes: visualización creativa

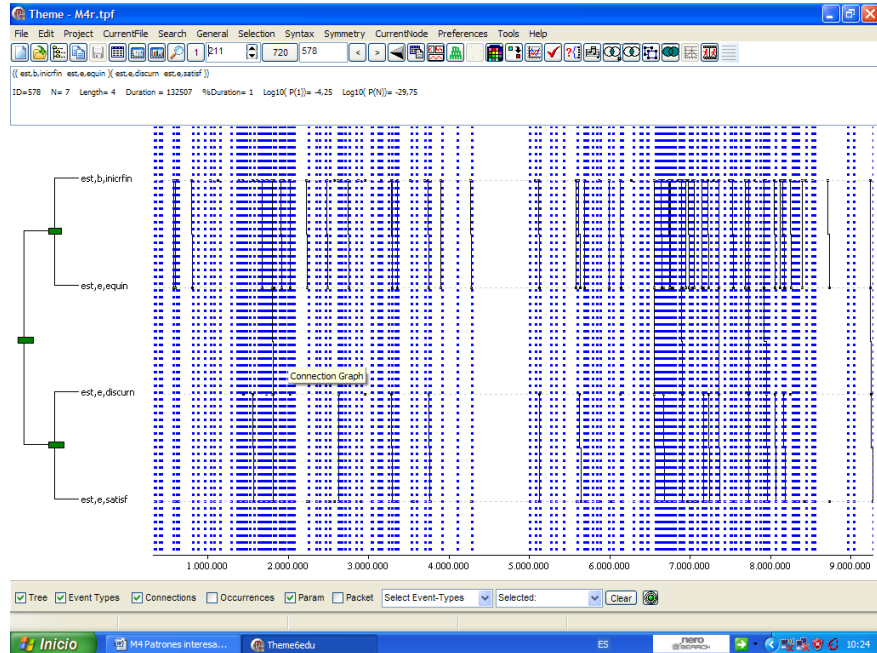


Figura 200. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 578. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

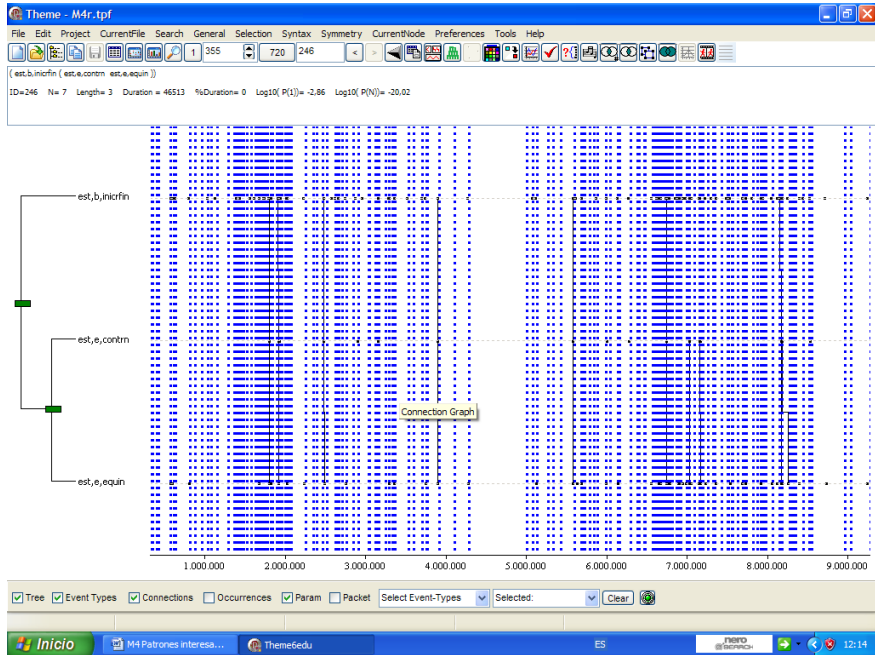


Figura 201. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 246. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

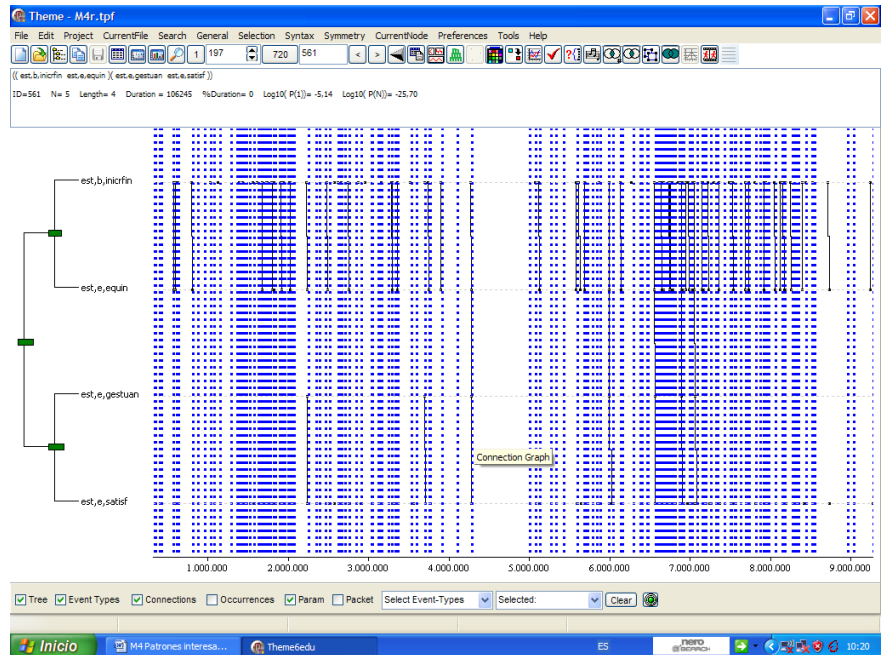


Figura 202. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 561. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto gestual. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

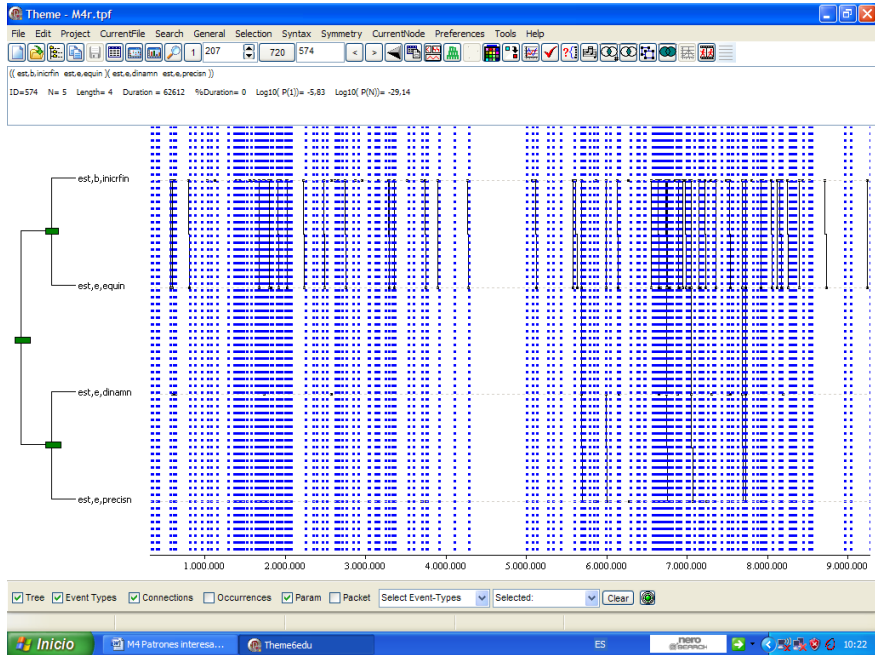


Figura 203. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 574. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de dinámica y, posteriormente, un defecto de precisión.

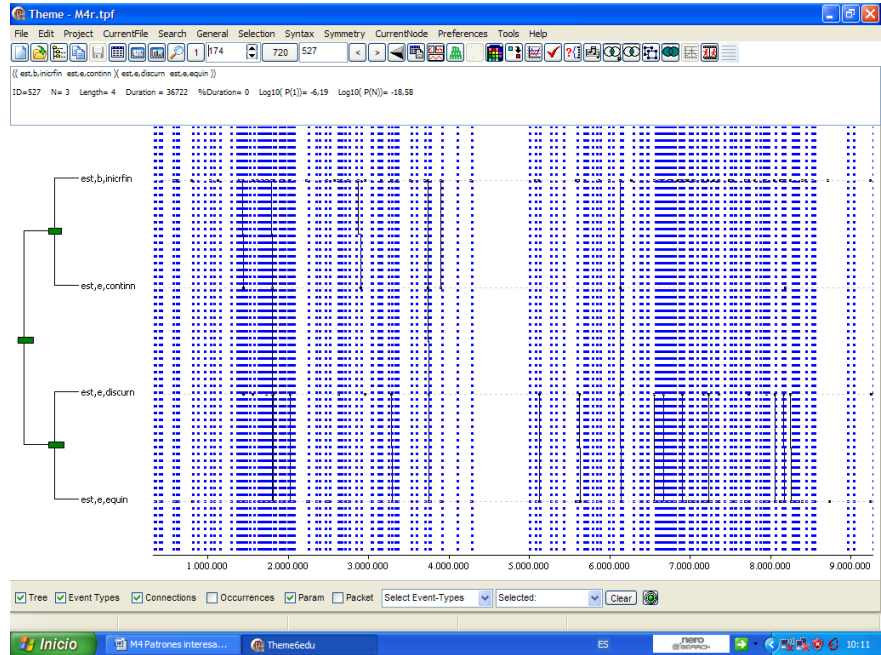


Figura 204. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 527. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de continuidad que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de conducción del discurso musical y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

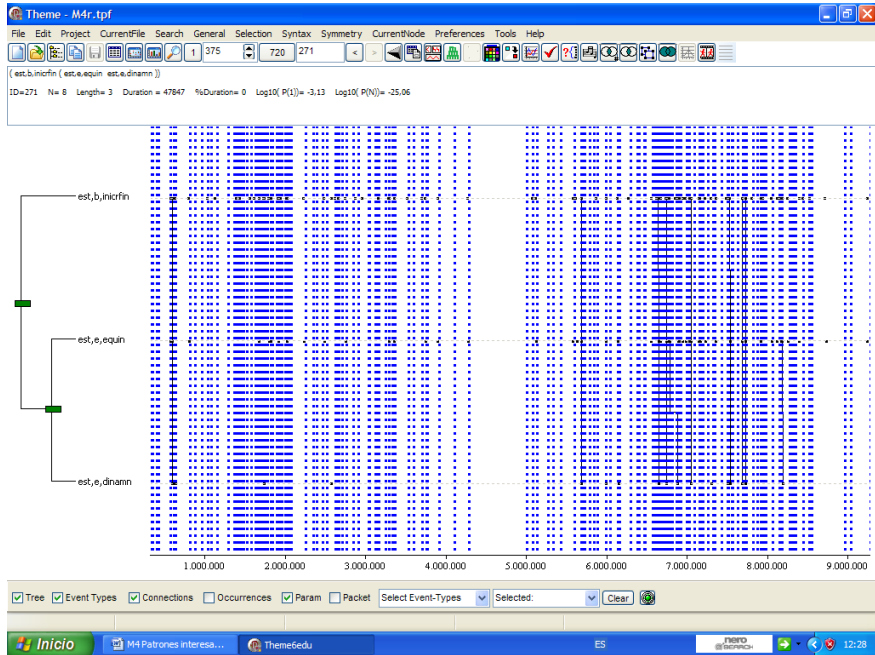


Figura 205. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 271. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

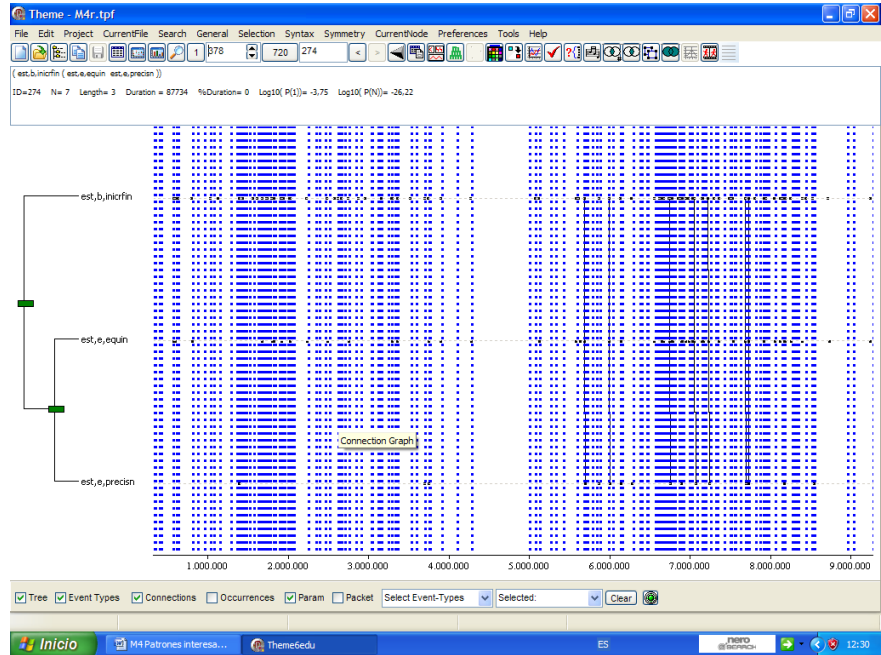


Figura 206. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 274. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

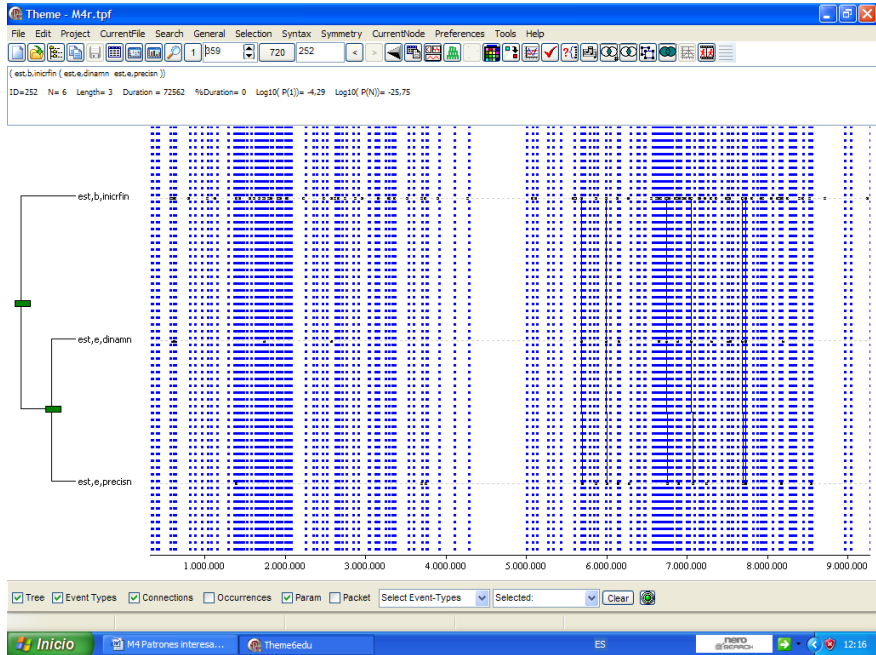


Figura 207. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 252. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de dinámica que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

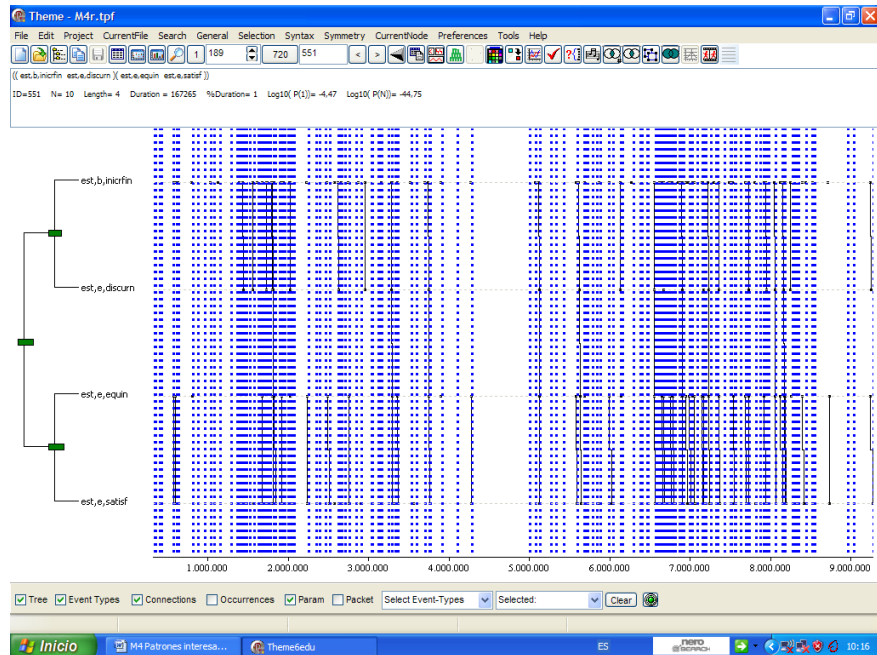


Figura 208. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 551. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de su equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

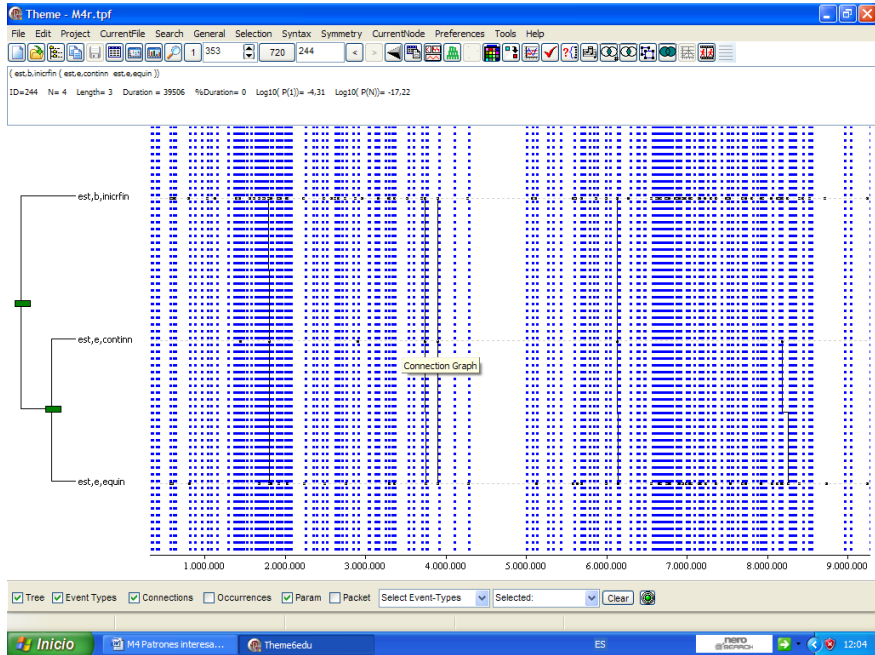


Figura 209. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 244. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de continuidad que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de su equilibrio corporal.

12.15 T-Patterns relevantes: práctica espontánea

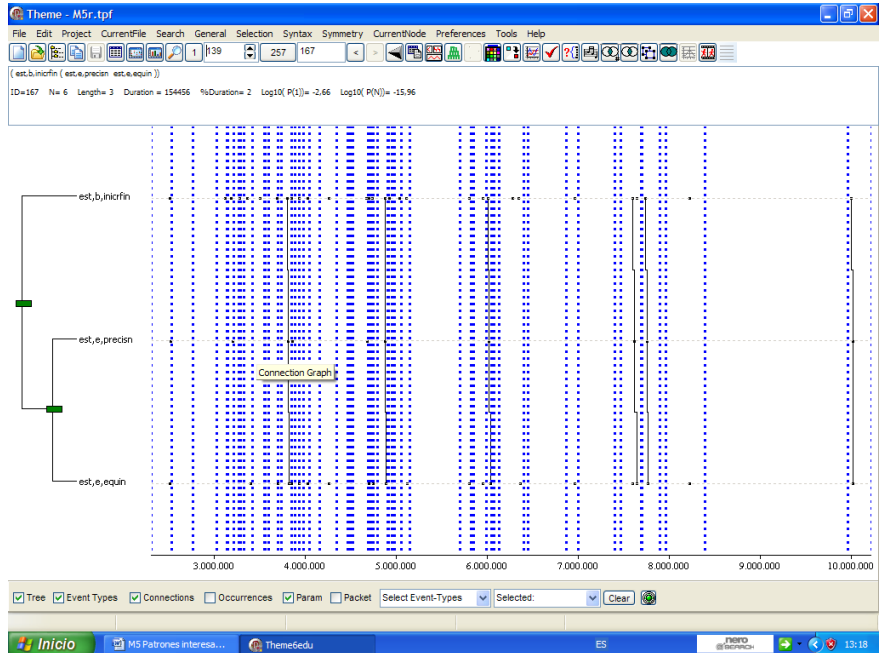


Figura 210. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 167. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de precisión que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

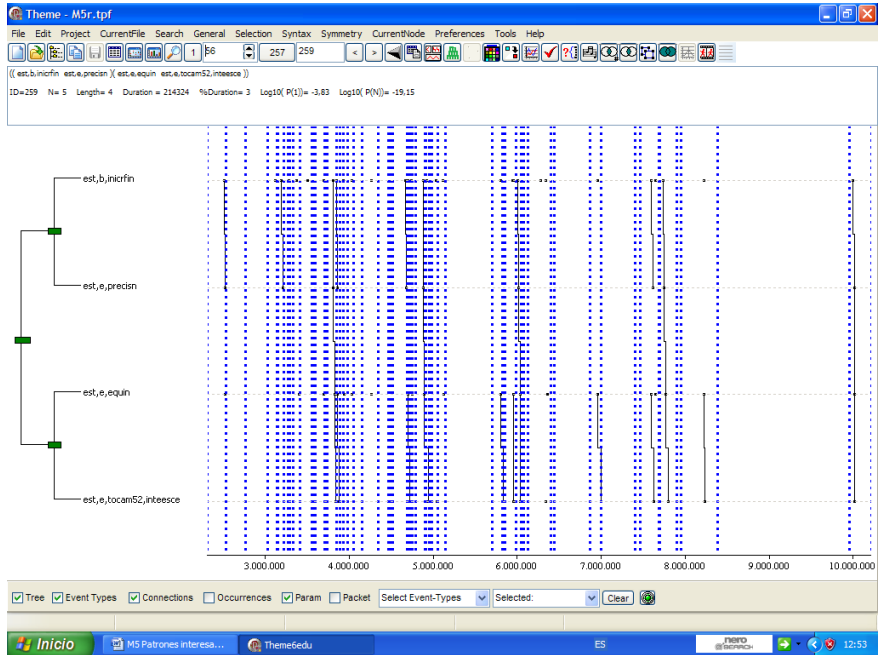


Figura 211. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 259. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de precisión que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, le sigue un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa-escénica

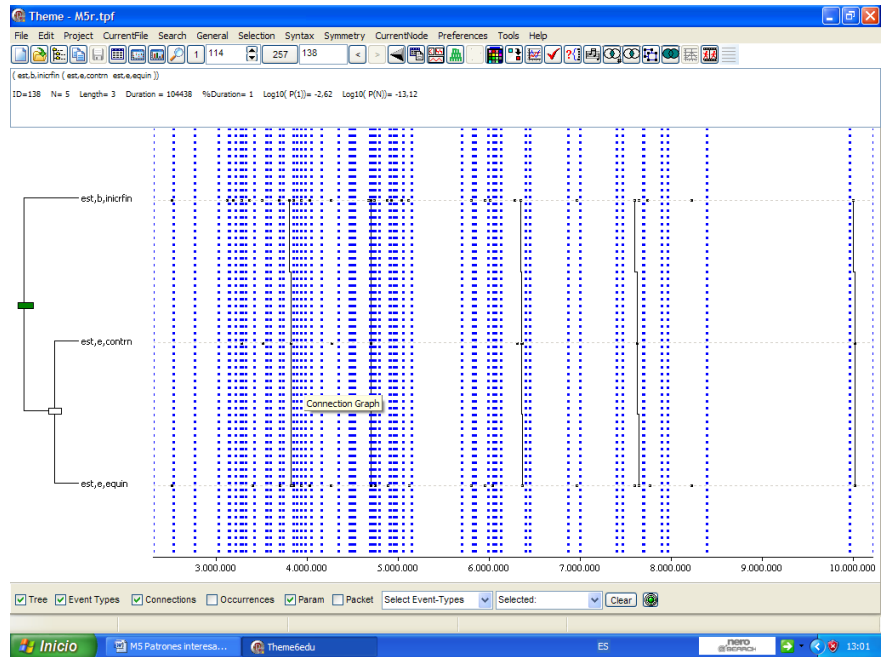


Figura 212. Dendrograma correspondiente al T -pattern 138. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

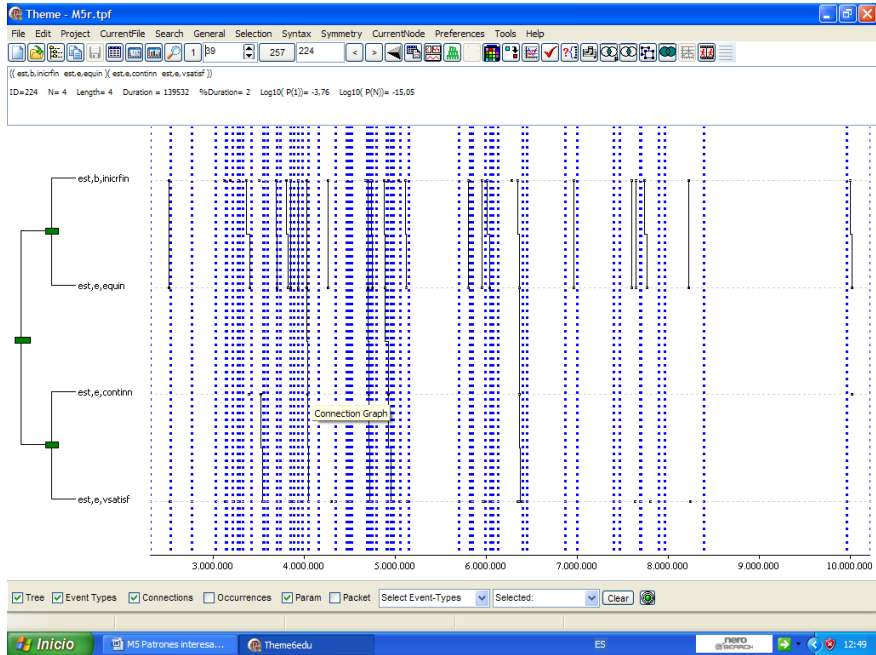


Figura 213. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 224. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

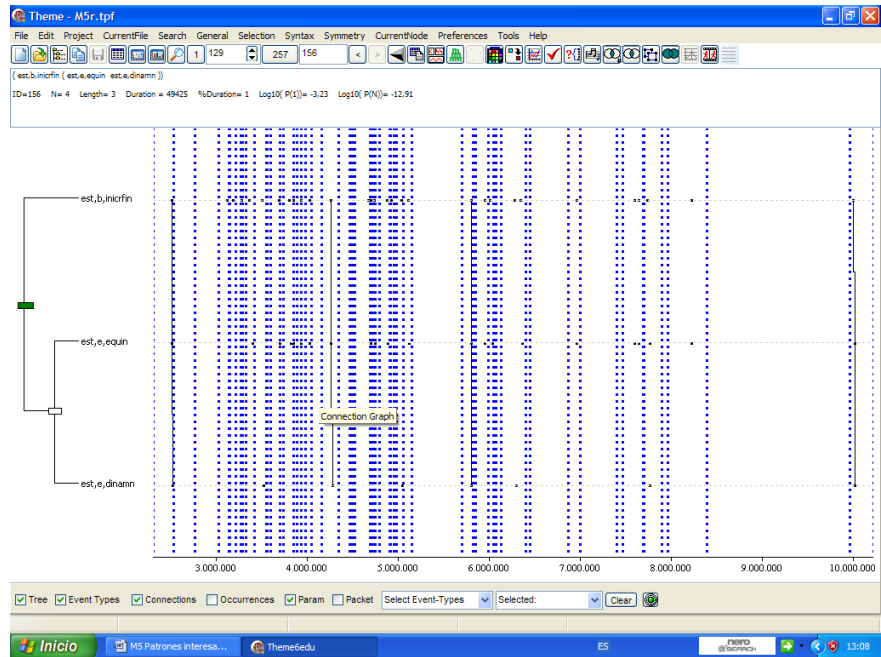


Figura 214. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 156. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

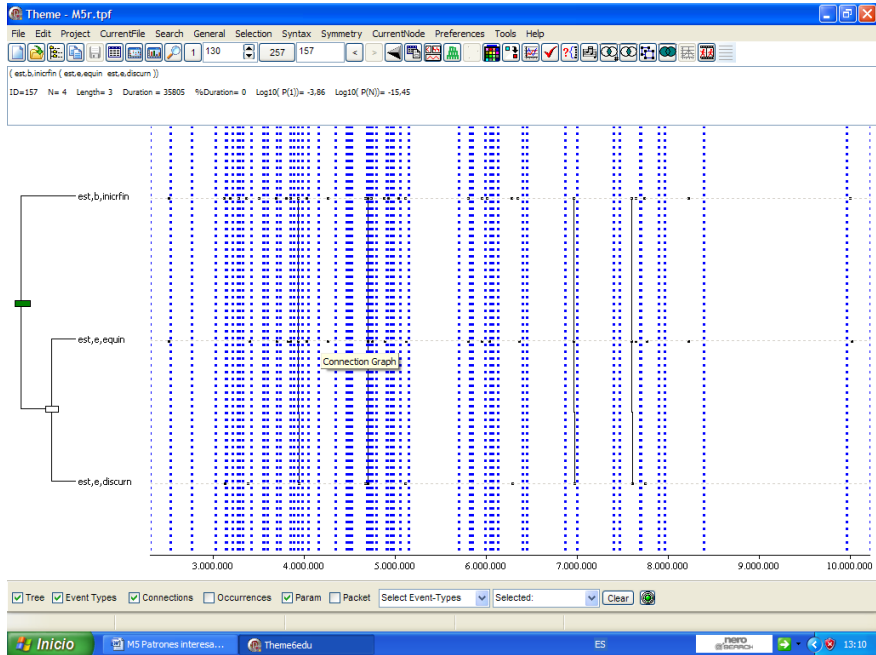


Figura 215. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 157. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

12.16 T-Patterns relevantes: apreciación vibratoria

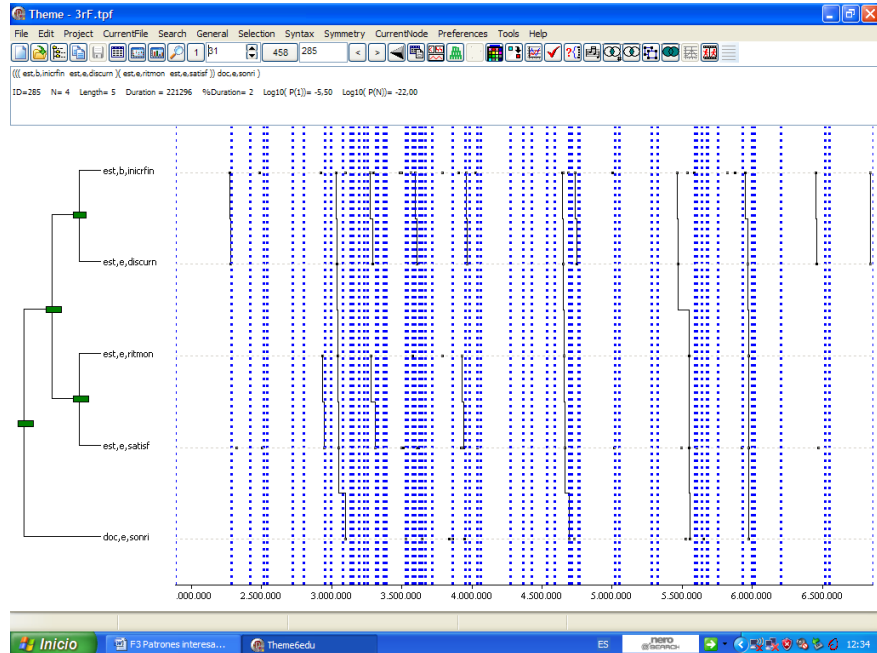


Figura 216. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 285. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se constata un defecto rítmico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción y la docente sonríe.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

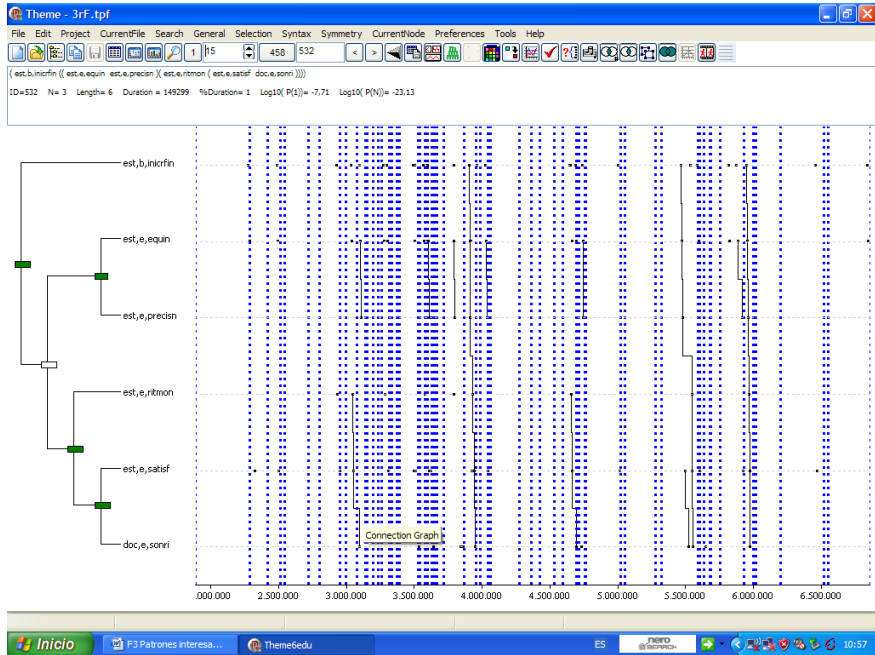


Figura 217. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 532. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de precisión y, posteriormente, un defecto rítmico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción y se constata una sonrisa de la docente.

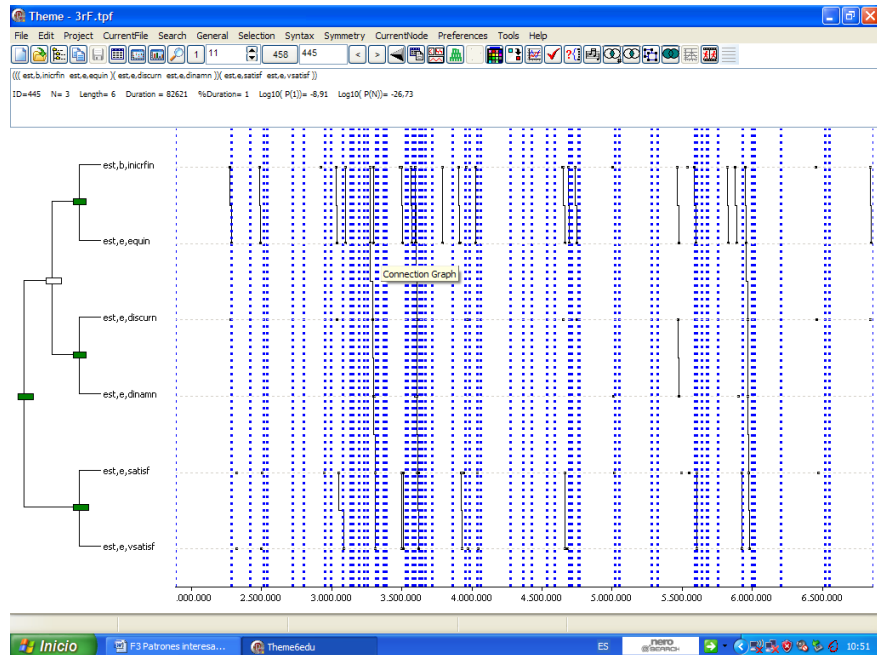


Figura 218. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 445. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece una primera alteración del equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración, le sigue un defecto de conducción del discurso musical y, posteriormente, un defecto dinámico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

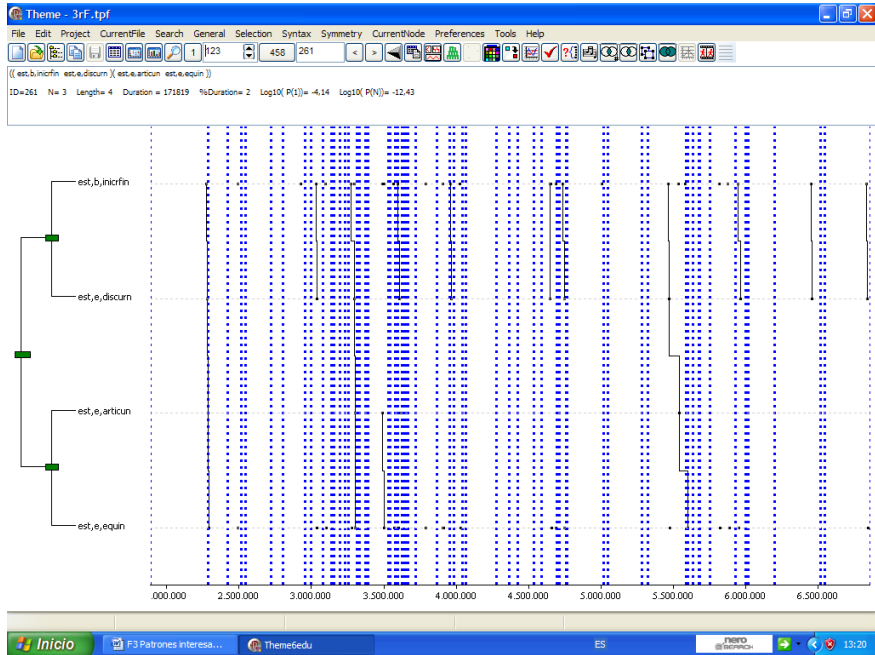


Figura 219. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 261. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración, un defecto de articulación y, posteriormente, se constata una alteración de su equilibrio corporal.

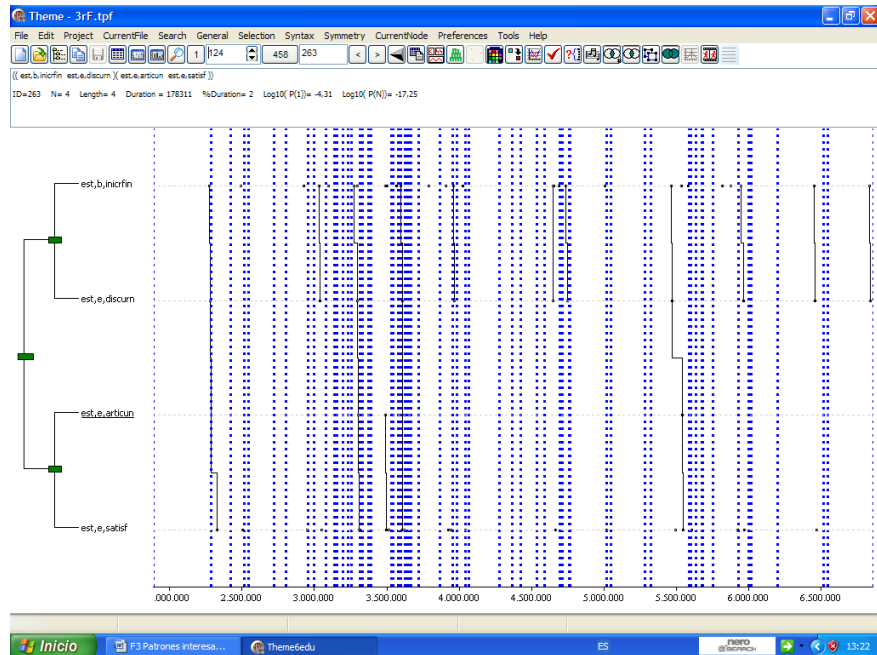


Figura 220. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 263. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de articulación. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

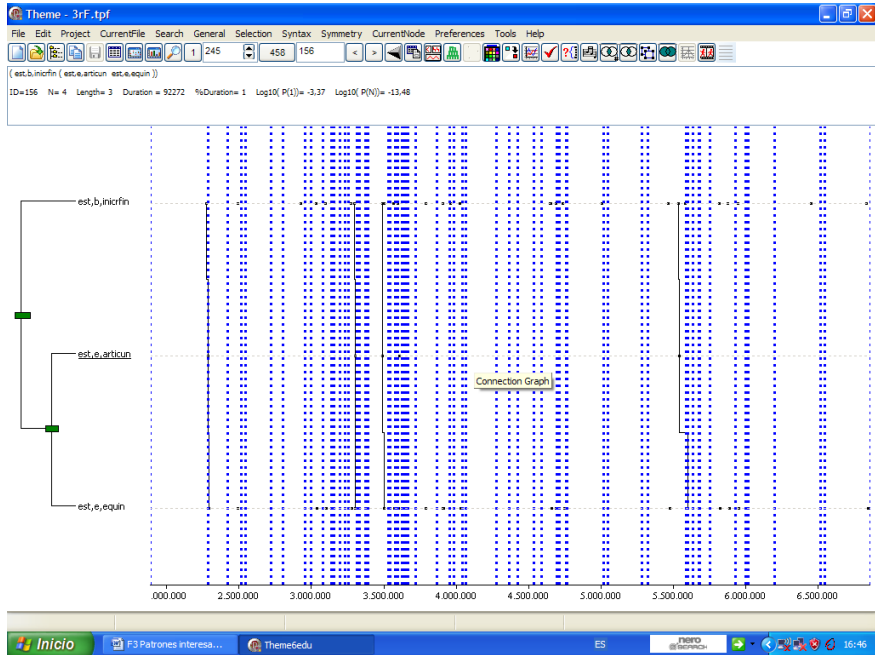


Figura 221. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 156. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de articulación que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

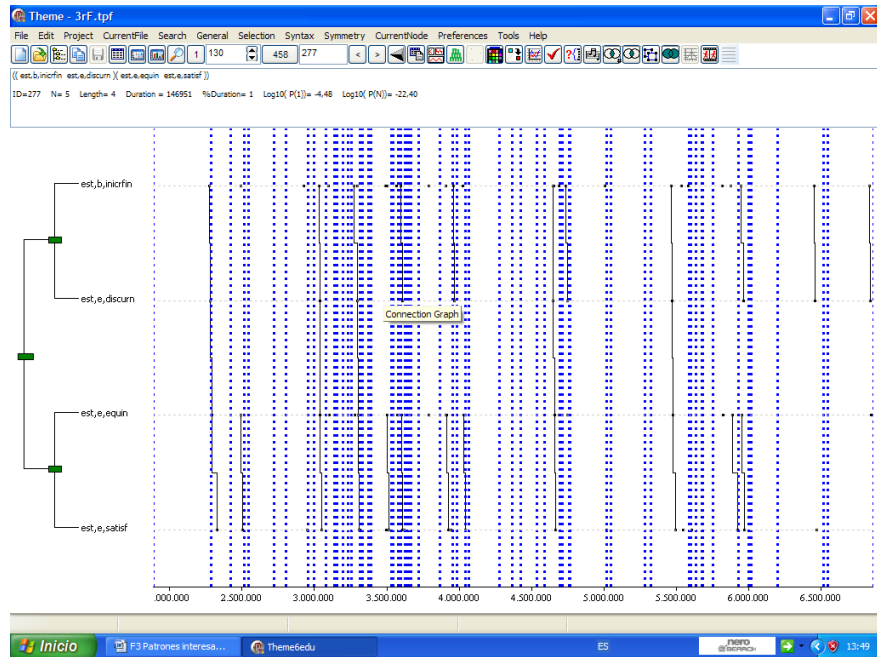


Figura 222. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 277. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

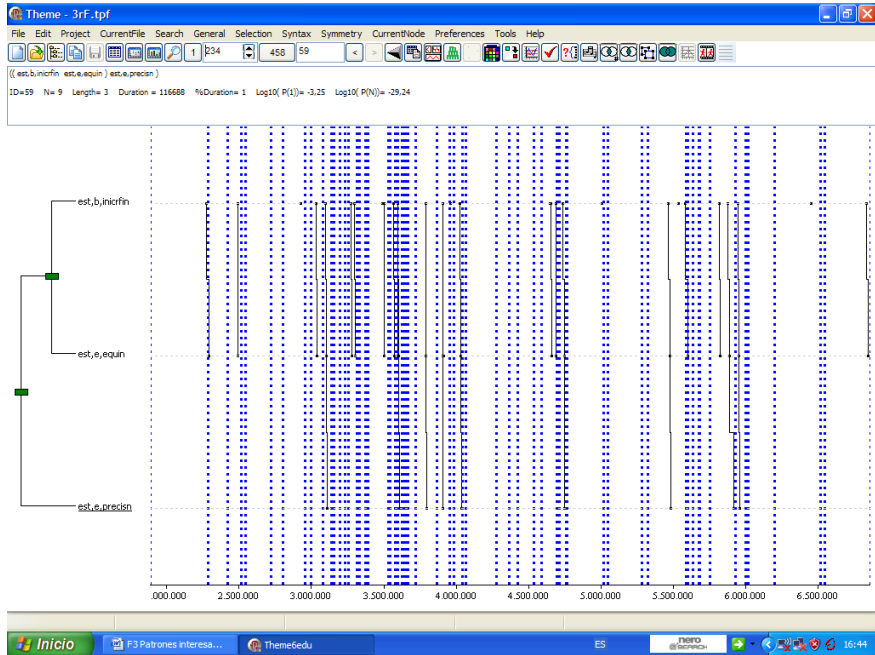


Figura 223. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 59. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

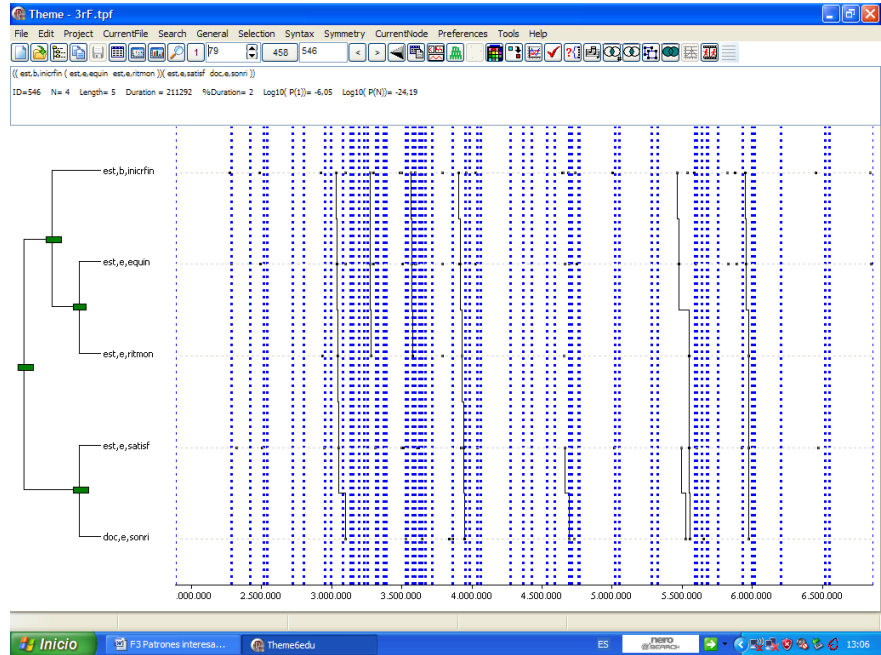


Figura 224. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 546. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto rítmico. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción y la docente sonrío.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

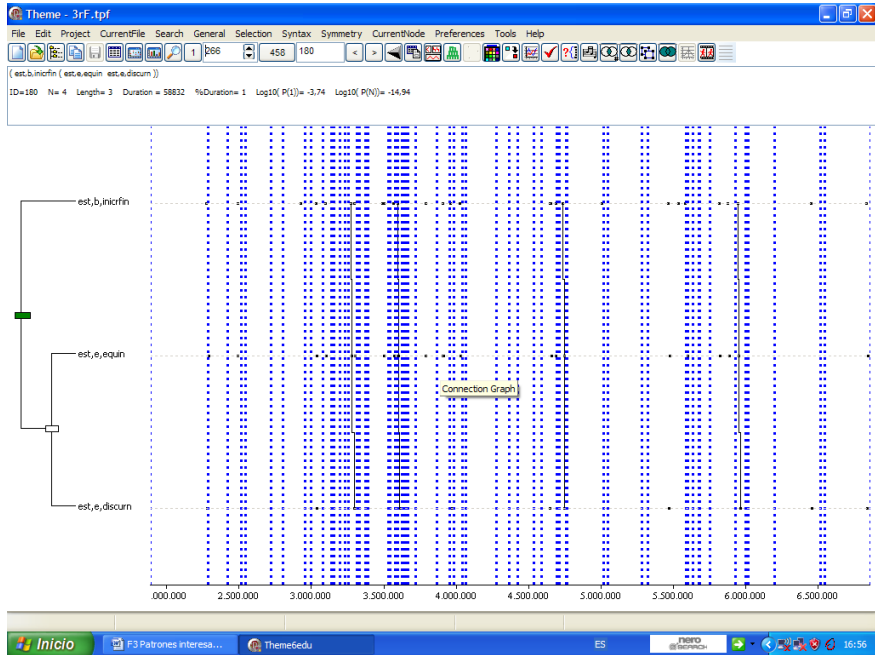


Figura 225. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 180. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

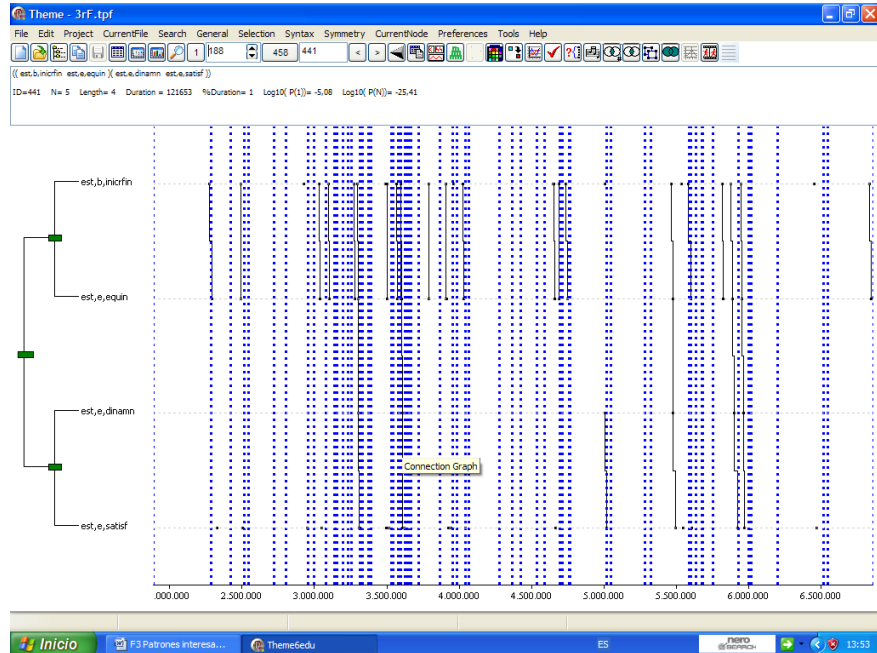


Figura 226. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 641. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

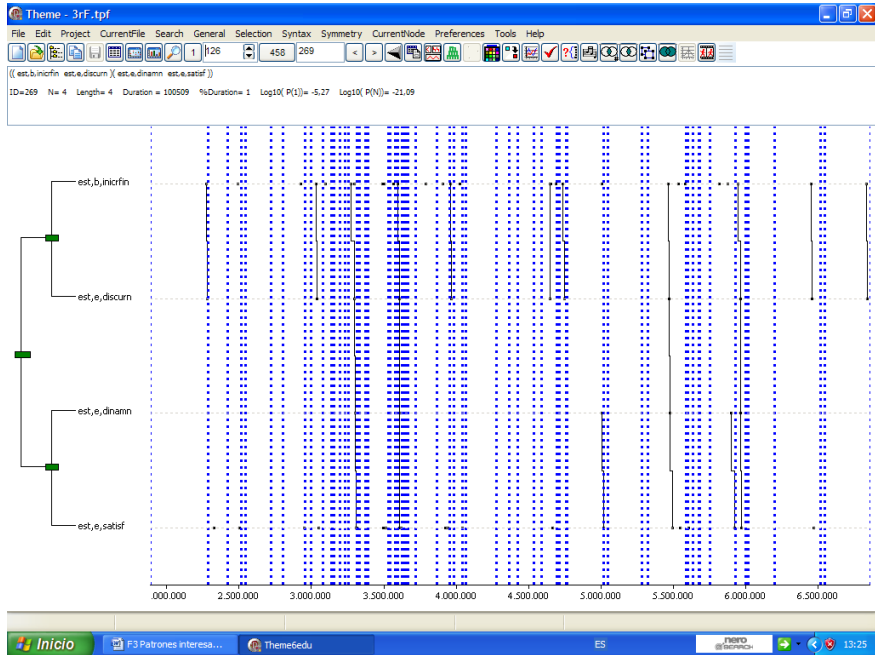


Figura 227. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 269. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de dinámica. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

12.17 T-Patterns relevantes: transmisión del contenido musical

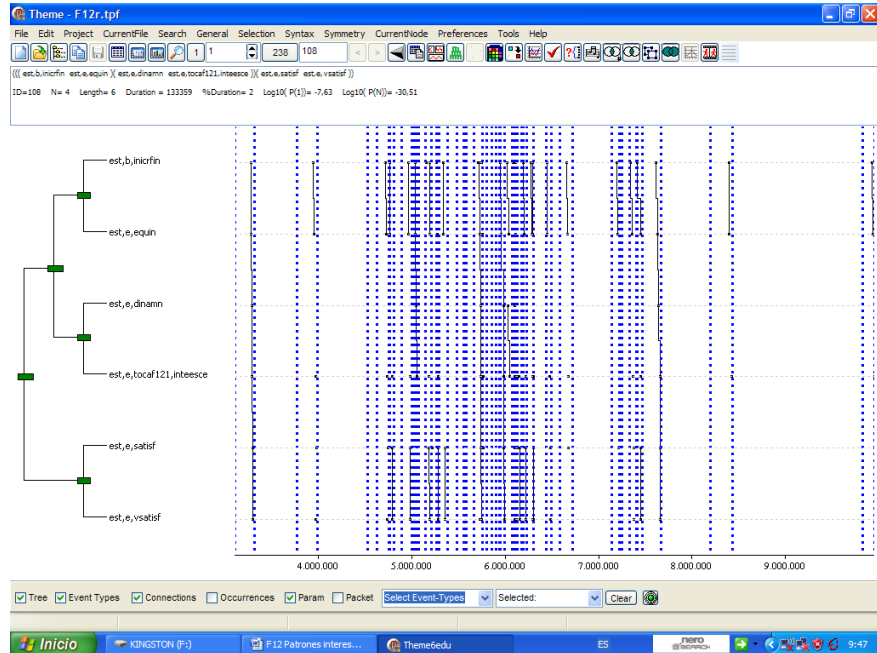


Figura 228. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 108. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa-escénica, muestra su satisfacción y emite un mensaje verbal acerca de la misma.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

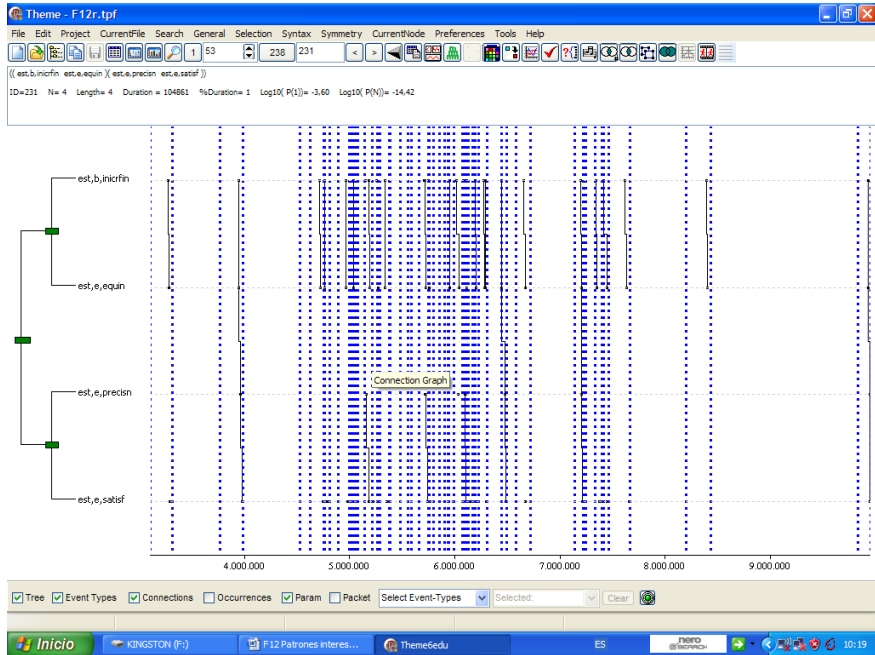


Figura 229. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 231. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

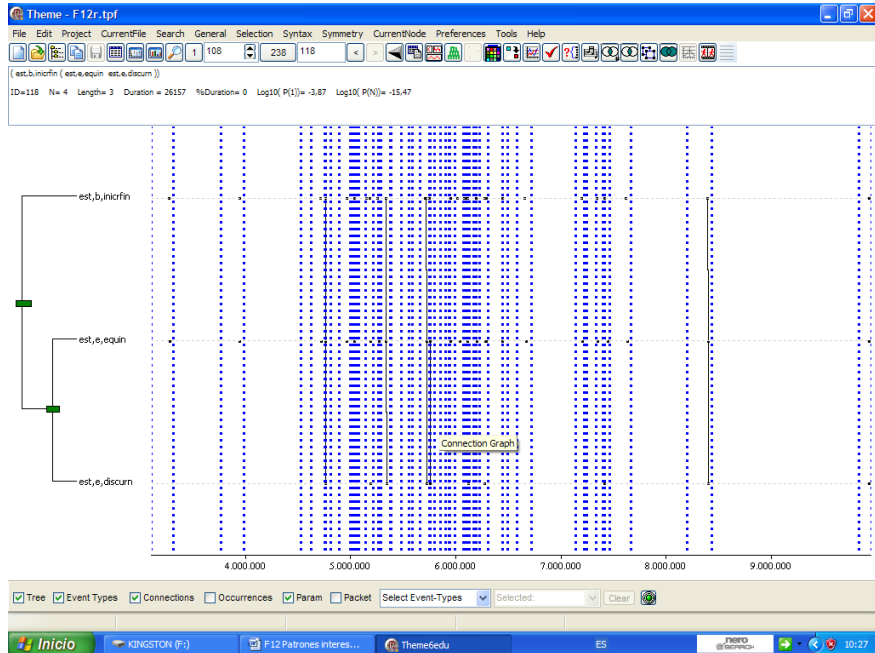


Figura 230. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 118. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

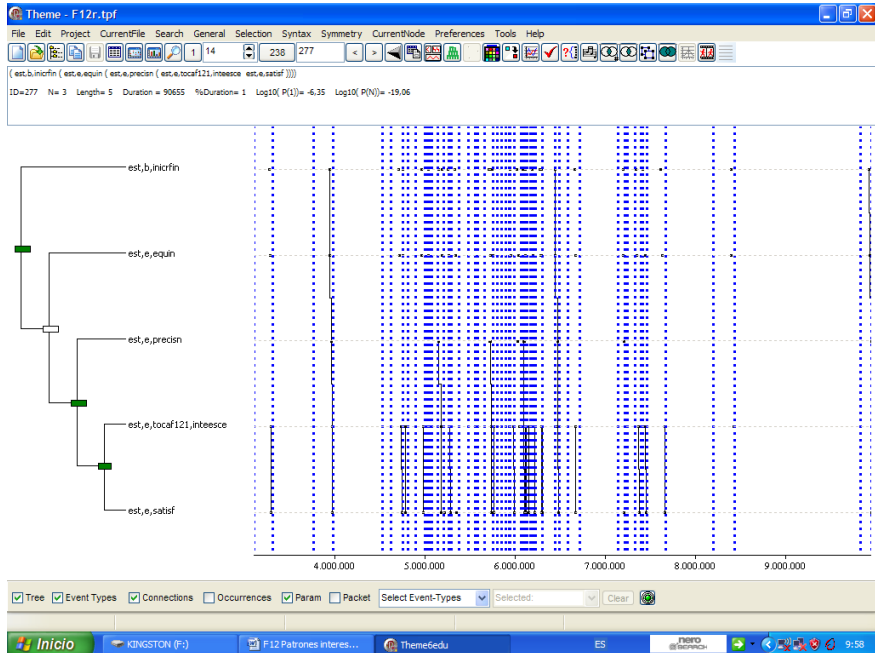


Figura 231. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 277. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa-escénica y muestra su satisfacción.

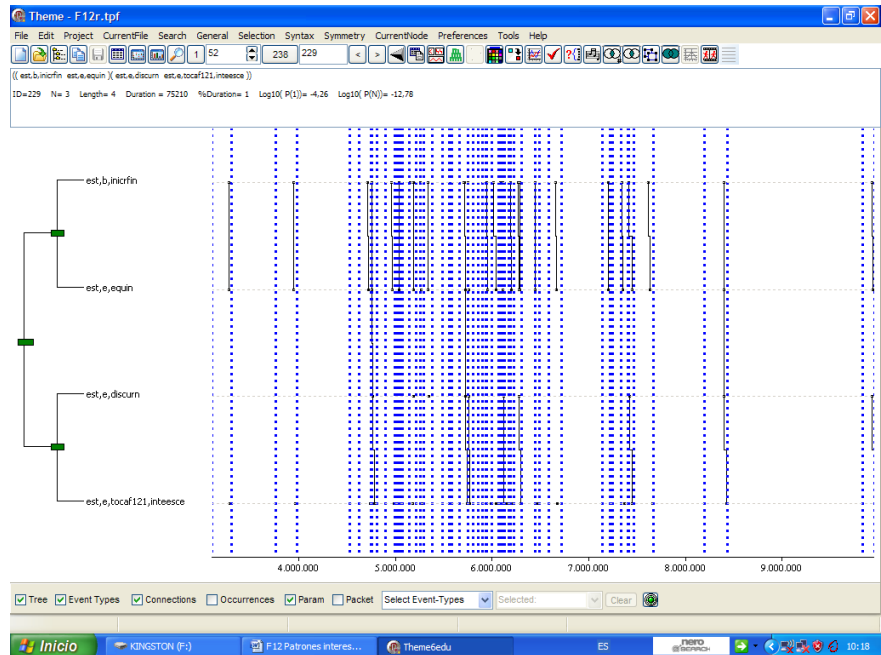


Figura 232. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 229. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa-escénica.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

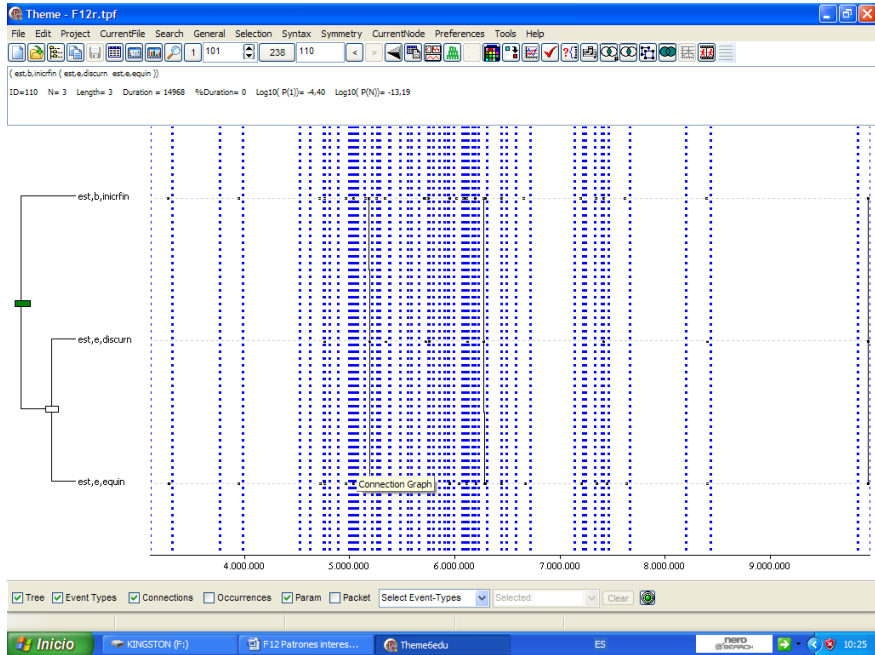


Figura 233. Dendrograma correspondiente al T -pattern 110. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de equilibrio corporal.

12.18 T-Patterns relevantes: práctica de riesgo

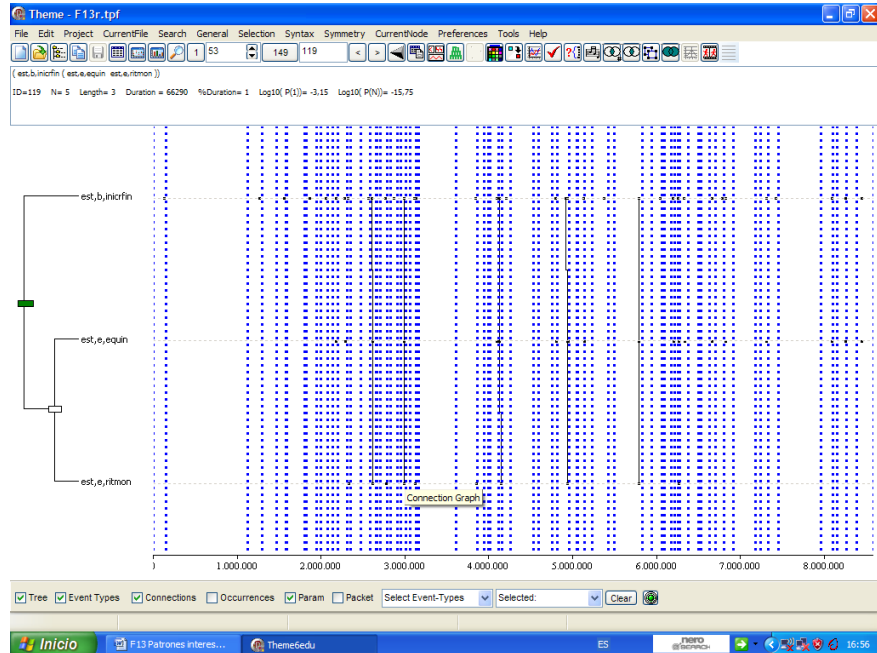


Figura 234. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 119. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de ritmo.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

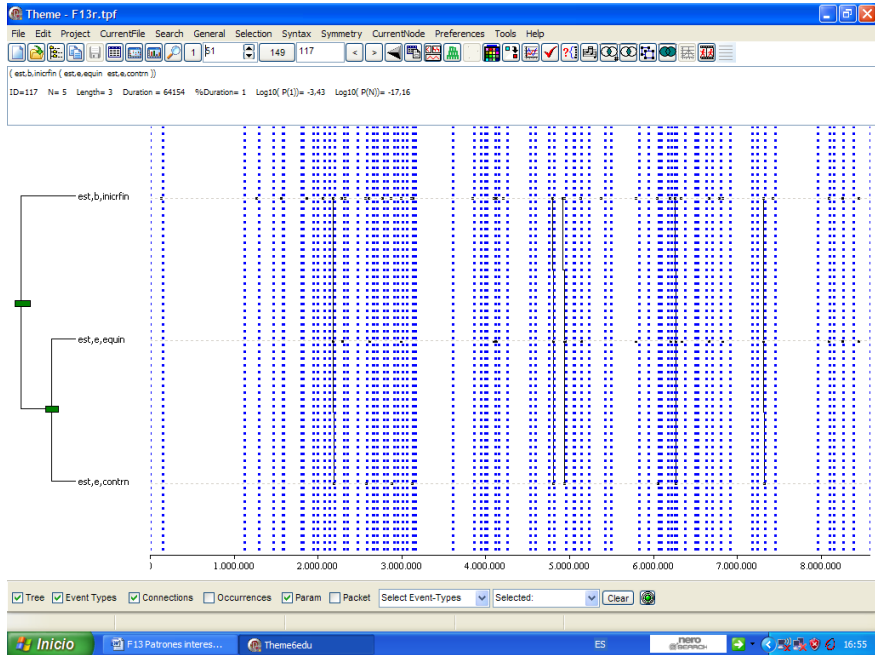


Figura 235. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 117. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control.

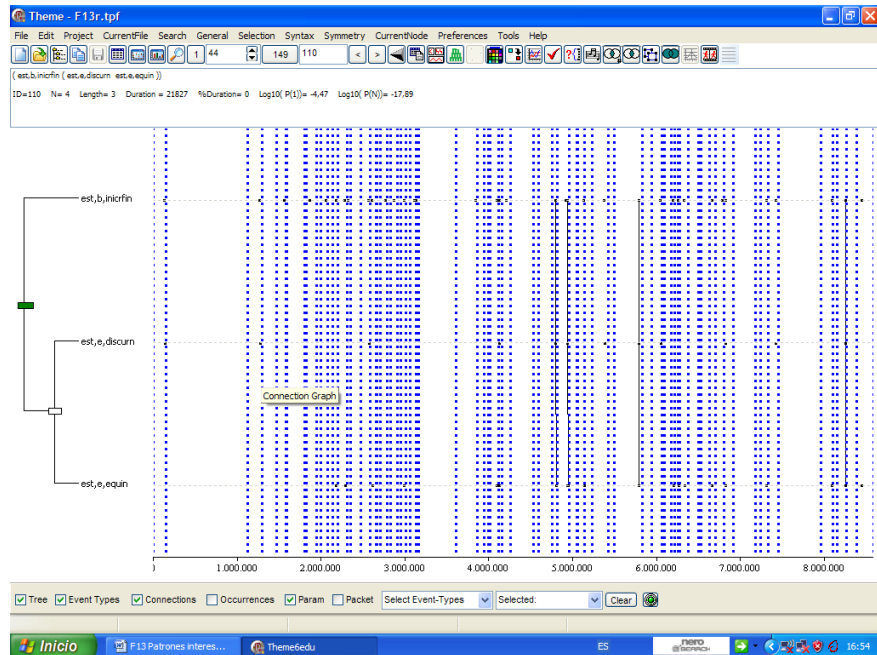


Figura 236. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 110. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, en cuatro ocasiones, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de equilibrio corporal.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

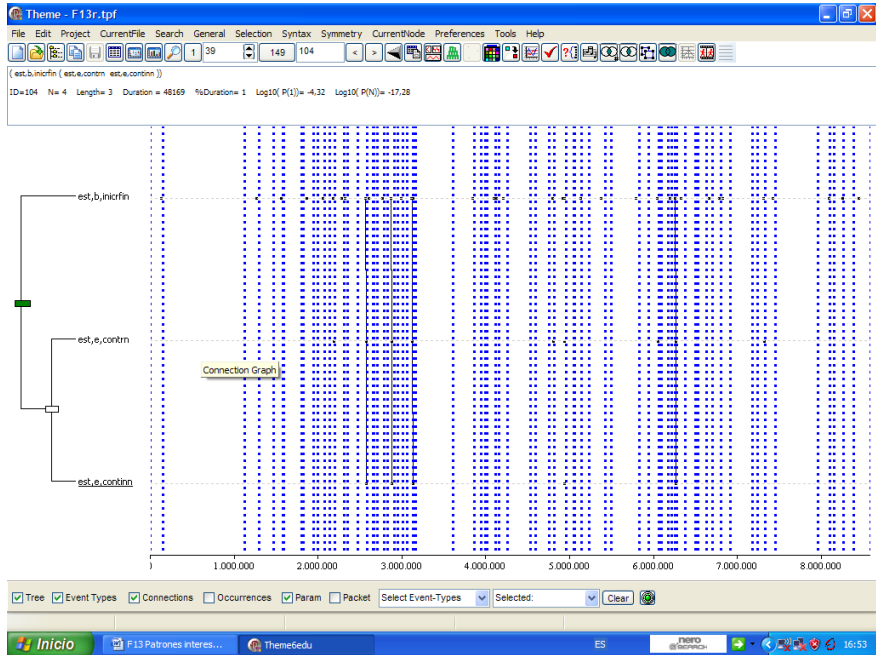


Figura 237. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 104. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad.

12.19 T-Patterns relevantes: práctica consciente

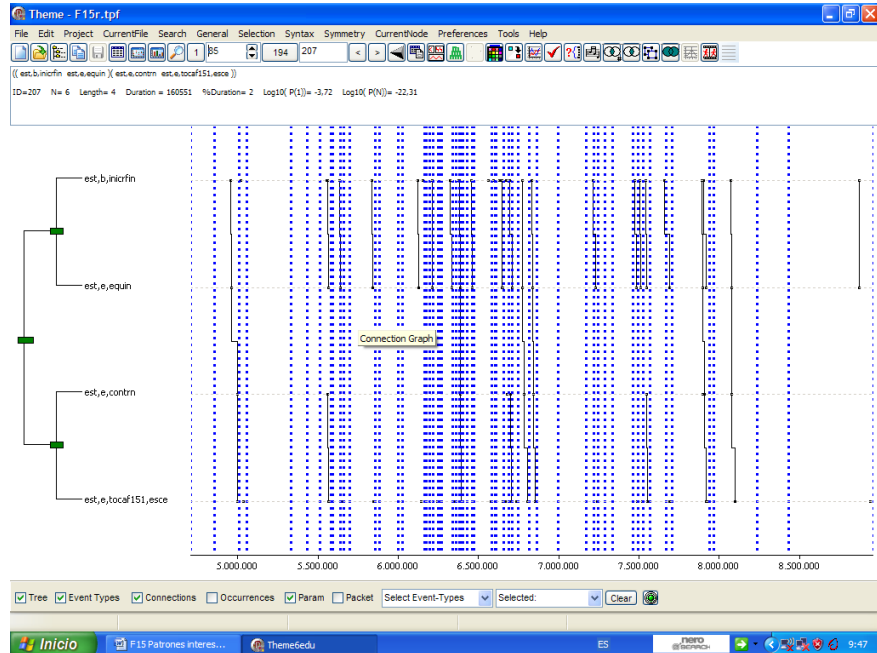


Figura 238. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 207. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de control. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica escénica.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

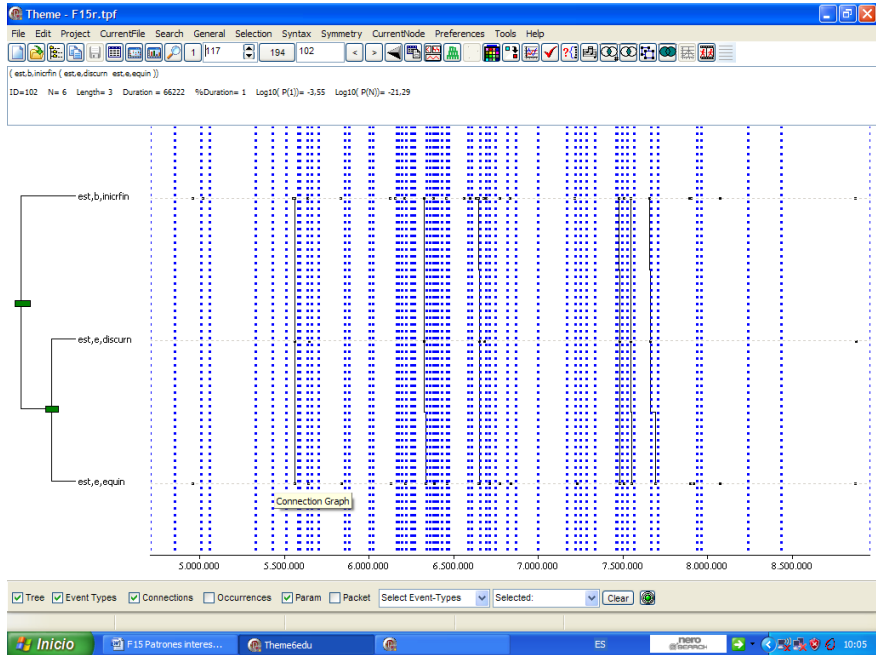


Figura 239. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 102. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de su equilibrio corporal.

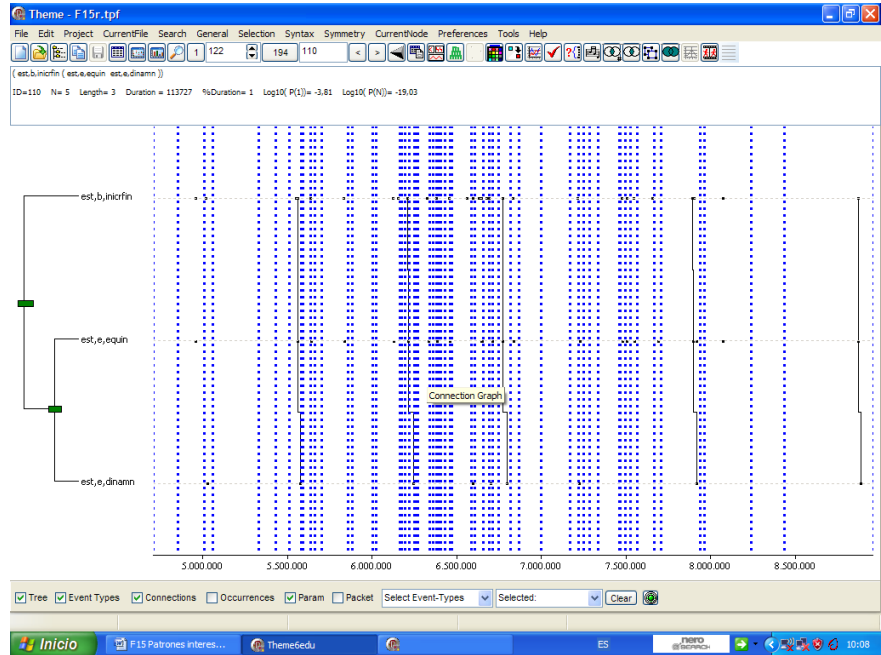


Figura 240. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 110. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

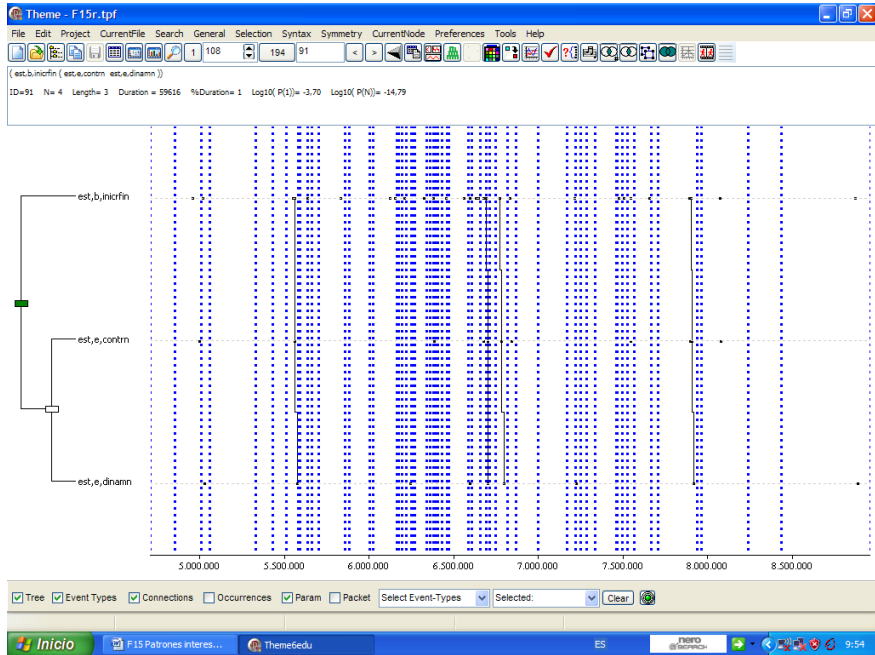


Figura 241. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 91. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

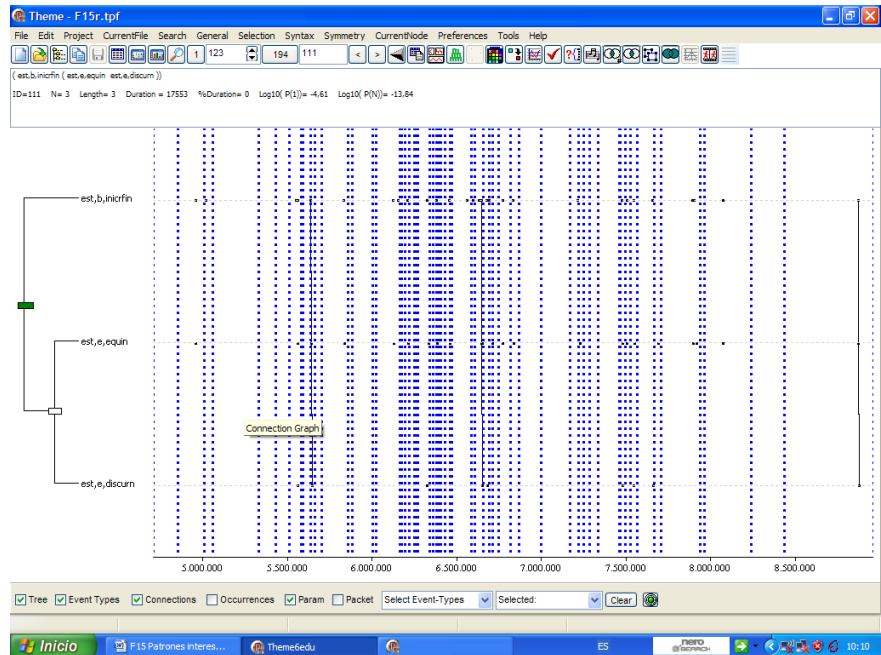


Figura 242. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 111. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

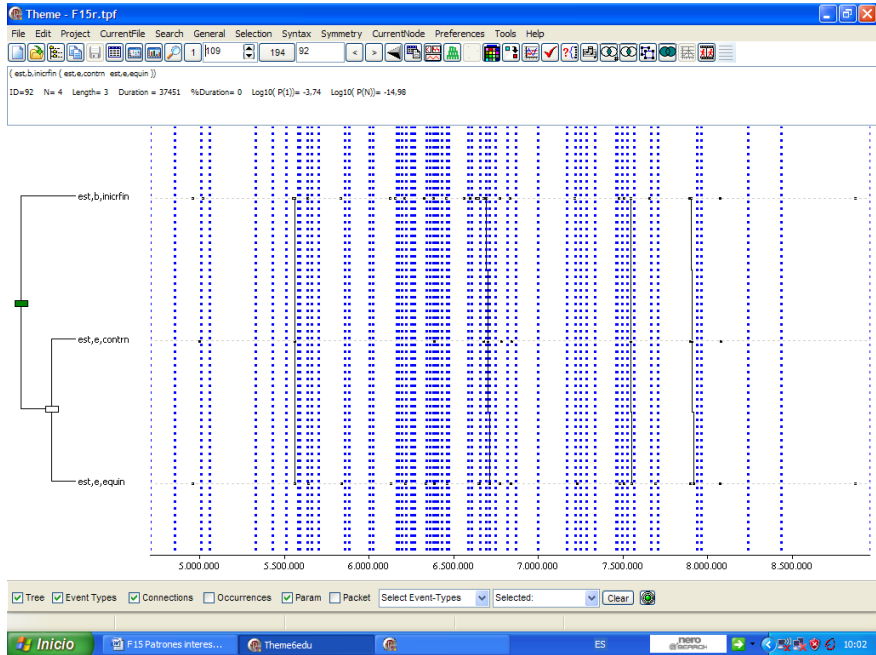


Figura 243. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 92. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

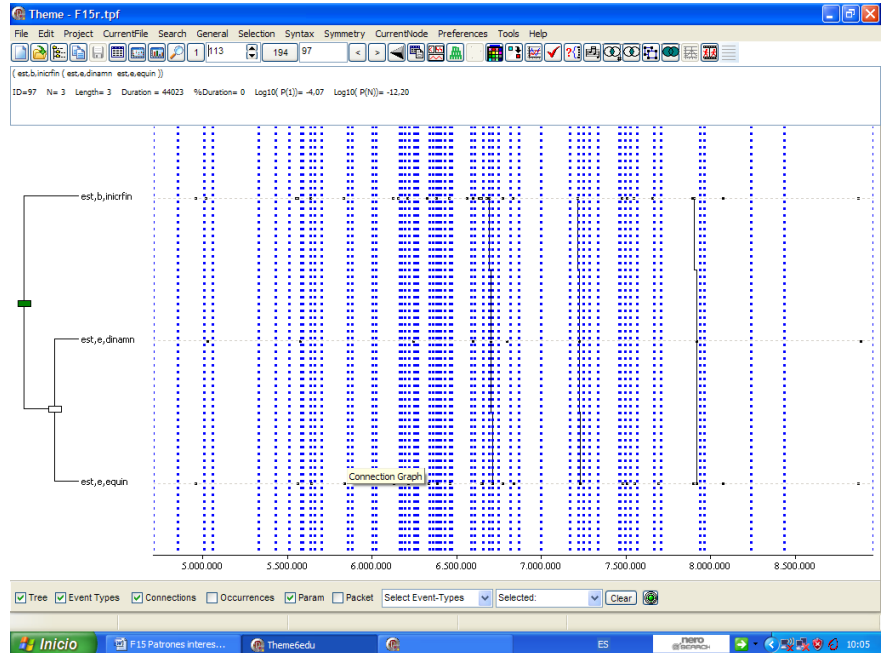


Figura 244. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 97. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de dinámica que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

12.20 T-Patterns relevantes: mensajes constructivos de auto-motivación

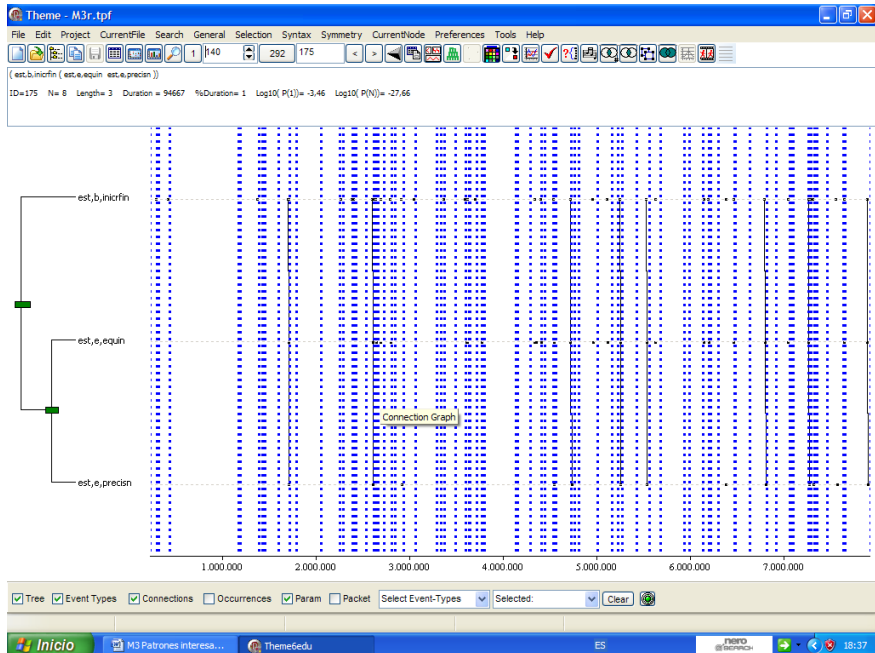


Figura 245. Dendograma correspondiente al T-pattern 175. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

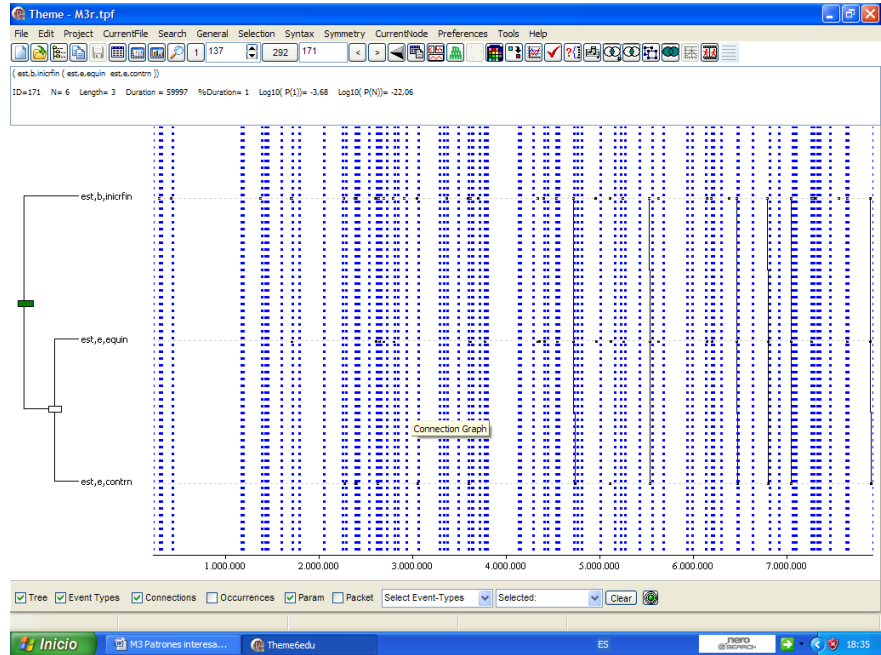


Figura 246. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 171. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

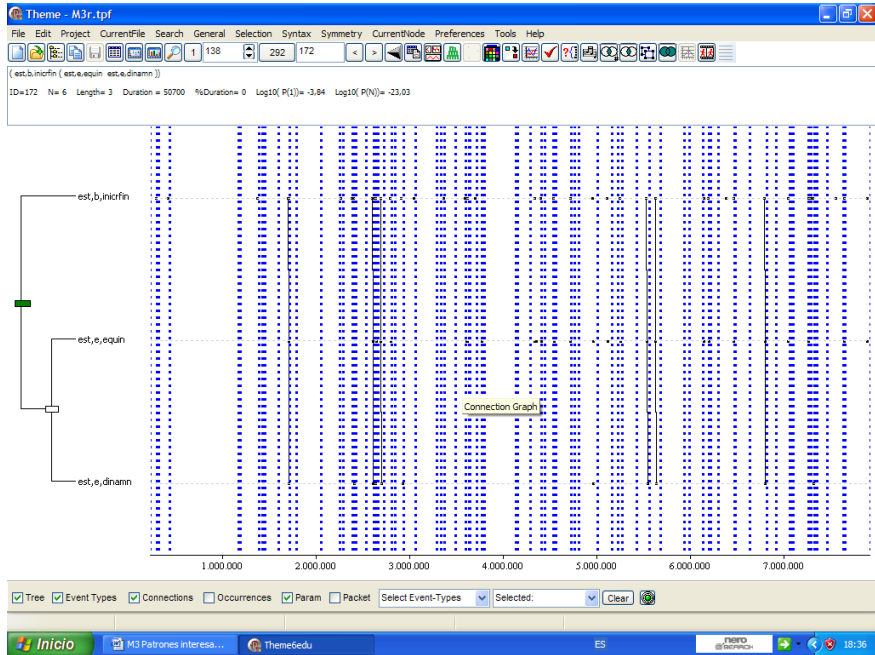


Figura 247. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 172. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de dinámica.

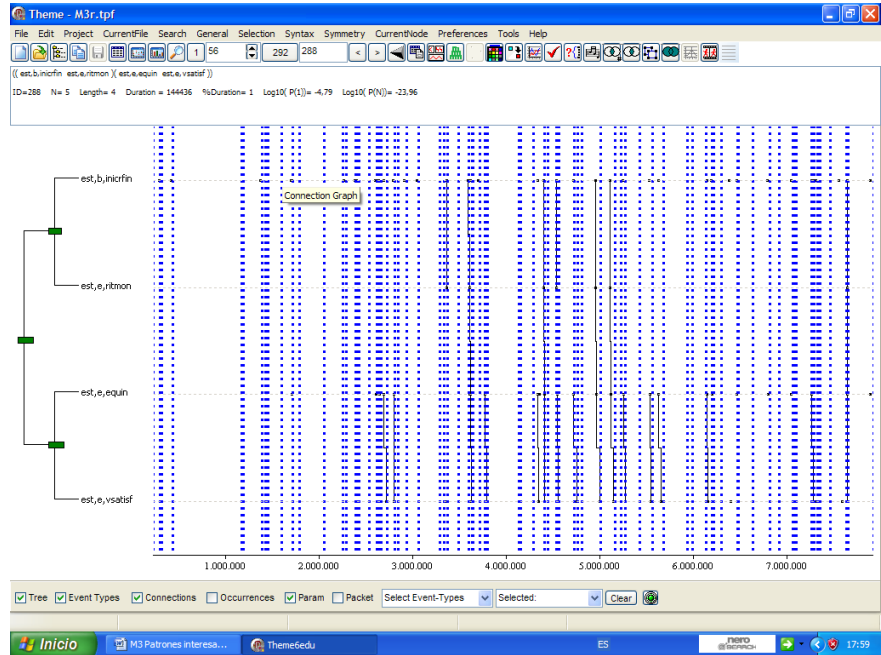


Figura 248. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 288. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de ritmo y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical emitiendo un mensaje verbal de satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

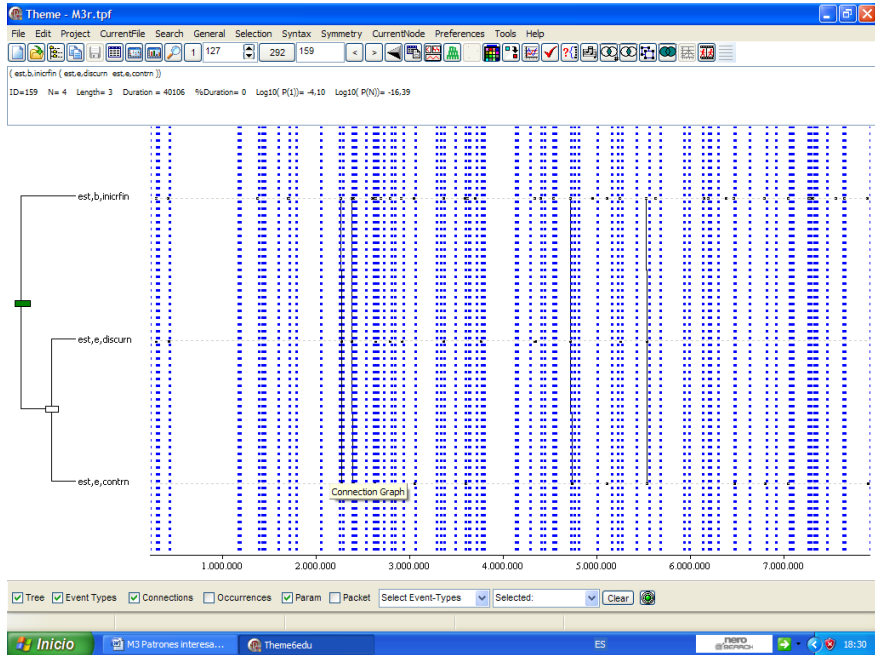


Figura 249. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 159. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, en cuatro ocasiones, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa un defecto de control.

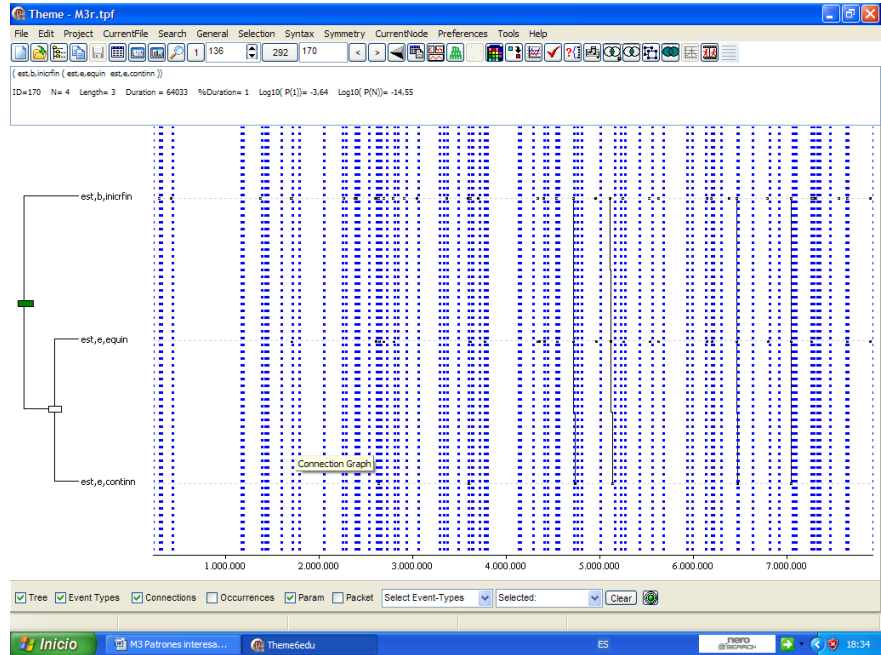


Figura 250. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 170. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de continuidad.

12.21 T-Patterns relevantes: manejo positivo de la crítica externa

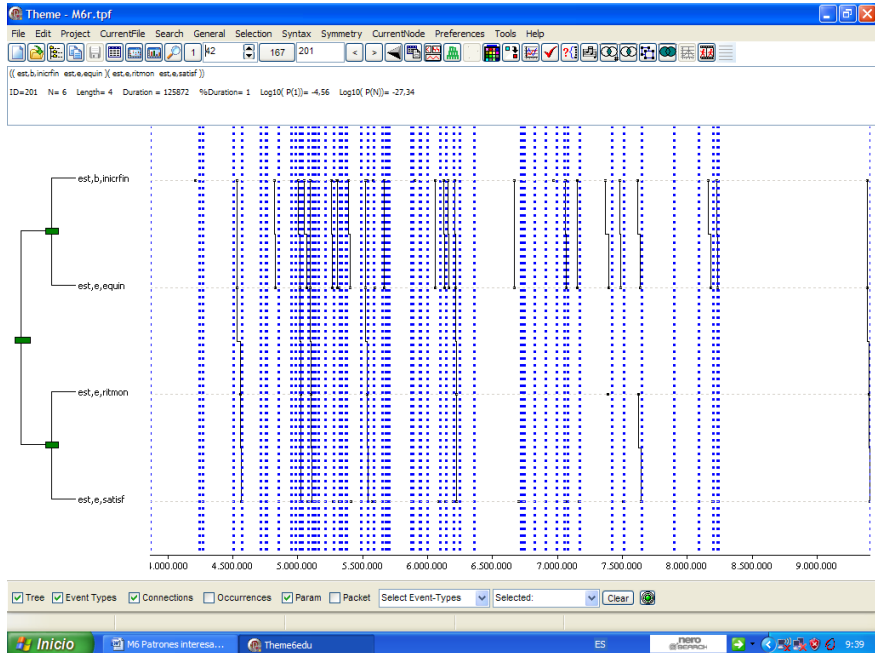


Figura 251. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 201. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de ritmo. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

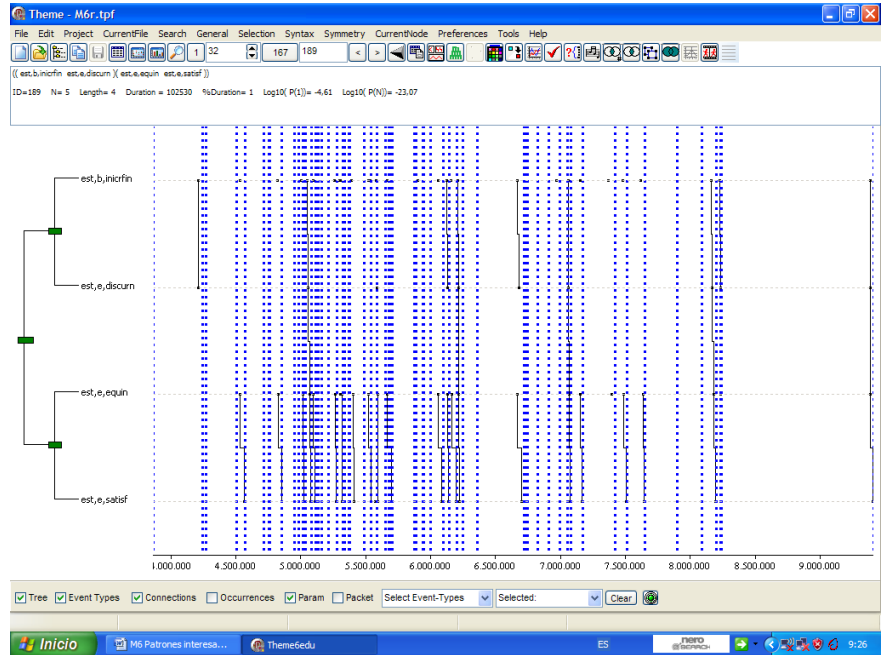


Figura 252. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 189. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa un primer defecto de conducción del discurso musical que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, se observa una alteración de su equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

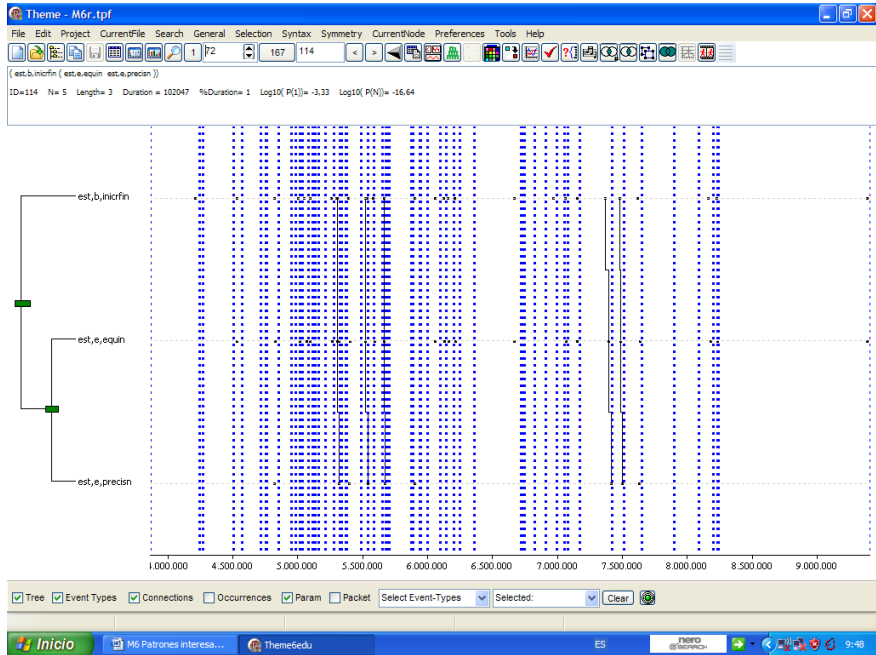


Figura 253. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 114. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de precisión.

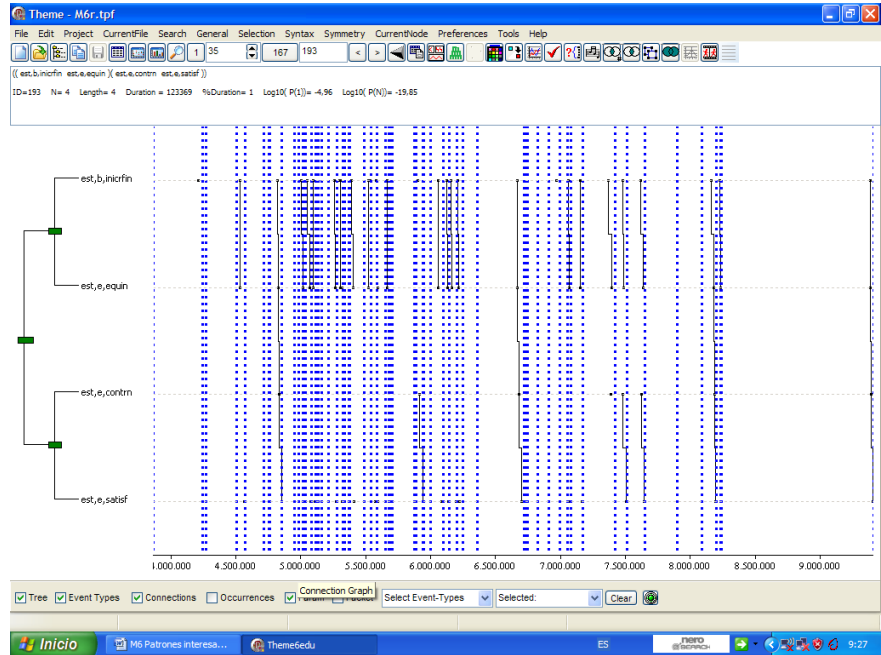


Figura 254. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 193. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un signo de falta de control. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

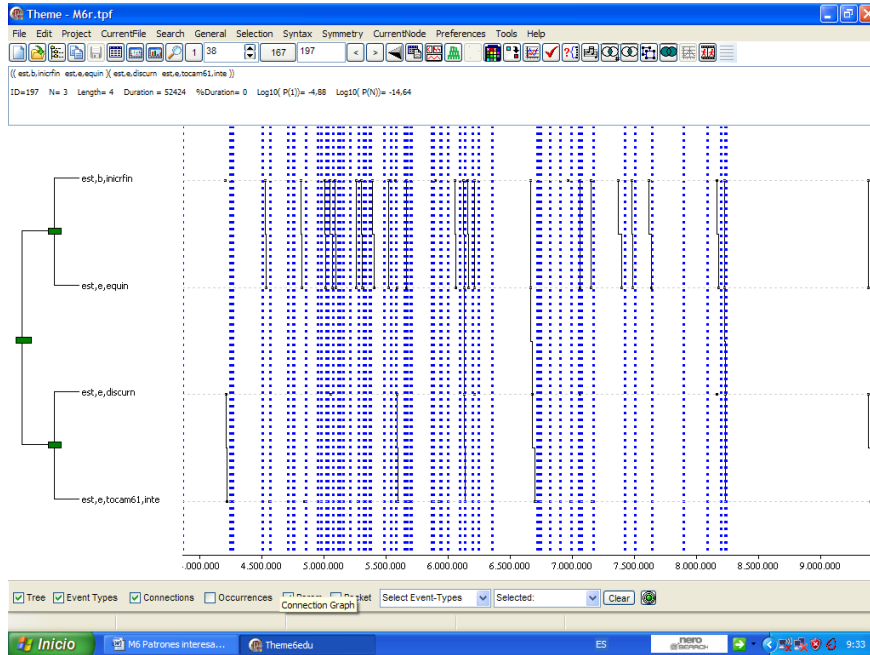


Figura 255. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 197. Se interpreta leyendo de forma descendente las concurrencias de códigos. Los dos gráficos corresponden a dos formas diferentes de visualizar el patrón temporal obtenido. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de equilibrio corporal que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de conducción del discurso musical. Finalmente, el estudiante culmina un periodo de práctica interpretativa.

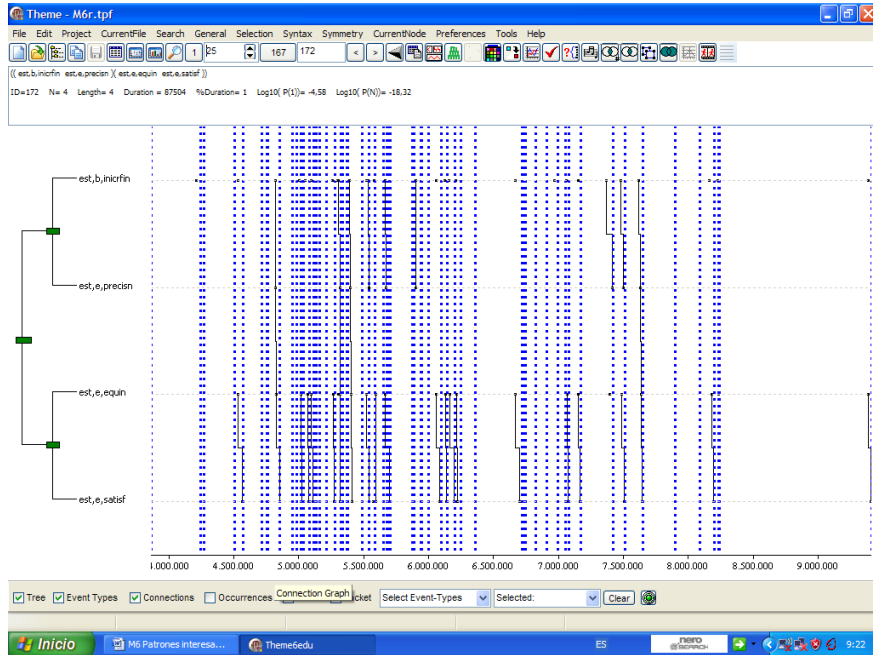


Figura 256. Dendrograma correspondiente al *T-pattern* 172. El dendrograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer defecto de precisión que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal. Finalmente, el estudiante culmina la interpretación del fragmento musical mostrando su satisfacción.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

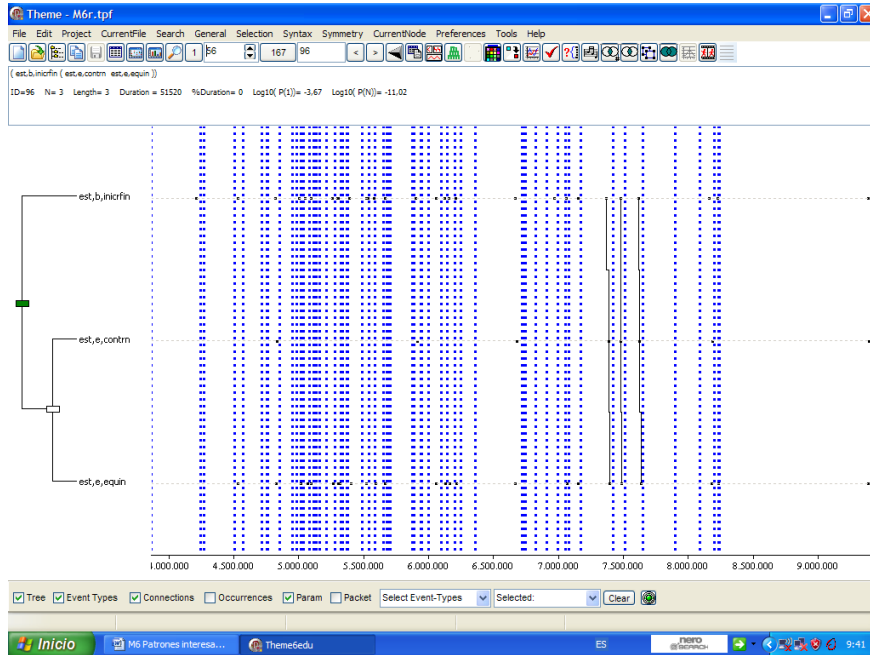


Figura 257. Dendograma correspondiente al *T-pattern* 96. El dendograma informa, básicamente, en este patrón temporal, que, el estudiante comienza a interpretar el resultado final deseado en el fragmento musical que ha puesto en práctica la estrategia, en dicha interpretación se observa el momento en el que aparece un primer signo de falta de control que el instrumentista no tiene en consideración y, posteriormente, un defecto de equilibrio corporal.

13 Anexo IV: análisis de datos del comportamiento docente observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico

13.1 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica fragmentada

Propuestas de aplicación

La Tabla 49 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la implementación de la estrategia de práctica fragmentada:

Tabla 49

Propuesta de práctica fragmentada más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica fragmentada
Violín	Procesamiento segmentado
Viola	Procesamiento aditivo
Violonchelo	Procesamiento segmentado
Contrabajo	Procesamiento segmentado
Clarinete	Procesamiento segmentado
Fagot	Ambas
Flauta travesera	Procesamiento segmentado
Flautín	Ambas
Oboe	Procesamiento segmentado
Bombardino	Procesamiento aditivo
Trombón	Procesamiento segmentado

Trompa	Procesamiento segmentado
Trompeta	Procesamiento segmentado
Tuba	Ambas
Vibráfono	Procesamiento segmentado
Piano	Procesamiento segmentado
Instrumento púa	Procesamiento segmentado
Saxofón	Procesamiento segmentado

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 52.68 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica fragmentada

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Tiempo exposición alto	239	29	77.61 s/c
	86	38	
	84	97	
	78	26	
	77	103	
	76	46	
	75	41	
	74	47	
	72	147	
	68	126	
	68	49	
Tiempo exposición medio	68	53	55.75 s/c
	68	207	
	65	34	
	61	69	
	50	40	
	47	68	
	46	34	
	44	59	
	41	43	
	39	49	
Tiempo exposición bajo	39	48	53.75 s/c
	38	124	
	35	36	
	34	65	
	28	75	
	28	36	
	28	21	
	28	25	
	27	23	
	26	40	
25	39		
22	35		
19	51		
18	206		
17	67		
11	27		

Figura 258. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Práctica fragmentada

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	239	1	2.15
	86	1	
	84	3	
	78	4	
	77	0	
	76	4	
	75	2	
	74	4	
	72	3	
	68	2	
	68	2	
Tiempo exposición medio	65	2	1.58
	61	1	
	50	0	
	47	2	
	46	2	
	44	2	
	41	1	
	39	3	
	39	1	
	38	2	
	35	1	
34	2		
Tiempo exposición bajo	28	6	2.5
	28	1	
	28	0	
	28	3	
	27	0	
	26	4	
	25	2	
	22	1	
	19	5	
	18	2	
	17	3	
11	3		

Figura 259. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 50, que mayoritariamente ha sido una intervención muy clara (35.13%).

Tabla 50

Claridad de la exposición inicial docente: práctica fragmentada

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	13	35.13%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	8	21.62%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regular	9	24.32%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	7	18.92%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Muy poco claro	0	0%	La docente, en su intervención inicial, comunica menos del 20% de los contenidos expositivos de la propuesta.
No comunica	0	0%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica fragmentada

Claridad de exposición	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Muy clara	36 29 46 126 23 69 41 26 36 39 49 35 103	50.61 s/c
Clara	59 65 47 206 40 49 97 67	78.75 s/c
Regularmente Clara	43 68 147 34 34 51 21 40 53	54.56 s/c
Poco clara	75 27 25 38 48 207 124	77.71 s/c

Figura 260. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 260, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica fragmentada

Claridad de exposición	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	1.61
	1	
	4	
	2	
	0	
	1	
	2	
	4	
	1	
	2	
Clara	2	2.37
	2	
	4	
	2	
	0	
	3	
Regularmente Clara	3	2.33
	3	
	1	
	2	
	2	
	5	
Poco clara	0	2.29
	4	
	2	
	6	
	3	
	3	
	1	
1		
0		
2		

Figura 261. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 261, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 51

Acciones docentes durante la práctica fragmentada

ACCIÓN DOCENTE	Frecuencia	Probabilidad
Cantar	67	37.43 %
Ejemplo verbal	41	22.90 %
Tocar el piano	29	16.20 %
Experiencia personal docente	27	15.08 %
Dirigir	11	6.14 %
Contraejemplo verbal	4	2.23 %

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 179. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro del Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 51, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia ha sido cantar (37.43%). En cambio, en la Tabla 52, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 52

Acción docente mayoritaria: práctica fragmentada

Acción docente	
Violín	Cantar
Viola	Cantar
Violonchelo	Cantar
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Experiencia personal
Bombardino	***
Trombón	***
Trompa	Cantar / Dirigir
Trompeta	Experiencia personal
Tuba	Cantar
Vibráfono	Cantar / Dirigir
Piano	Cantar
Instrumento de púa	***
Saxofón	***

Nota. Principal acción docente durante la implementación de la estrategia por instrumento.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Acciones docentes Práctica fragmentada	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Tres o más acciones	15	49	84.86 s/c
	13	124	
	10	126	
	9	147	
	9	65	
	9	69	
	8	206	
	8	97	
	8	48	
	8	207	
	5	197	
	4	27	
	4	29	
	4	53	
	4	23	
	4	47	
	4	38	
	3	74	
	3	46	
	3	25	
3	103		
3	67		

Ninguna acción docente	0	43	43.21 s/c
	0	82	
	0	54	
	0	42	
	0	68	
	0	32	
	0	61	
	0	23	
	0	35	
	0	35	
	0	41	
	0	35	
	0	27	
	0	36	
	0	25	
	0	46	
	0	39	
	0	34	
	0	49	
	0	35	
0	16		
0	47		
0	28		
0	104		

Figura 262. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 262, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. No obstante, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Práctica fragmentada

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	15	3	1.95
	13	2	
	10	2	
	9	3	
	9	2	
	9	1	
	8	2	
	8	3	
	8	1	
	8	0	
	5	2	
	4	3	
	4	1	
	4	2	
	4	1	
	4	4	
	4	1	
3	3		
3	4		
3	3		
3	0		
3	0		
Ninguna acción docente	0	1	1.42
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	0	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	1	
	0	4	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
0	1		
0	1		
0	1		
0	0		
0	1		

Figura 263. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 263, con ligera diferencia, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 53

Signos de motivación docente: práctica fragmentada

MOTIVACIÓN DOCENTE	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	662	68.53%
Entusiasmo	110	11.39%
Sonrisa docente	109	11.28%
Positividad ante el fracaso	80	8.28%
Gestos motivadores	5	0.52%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 966 signos. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 53, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (68.53%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica fragmentada

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Diecisiete o más signos	56	124	83.25 s/c
	41	49	
	37	75	
	28	126	
	24	147	
	24	47	
	23	49	
	22	20	
	22	197	
	20	23	
	19	65	
	19	26	
	19	38	
	17	36	
	17	270	
17	40		
Seis o menos signos	6	25	78.93 s/c
	6	103	
	6	40	
	5	28	
	4	29	
	3	68	
	3	58	
	3	96	
	2	206	
	2	97	
	2	130	
	1	82	
	1	54	
	1	64	
	1	104	

Figura 264. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 264, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, ligeramente mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica fragmentada

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diecisiete o más signos	56	2	2.12
	41	3	
	37	6	
	28	2	
	24	3	
	24	4	
	23	2	
	22	2	
	22	2	
	20	1	
	19	2	
	19	4	
	19	1	
	17	1	
	17	3	
	17	4	
	Seis o menos signos	6		3	0.87
6		0	
6		0	
5		0	
4		1	
3		2	
3		0	
3		1	
2		2	
2		1	
2		0	
1		1	
1		1	
1		0	
1		1	

Figura 265. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 265, a menor número de signos de motivación docente (seis o menos) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, mejor resultado final se obtiene con un menor número parámetros alterados.

13.2 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica con máxima concentración

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 45 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica con máxima concentración

	Tiempo de exposición (segundo)	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Tiempo exposición alto	118	15	34.7 s/c
	94	26	
	75	22	
	68	26	
	67	23	
	54	20	
	51	85	
	51	19	
	50	85	
49	26		
Tiempo exposición medio	48	9	30.7 s/c
	47	39	
	47	23	
	45	58	
	42	24	
	38	61	
	37	13	
	37	14	
	37	21	
36	45		
Tiempo exposición bajo	35	78	29.9 s/c
	35	36	
	34	9	
	30	43	
	28	9	
	28	27	
	24	23	
	21	19	
	19	36	
13	19		

Figura 266. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Práctica con máxima concentración

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	118	1	1.5
	94	1	
	75	0	
	68	2	
	67	1	
	54	1	
	51	4	
	51	3	
	50	1	
49	1		
Tiempo exposición medio	48	3	1.5
	47	2	
	47	1	
	45	1	
	42	1	
	38	1	
	37	2	
	37	0	
	37	4	
36	0		
Tiempo exposición bajo	35	1	1.1
	35	1	
	34	0	
	30	2	
	28	2	
	28	1	
	24	0	
	21	1	
	19	2	
13	1		

Figura 267. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 54, que ha sido una intervención clara (80%).

Tabla 54

Claridad de la exposición inicial docente: práctica con máxima concentración

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	2	6.67%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	24	80%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	3	10%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	1	3.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica con máxima concentración

Claridad de exposición	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Muy clara	15 58	36.5 s/c
Clara	23 13 78 24 26 85 19 9 9 85 61 26 45 27 23 9 22 39 36 19 14 23 19 20	31.41 s/c
Regularmente Clara	26 43 21	30 s/c
Poco clara	36	36 s/c

Figura 268. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Acciones docentes:

Se presentan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 55

Acciones docentes observadas durante la implementación del práctica con máxima concentración

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	67	63.21%
Experiencia personal docente	31	29.24%
Contraejemplo verbal	8	7.55%
Tocar el piano	0	0%
Cantar	0	0%
Dirigir	0	0%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 106. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 55, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (63.21%). No obstante, en la Tabla 56, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 56

Acción docente mayoritaria por instrumentos: práctica con máxima concentración

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal/ Experiencia personal docente
Violonchelo	***
Contrabajo	Ejemplo verbal/ Experiencia personal docente
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Experiencia personal docente
Flauta travesera	***
Flautín	Experiencia personal docente
Oboe	***
Bombardino	Experiencia personal docente
Trombón	***
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	***
Tuba	***
Vibráfono	Contraejemplo verbal/ Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Experiencia personal docente
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que ha aplicado la estrategia.

Práctica con máxima concentración

	Acciones docentes	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Tres o más acciones	10	85	42.87 s/c
	8	48	
	7	39	
	6	22	
	6	48	
	5	26	
	5	23	
	4	15	
	4	85	
	4	36	
	3	78	
	3	9	
	3	26	
	3	45	
3	58		
Ninguna acción docente	0	23	20.68 s/c
	0	27	
	0	10	
	0	31	
	0	33	
	0	31	
	0	26	
	0	17	
	0	38	
	0	27	
	0	10	
	0	30	
	0	9	
	0	25	
	0	18	
	0	19	
	0	14	
	0	19	
	0	10	
0	8		
0	19		
0	11		

Figura 270. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 270, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica con máxima concentración

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	10	1	1.13
	8	1	
	7	2	
	6	0	
	6	1	
	5	1	
	5	1	
	4	1	
	4	4	
	4	1	
	3	1	
	3	0	
	3	2	
	3	0	
	3	1	
Ninguna acción docente	0	0	1.27
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	3	
	0	1	
	0	3	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	4	
	0	1	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
0	0		

Figura 271. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 271, a mayor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final ligeramente mejor con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 57

Signos de motivación docente: práctica con máxima concentración

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	175	62.06%
Sonrisa docente	73	25.89%
Positividad ante el fracaso	19	6.74%
Entusiasmo	15	5.32%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. observados durante la implementación de esta estrategia, en total 282. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 57, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (62.06%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Signos de Motivación Docente Práctica con máxima concentración	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Siete o más signos	12	36	47.5 s/c
	11	85	
	10	61	
	9	26	
	9	39	
	8	78	
	8	85	
	7	36	
	7	26	
	7	27	
Dos o menos signos	7	23	21.7 s/c
	7	48	
	2	27	
	2	20	
	2	13	
	2	31	
	2	11	
	2	43	
	2	14	
	2	11	
1	23		
0	24		

Figura 272. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 272, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica con máxima concentración

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	8	1.5	1.3
	9	1	
	10	2	
	11	2	
	12	0	
Cuatro o menos signos	0	0	1.35
	1	4	
	2	1	
	3	1.23	
	4	0.54	

Figura 273. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 273, apenas existen diferencias significativas entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.3 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de adecuación ergonómica

Propuestas de aplicación

La Tabla 58 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la estrategia de adecuación ergonómica:

Tabla 58

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Adecuación ergonómica
Violín	Integración de la respiración
Viola	Claudicación gravitatoria
Violonchelo	Economía motriz / Claudicación gravitatoria / Integración de la respiración
Contrabajo	Movimiento natural / Economía motriz
Clarinete	Apoyo físico
Fagot	Claudicación gravitatoria / Apoyo físico
Flauta	Claudicación gravitatoria / Apoyo físico
Flautín	Integración de la respiración / Apoyo físico
Oboe	Claudicación gravitatoria
Bombardino	Claudicación gravitatoria
Trombón	Movimiento natural
Trompa	Movimiento natural
Trompeta	Claudicación gravitatoria
Tuba	Claudicación gravitatoria
Vibráfono	Movimiento natural / Apoyo físico
Piano	Claudicación gravitatoria
Inst. de púa	Apoyo físico
Saxofón	Movimiento natural / Claudicación gravitatoria / Integración de la respiración / Apoyo físico

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 80.71 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adecuación ergonómica

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Tiempo exposición alto	380	2	24.26 s/c
	226	15	
	208	36	
	167	34	
	160	2	
	160	7	
	159	17	
	154	2	
	145	30	
	141	8	
	137	12	
	121	52	
	111	11	
	100	6	
	93	35	
	89	63	
	88	52	
87	20		
82	57		

Tiempo exposición medio	80	25	25.06 s/c
	80	35	
	77	33	
	77	17	
	76	15	
	73	22	
	71	23	
	71	27	
	70	19	
	60	16	
	59	17	
	56	3	
	53	30	
	53	32	
	52	35	
	51	61	
48	25		
47	16		
Tiempo exposición bajo	46	17	28.10 s/c
	42	16	
	42	14	
	39	38	
	36	22	
	35	41	
	34	24	
	33	17	
	32	30	
	31	34	
	30	17	
	28	44	
	27	16	
	25	18	
	18	91	
	17	43	
16	23		
15	11		
12	18		

Figura 274. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Adecuación ergonómica

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	380	3	2.79
	226	1	
	208	1	
	167	4	
	160	2	
	160	2	
	159	1	
	154	4	
	145	1	
	141	3	
	137	3	
	121	0	
	111	5	
	100	9	
	93	6	
	89	1	
88	2		
87	1		
82	4		
Tiempo exposición medio	80	1	1.44
	80	1	
	77	2	
	77	4	
	76	5	
	73	1	
	71	1	
	71	1	
	70	2	
	60	3	
	59	0	
	56	2	
	53	0	
	53	2	
	52	1	
	51	0	
48	0		
47	0		
Tiempo exposición bajo	46	2	1.84
	42	1	
	42	2	
	39	1	
	36	2	
	35	3	
	34	0	
	33	3	
	32	2	
	31	3	
	30	3	
	28	0	
	27	1	
	25	1	
	18	4	
	17	1	
16	2		
15	0		
12	4		

Figura 275. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, se observan menos parámetros afectados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 59, que ha sido una intervención muy clara (44.64%).

Tabla 59

Claridad de la exposición inicial docente: adecuación ergonómica

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	25	44.64%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	17	30.36%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	10	17.86%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	4	7.14%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adecuación ergonómica

Claridad de exposición	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Muy clara	22	21.4 s/c
	57	
	16	
	17	
	34	
	52	
	17	
	25	
	15	
	25	
	35	
	17	
	27	
	30	
	34	
	2	
	17	
	11	
	36	
	12	
Clara	15	32.88 s/c
	2	
	8	
	2	
	7	
	63	
	61	
	38	
	30	
	35	
	16	
	30	
	17	
	33	
	22	
43		
23		
24		
17		
35		
52		
20		

Regularmente Clara	16	25.3 s/c
	41	
	16	
	11	
	18	
	91	
	19	
	32	
	3	
	6	
Poco clara	44	24.75 s/c
	23	
	18	
	14	

Figura 276. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 276, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Adecuación ergonómica		
Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	2.28
	4	
	3	
	0	
	3	
	2	
	2	
	0	
	5	
	1	
	1	
	4	
	1	
	1	
	4	
	2	
	1	
	5	
	1	
	3	
1		
4		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Clara	3	1.47
	3	
	2	
	1	
	0	
	1	
	0	
	6	
	1	
	2	
	3	
	2	
	2	
Regularmente Clara	1	2.4
	1	
	0	
	3	
	1	
	0	
	1	
	4	
	2	
	2	
	2	
	9	
	Poco clara		0	2
2		
4		
2		
2		

Figura 277. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 277, con una exposición inicial clara por parte del docente, se obtienen menos parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 60

Acciones docentes observadas durante la adecuación ergonómica

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	195	51.32%
Experiencia personal docente	89	23.42%
Contraejemplo verbal	43	11.32%
Tocar el piano	25	6.58%
Cantar	18	4.74%
Dirigir	10	2.63%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 380 acciones. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 60, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (51.32%). En cambio, en la Tabla 61, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 61

Acción docente mayoritaria por instrumentos: adecuación ergonómica

Acción docente mayoritaria	
Violín	Cantar
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal

Contrabajo	Experiencia personal docente
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Experiencia personal docente
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Experiencia personal docente
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	***
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adecuación ergonómica

	Acciones docentes	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Siete o más acciones	15	52	36.29 s/c
	12	91	
	11	73	
	11	17	
	11	36	
	10	25	
	10	2	
	8	22	
	8	40	
	8	35	
	7	30	
	7	23	
	7	55	
7	7		
Ninguna acción docente	0	44	17.89 s/c
	0	38	
	0	25	
	0	25	
	0	11	
	0	17	
	0	15	
	0	13	
	0	32	
	0	28	
	0	14	
	0	10	
	0	7	
	0	5	
	0	11	
	0	3	
	0	18	
0	6		

Figura 278. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 278, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Adecuación ergonómica

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Siete o más acciones	15	0	1.5
	12	4	
	11	1	
	11	1	
	11	1	
	10	1	
	10	3	
	8	1	
	8	1	
	8	1	
	7	2	
	7	1	
	7	2	
	7	2	
Ninguna acción docente	0	0	1.44
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	2	
	0	0	
	0	2	

Figura 279. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Apenas existen diferencias significativas sin embargo, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final ligeramente mejor con menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 62

Signos de motivación docente: adecuación ergonómica

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	302	59.68%
Sonrisa docente	117	23.12%
Entusiasmo	47	9.29%
Positividad ante el fracaso	39	7.71%
Gestos motivadores	1	0.20%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 506. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 62, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (59.68%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adecuación ergonómica

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Siete o más signos	14	35	37.89 s/c
	14	52	
	14	36	
	12	91	
	9	41	
	9	104	
	9	30	
	9	35	
	9	34	
	9	14	
	8	57	
	8	55	
	7	18	
	7	23	
	7	17	
	7	17	
7	21		
7	32		
7	8		
Dos o menos signos	2	25	18.46 s/c
	2	18	
	2	17	
	2	22	
	2	52	
	2	25	
	2	17	
	2	10	
	2	8	
	2	4	
	2	2	
	2	7	
	2	10	
	1	42	
	1	19	
	1	11	
	1	16	
	1	13	
	1	35	
	1	48	
	1	13	
	1	28	
1	11		
0	3		
0	18		
0	6		

Figura 280. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 280, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Adecuación ergonómica

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Siete o más signos	14	6	2.26
	14	0	
	14	1	
	12	4	
	9	3	
	9	0	
	9	2	
	9	1	
	9	3	
	9	2	
	8	4	
	8	2	
	7	4	
	7	1	
	7	0	
	7	4	
	7	1	
7	2		
7	3		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Dos o menos signos	2	0	1.19
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	2	
	2	1	
	2	3	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	1	
	1	1	
	1	3	
	1	1	
	1	0	
	1	1	
	1	0	
	1	1	
1	1		
1	1		
1	0		
1	0		
1	3		
0	2		
0	0		
0	2		

Figura 281. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 281, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.4 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

Propuestas de aplicación

La Tabla 63 muestra la propuesta más usada durante el programa didáctico según cada instrumento:

Tabla 63

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Mensajes auto-orientación
Violín	Objetivo / Apoyo
Viola	Objetivo
Violonchelo	Apoyo / Autoevaluación
Contrabajo	Objetivo
Clarinete	Objetivo
Fagot	Objetivo
Flauta	Objetivo
Flautín	Objetivo
Oboe	Objetivo / Autoevaluación
Bombardino	Objetivo
Trombón	Objetivo
Trompa	Objetivo
Trompeta	Objetivo / Recuerdo / Autoevaluación
Tuba	Objetivo / Advertencia / Recuerdo
Vibráfono	Objetivo
Piano	Objetivo
Inst. de púa	Apoyo
Saxofón	Objetivo / Apoyo / Autoevaluación

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 66.31 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	232	53	23.43 s/c
	181	27	
	178	30	
	136	8	
	120	6	
	107	32	
	96	25	
	95	23	
	86	10	
	84	14	
	81	32	
	79	15	
	75	25	
72	28		
Tiempo exposición medio	68	30	24 s/c
	66	52	
	64	30	
	62	7	
	61	29	
	55	18	
	54	17	
	53	49	
	50	21	
	48	26	
	45	19	

	44	6	
	43	20	
	41	12	
Tiempo exposición bajo	40	11	28.14 s/c
	39	29	
	39	12	
	37	33	
	34	38	
	33	39	
	27	53	
	26	13	
	26	16	
	24	26	
	24	8	
	23	54	
	20	53	
	17	9	

Figura 282. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	232	3	2.29
	181	2	
	178	3	
	136	5	
	120	2	
	107	3	
	96	2	
	95	2	
	86	0	
	84	3	
	81	2	
	79	0	
	75	1	
	72	4	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición medio	68	1	1.64
	66	2	
	64	0	
	62	5	
	61	2	
	55	3	
	54	2	
	53	0	
	50	2	
	48	1	
	45	1	
44	2	2.07	
43	1		
41	1		
Tiempo exposición bajo	40		2
	39		1
	39		3
	37		2
	34		1
	33		2
	27		2
	26		1
	26		3
	24		1
	24		3
	23	4	
	20	2	
	17	2	

Figura 283. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, se observan menos parámetros afectados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 64, que, en general, ha sido una intervención muy clara (54.76%).

Tabla 64

Claridad de la exposición inicial docente: mensajes de auto-orientación

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	23	54.76%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	17	40.48%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	2	4.76%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Mensajes constructivos de auto-orientación

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	30	26.56 s/c
	25	
	30	
	38	
	53	
	52	
	15	
	23	
	11	
	7	
	32	
	6	
	53	
	33	
	8	
12		
19		
32		
8		
53		
14		
27		
30		
Clara	49	25 s/c
	16	
	25	
	29	
	28	
	6	
	39	
	26	
	20	
	12	
	29	
18		
26		
54		
21		
17		
10		
Poco clara	13	16 s/c
	19	

Figura 284. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 284, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-orientación

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	0	2.17
	1	
	1	
	1	
	2	
	2	
	0	
	2	
	2	
	5	
	2	
	2	
	2	
	2	
	3	
	3	
	1	
	3	
	5	
	Clara		0	1.82
3		
2		
1		
4		
2		
2		
1		
1		
1		
2		
3		
1		
4		
Poco clara	2	1.5
	1	
	0	

Figura 285. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 285, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, más parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico.

Tabla 65

Acciones docentes observadas: mensajes constructivos de auto-orientación

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	74	49.33%
Experiencia personal docente	39	26.00%
Cantar	19	12.67%
Dirigir	8	5.33%
Contraejemplo verbal	8	5.33%
Tocar el piano	2	1.33%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 150 acciones. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 65, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (49.33%). En cambio, en la Tabla 66, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 66

Acción docente mayoritaria: mensajes constructivos de auto-orientación

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Experiencia personal
Violonchelo	Cantar/Dirigir/ Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal/ Experiencia personal
Clarinete	***
Fagot	***
Flauta travesera	Dirigir
Flautín	Experiencia personal
Oboe	Contraejemplo verbal/ Experiencia personal
Bombardino	***
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar
Trompeta	Experiencia personal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	10	30	25.15 s/c
	6	24	
	6	32	
	6	33	
	6	53	
	5	25	
	5	6	
	5	32	
	5	32	
	5	8	
	5	14	
	4	29	
	4	52	
	4	15	
	4	7	
	4	17	
	4	10	
	4	19	
	4	27	
	3	30	
	3	46	
	3	39	
	3	8	
	3	21	
	3	21	
3	40		
3	9		

Ninguna acción docente	0	34	26.85 s/c
	0	9	
	0	18	
	0	49	
	0	70	
	0	16	
	0	17	
	0	12	
	0	23	
	0	6	
	0	12	
	0	13	
	0	26	
	0	22	
	0	20	
	0	30	
	0	26	
	0	23	
	0	12	
	0	8	
0	18		
0	29		
0	23		
0	58		
0	25		
0	8		
0	20		
0	23		
0	53		
0	5		
0	19		
0	32		
0	127		

Figura 286. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 286, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, menor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	10	3	1.96
	6	2	
	6	2	
	6	2	
	6	3	
	5	2	
	5	2	
	5	1	
	5	3	
	5	5	
	5	3	
	4	1	
	4	2	
	4	0	
	4	5	
	4	2	
	4	0	
	4	1	
	4	2	
	3	0	
	3	0	
	3	3	
	3	3	
	3	1	
	3	2	
3	1		
3	2		

Ninguna acción docente	0	0	1.33
	0	2	
	0	1	
	0	0	
	0	1	
	0	3	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	3	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	1	
	0	2	
0	2		
0	0		
0	0		
0	1		
0	0		

Figura 287. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 287, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte del docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 67

Signos de motivación docente: mensajes constructivos de auto-orientación

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	286	56.86%
Sonrisa docente	93	18.49%
Positividad ante el fracaso	68	13.52%
Entusiasmo	48	9.54%
Gestos motivadores	8	1.59%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 503. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 67, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (56.86%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más signos	22	32	30.68 s/c
	16	52	
	12	26	
	12	32	
	11	53	
	11	4	
	10	70	
	10	9	
	10	40	
	10	30	
	9	8	
	8	49	
	8	26	
	8	46	
	8	29	
	8	24	
8	23		
8	19		
8	11		
Tres o menos signos	3	34	22.62 s/c
	3	29	
	3	13	
	3	53	
	3	18	
	3	53	
	3	33	
	3	12	
	3	9	
	2	18	
	2	17	
	2	12	
	2	12	
	1	13	
	1	15	
1	21		

Figura 288. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 288, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	22	2	1.68
	16	2	
	12	1	
	12	3	
	11	3	
	11	1	
	10	1	
	10	2	
	10	1	
	10	3	
	9	5	
	8	0	
	8	1	
	8	0	
	8	2	
	8	2	
8	2		
8	1		
8	0		
Tres o menos signos	3	0	1.50
	3	1	
	3	2	
	3	2	
	3	1	
	3	2	
	3	2	
	3	3	
	3	2	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	3	
	1	1	
	1	0	
	1	2	

Figura 289. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 289, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menor es el número de parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.5 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de escucha autocrítica

Propuestas de aplicación

La Tabla 68 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la estrategia de escucha autocrítica:

Tabla 68

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Escucha autocrítica
Violín	Cualidades del sonido en vivo
Viola	Cualidades del sonido en vivo
Violonchelo	Cualidades del sonido grabado
Contrabajo	Cualidades del sonido en vivo
Clarinete	Cualidades del sonido en vivo
Fagot	Proyección espacio exterior / Cualidades del sonido en vivo
Flauta	Cualidades del sonido en vivo
Flautín	Cualidades del sonido en vivo y grabado
Oboe	Cualidades del sonido grabado
Bombardino	Cualidades del sonido en vivo
Trombón	Cualidades del sonido en vivo
Trompa	Cualidades del sonido en vivo
Trompeta	Todas
Tuba	Proyección espacio exterior / Cualidades del sonido en vivo
Vibráfono	Cualidades del sonido en vivo

Piano	Cualidades del sonido en vivo
Inst. púa	Cualidades del sonido en vivo
Saxofón	Proyección espacio exterior / Cualidades del sonido en vivo

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 49.62 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Escucha autocrítica

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	182	19	21.73 s/c
	175	2	
	126	22	
	84	8	
	76	24	
	66	51	
	59	19	
	54	39	
	54	13	
	52	18	
	52	24	

Tiempo exposición medio	48	94	53.92 s/c
	46	17	
	44	57	
	43	69	
	42	51	
	41	15	
	40	22	
	39	53	
	38	54	
	36	29	
35	77	38.91 s/c	
34	109		
32	35		
29	42		
28	49		
26	85		
25	30		
18	42		
17	67		
17	25		
15	24		
14	21		
0	8		

Figura 290. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Escucha autocrítica

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	182	5	3
	175	4	
	126	4	
	84	4	
	76	4	
	66	2	
	59	3	
	54	2	
	54	1	
	52	3	
	52	1	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición medio	48	1	1.7
	46	1	
	44	1	
	43	2	
	42	3	
	41	2	
	40	2	
	39	3	
	38	1	
	36	0	
	35	3	
34	2		
Tiempo exposición bajo	32	1	1.73
	29	3	
	28	2	
	26	1	
	25	1	
	18	1	
	17	1	
	17	2	
	15	4	
	14	2	
	0	1	

Figura 291. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que con un tiempo medio y bajo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Si se analiza la claridad de la propuesta inicial docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 69, que ha sido una intervención muy clara (61.76%).

Tabla 69

Claridad de la exposición inicial docente: escucha autocrítica

	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	21	61.76%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	10	29.41%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	2	5.88%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	1	2.94%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Escucha autocrítica

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	53	33 s/c
	18	
	54	
	69	
	94	
	49	
	35	
	77	
	30	
	24	
	22	
	29	
	8	
	2	
	17	
13		
Clara	39	52.2 s/c
	51	
	42	
	57	
	51	
	21	
	109	
	42	
Regularmente Clara	85	45.5 s/c
	25	
	67	
	24	

Figura 292. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 292, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Escucha autocrítica		
Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	3	2.29
	3	
	1	
	2	
	1	
	2	
	1	
	3	
	1	
	1	
	2	
	0	
	4	
	4	
	1	
	1	
	5	
Clara	4	1.9
	3	
	4	
	2	
	2	
	2	
	2	
	3	
	1	
	2	
Regularmente Clara	1	2.5
	4	

Figura 293. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 293, con una exposición inicial clara por parte del docente se observan menos parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 70

Acciones docentes observadas durante la escucha autocrítica

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	59	46.09%
Experiencia personal docente	46	35.94%
Cantar	11	8.59%
Tocar el piano	5	3.91%
Contraejemplo verbal	4	3.12%
Dirigir	3	2.34%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 128. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 70, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (46.09%). En cambio, en la Tabla 71, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 71

Acción docente mayoritaria por instrumentos: escucha autocrítica

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	***

Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Experiencia personal docente
Oboe	Experiencia personal docente
Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	***
Vibráfono	Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Escucha autocrítica

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	8	49	47.28 s/c
	8	77	
	6	85	
	5	57	
	5	30	
	4	51	
	4	21	
	4	40	
	4	22	
	3	69	
	3	94	
	3	35	
	3	32	
	3	67	
	3	24	
	3	61	
3	29		
3	8		
Ninguna acción docente	0	53	39.93 s/c
	0	25	
	0	10	
	0	6	
	0	72	
	0	186	
	0	69	
	0	24	
	0	25	
	0	25	
	0	10	
	0	59	
	0	8	
	0	12	
0	15		

Figura 294. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 294, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Escucha autocrítica

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	8	2	1.72
	8	3	
	6	1	
	5	1	
	5	1	
	4	2	
	4	1	
	4	2	
	4	2	
	3	2	
	3	1	
	3	1	
	3	2	
	3	1	
	3	4	
Ninguna acción docente	0	3	1.4
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	2	

Figura 295. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 295, con ligera diferencia, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 72

Signos de motivación docente: escucha autocrítica

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	200	55.56%
Sonrisa docente	91	25.28%
Entusiasmo	43	11.94%
Positividad ante el fracaso	26	7.22%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 360. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 72, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (55.56%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Escucha autocrítica

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Siete o más signos	11	94	53.18 s/c
	11	35	
	10	57	
	10	22	
	9	51	
	9	19	
	8	32	
	8	77	
	8	186	
	8	65	
	8	21	
	8	5	
	7	39	
	7	37	
	7	109	
Tres o menos signos	7	31	
	7	24	
	3	10	
	3	54	
	3	6	
	3	42	
	3	85	
	3	40	
	3	25	
	3	40	
	3	25	
	3	1	
	3	24	
	3	27	
	2	22	
2	17		
1	10		
		28.53 s/c	

Figura 296. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 296, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Escucha autocrítica

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Siete o más signos	11	1	2.18
	11	1	
	10	1	
	10	4	
	9	2	
	9	5	
	8	2	
	8	3	
	8	2	
	8	2	
	8	1	
	8	0	
	7	2	
	7	3	
7	2		
7	2		
7	4		
Tres o menos signos	3	0	1.2
	3	1	
	3	1	
	3	1	
	3	1	
	3	2	
	3	2	
	3	0	
	3	0	
	3	1	
	3	1	
	3	4	
	3	1	
	2	2	
2	1		
1	1		

Figura 297. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 297, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos parámetros alterados se registran en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.6 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de lectura precisa

Propuestas de aplicación

La Tabla 73 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la estrategia de lectura precisa:

Tabla 73

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Lectura precisa
Violín	Aislar dificultad / Aceptabilidad
Viola	Corrección de inicio / Aceptabilidad
Violonchelo	Corrección de inicio / Aceptabilidad
Contrabajo	Corrección de inicio
Clarinete	Aceptabilidad
Fagot	Aceptabilidad
Flauta	Corrección de inicio
Flautín	Corrección de inicio / Aceptabilidad
Oboe	Evitar soluciones provisionales Analizar la naturaleza de la dificultad
Bombardino	Corrección de inicio / Aceptabilidad

Trombón	Evitar soluciones provisionales / Aceptabilidad
Trompa	Corrección de inicio
Trompeta	Analizar la naturaleza de la dificultad / Aceptabilidad
Tuba	Corrección de inicio
Vibráfono	Corrección de inicio
Piano	Corrección de inicio
Inst. de púa	Evitar soluciones provisionales
Saxofón	Corrección de inicio / Aislar dificultad

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 57.72 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	171	29	46 s/c
	161	17	
	146	43	
	137	31	
	122	33	
	115	98	
	110	161	
	110	21	
	105	81	
	99	23	
	96	51	
	84	22	
	78	29	
	75	44	
73	10		
71	52		
70	37		
Tiempo exposición medio	64	28	34.33 s/c
	64	22	
	64	16	
	57	37	
	56	16	
	51	20	
	50	15	
	48	23	
	47	9	
	46	37	
	46	37	
	45	31	
	45	13	
	44	74	
44	84		
43	24		
43	20		
43	112		
Tiempo exposición bajo	41	37	44.89 s/c
	39	53	
	39	24	
	38	13	
	32	39	
	27	11	
	23	16	
	18	90	
	14	16	
	13	35	
	12	19	
	11	74	
	10	30	
	10	71	
9	22		
0	75		
0	135		
0	48		

Figura 298. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

En este caso, se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	171	2	1.82
	161	0	
	146	0	
	137	1	
	122	2	
	115	4	
	110	2	
	110	1	
	105	2	
	99	0	
	96	0	
	84	2	
	78	4	
	75	3	
	73	3	
71	1		
70	4		
Tiempo exposición medio	64	1	1.44
	64	2	
	64	0	
	57	2	
	56	1	
	51	3	
	50	0	
	48	5	
	47	2	
	46	3	
	46	2	
	45	1	
	45	1	
	44	0	
	44	0	
43	1		
43	0		
43	2		
Tiempo exposición bajo	41	1	1.61
	39	2	
	39	2	
	38	1	
	32	2	
	27	0	
	23	2	
	18	1	
	14	1	
	13	3	
	12	1	
11	3		
10	3		

	10	0	
	9	1	
	0	2	
	0	2	
	0	2	

Figura 299. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente de la lectura precisa (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 74, que ha sido una intervención muy clara (47.17%).

Tabla 74

Claridad de la exposición inicial docente: lectura precisa

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	25	47.17%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	19	35.85%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	5	9.43%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Poco claro	1	1.89%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	3	5.66%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Lectura precisa

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	52	43.2 s/c
	22	
	20	
	24	
	81	
	20	
	161	
	16	
	51	
	24	
	37	
	74	
	37	
	17	
	44	
	19	
	84	

	29	
	13	
	37	
	33	
	15	
	43	
	98	
	29	
Clara	53	34.53 s/c
	11	
	37	
	16	
	23	
	16	
	37	
	30	
	39	
	112	
	35	
	90	
	23	
	22	
	31	
	13	
	31	
	21	
	16	
Regularmente Clara	28	40.8 s/c
	22	
	9	
	71	
	74	
Poco clara	10	10 s/c

Figura 300. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 300, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Lectura precisa

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	1.44
	2	
	3	
	1	
	2	
	0	
	2	
	1	
	0	
	2	
	2	
	0	
	2	
	0	
	3	
	Clara		1	1.79
0		
4		
0		
0		
2		
3		
3		
2		
2		
3		
1		
5		
2		
1		
Regularmente Clara		1	1.75
	1	
	2	
	0	
Poco clara	3	3
	3	

Figura 301. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 301, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 75

Acciones docentes observadas durante la lectura precisa

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	148	55.85%
Experiencia personal docente	48	18.11%
Cantar	29	10.94%
Tocar el piano	26	9.81%
Contraejemplo verbal	10	3.77%
Dirigir	4	1.51%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 265. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 75, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (55.85%). En cambio, en la Tabla 76, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 76

Acción docente mayoritaria por instrumentos: lectura precisa

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Cantar / Ejemplo / Contraejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Contraejemplo verbal
Bombardino	Experiencia personal docente
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Lectura precisa

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cinco o más acciones	13	71	54.72 s/c
	11	161	
	8	17	
	7	16	
	7	25	
	7	29	
	7	135	
	7	45	
	6	53	
	6	37	
	6	59	
	6	39	
	6	84	
	6	31	
	6	43	
	6	98	
	5	108	
	5	81	
	5	51	
	5	28	
5	37		
5	44		
5	30		
5	13		
5	33		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ninguna acción docente	0	25	42.93 s/c
	0	20	
	0	13	
	0	39	
	0	31	
	0	16	
	0	67	
	0	16	
	0	20	
	0	8	
	0	12	
	0	30	
	0	40	
	0	13	
	0	9	
	0	11	
	0	53	
	0	84	
	0	26	
	0	194	
0	67		
0	74		
0	35		
0	90		
0	75		
0	74		
0	14		
0	43		
0	113		
0	19		

Figura 302. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 302, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Lectura precisa

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cinco o más acciones	13	0	1.6
	11	2	
	8	0	
	7	0	
	7	0	
	7	4	
	7	2	
	7	1	
	6	2	
	6	4	
	6	3	
	6	2	
	6	0	
	6	1	
	6	0	
	6	4	
	5	1	
	5	2	
	5	0	
	5	1	
5	2		
5	3		
5	3		
5	1		
5	2		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ninguna acción docente	0	1	1.39
	0	1	
	0	1	
	0	0	
	0	0	
	0	2	
	0	4	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	1	
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	0	
	0	0	
	0	1	
	0	0	
	0	3	
	0	3	
	0	1	
	0	0	
0	2		
0	1		
0	4		
0	0		
0	1		
0	1		

Figura 303. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 303, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final ligeramente mejor con menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 77

Signos de motivación docente: lectura precisa

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	430	60.39%
Sonrisa docente	138	19.38%
Entusiasmo	80	11.24%
Positividad ante el fracaso	61	8.57%
Gestos motivadores	3	0.42%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 712. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 77, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (60.39%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo que se invierte desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista la ha aplicado.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Lectura precisa

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Trece o más signos	29	71	71.1 s/c
	24	135	
	23	112	
	16	37	
	15	39	
	14	108	
	14	16	
	14	70	
	14	98	
	13	25	
Dos o menos signos	2	13	38.1 s/c
	2	11	
	2	43	
	2	46	
	2	13	
	2	9	
	1	53	
	1	84	
	0	25	
	0	84	

Figura 304. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 304, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Lectura precisa

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Trece o más signos	29	0	1.5
	24	2	
	23	2	
	16	4	
	15	2	
	14	1	
	14	0	
	14	0	
	14	4	
	13	0	
Dos o menos signos	2	1	0.9
	2	0	
	2	0	
	2	3	
	2	1	
	2	1	
	1	2	
	1	0	
	0	1	
	0	0	

Figura 305. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 305, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos parámetros alterados se registran en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.7 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica indirecta

Propuestas de aplicación

La Tabla 78 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la estrategia de practicar indirectamente:

Tabla 78

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica indirecta
Violín	Generar nuevos problemas
Viola	Alterar tempo / Acrecentar dificultad
Violonchelo	Alterar tempo / Acrecentar dificultad
Contrabajo	Alterar tempo / Generar nuevos problemas
Clarinete	Alterar tempo
Fagot	Alterar tempo
Flauta	Alterar tempo
Flautín	Alterar tempo
Oboe	Generar nuevos problemas
Bombardino	Acrecentar dificultad
Trombón	Alterar tempo / Generar nuevos problemas
Trompa	Alterar tempo
Trompeta	Alterar tempo
Tuba	Alterar tempo
Vibráfono	Alterar tempo / Generar nuevos problemas
Piano	Alterar tempo
Inst. de púa	Generar nuevos problemas
Saxofón	Generar nuevos problemas

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 41.15 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica indirecta

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	88	269	74.43 s/c
	74	42	
	70	223	
	63	16	
	51	58	
	50	52	
	48	32	
	48	15	
	47	63	
	45	45	
	44	26	
	44	71	
	44	53	
	44	77	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición medio	43	42	39.85 s/c
	42	33	
	41	24	
	41	49	
	41	17	
	40	18	
	40	51	
	38	16	
	38	120	
	37	27	
	37	47	
	35	29	
	35	45	
Tiempo exposición bajo	33	28	45.17 s/c
	32	111	
	31	71	
	29	42	
	24	41	
	23	65	
	23	38	
	21	32	
	20	17	
	17	19	
	12	56	
	11	22	

Figura 306. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica indirecta

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	88	0	2
	74	3	
	70	2	
	63	1	
	51	2	
	50	3	
	48	1	
	48	2	
	47	1	
	45	4	
	44	3	
	44	3	

	44	0	
	44	3	
Tiempo exposición medio	43	3	1.77
	42	1	
	41	2	
	41	1	
	41	2	
	40	2	
	40	0	
	38	2	
	38	2	
	37	1	
	37	2	
	35	2	
35	3		
Tiempo exposición bajo	33	1	1.67
	32	0	
	31	2	
	29	4	
	24	2	
	23	1	
	23	2	
	21	1	
	20	1	
	17	2	
	12	3	
	11	1	

Figura 307. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 79, que ha sido una intervención clara (40%).

Tabla 79

Claridad de la exposición inicial docente: práctica indirecta

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	9	22,5%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	16	40%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	10	25%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	4	10%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	1	2,5%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la

estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica indirecta

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	22	57.37 /C
	49	
	42	
	47	
	120	
	45	
	63	
Clara	71	51.5 s/c
	32	
	111	
	32	
	16	
	16	
	52	
	24	
	33	
	15	
	28	
Regularmente Clara	18	44.5 s/c
	29	
	53	
	269	
	58	
	38	
	19	
	71	
Poco clara	45	83 s/c
	42	
	17	
	41	
	17	
	65	
51		
77		
Poco clara	26	83 s/c
	56	
	27	
	223	

Figura 308. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 308, con una exposición inicial por parte del docente regularmente clara, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica indirecta		
Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	1.87
	1	
	3	
	2	
	2	
	3	
	1	
Clara	2	1.37
	1	
	0	
	1	
	2	
	1	
	3	
	2	
	1	
	2	
	1	
	2	
	0	
Regularmente Clara	0	2.2
	2	
	2	
	2	
	3	
	4	
	4	
	2	
	2	
	1	
1		
Poco clara	0	2.25
	3	
	3	
	1	
	2	

Figura 309. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 309, cuando la exposición inicial por parte del docente ha sido clara, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 80

Acciones docentes observadas durante la práctica indirecta

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	88	39.46%
Tocar el piano	67	30.04%
Cantar	33	14.80%
Contraejemplo verbal	17	7.62%
Experiencia personal docente	13	5.83%
Dirigir	5	2.24%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 223. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 80, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (39.46%). En cambio, en la Tabla 81, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 81

Acción docente mayoritaria según instrumentos: práctica indirecta

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Cantar
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo / Contraejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	***
Bombardino	***
Trombón	***
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Cantar
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Tocar
Instrumento de púa	***
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

Se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Acciones docentes Práctica indirecta	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cuatro o más acciones	16	58	69.5 s/c
	11	77	
	11	69	
	10	65	
	10	269	
	9	111	
	8	28	
	7	120	
	6	42	
	6	53	
	6	42	
	6	45	
	5	56	
	5	100	
	5	38	
	4	40	
4	52		
4	45		
4	29		
4	51		
Ninguna acción docente	0	32	36.95 s/c
	0	22	
	0	101	
	0	19	
	0	21	
	0	42	
	0	14	
	0	49	
	0	6	
	0	14	
	0	18	
	0	41	
	0	20	
	0	114	
	0	20	
	0	73	
	0	29	
	0	24	
0	32		
0	41		
0	44		

Figura 310. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Según los valores recogidos en la Figura 310, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Acciones docentes Práctica indirecta	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cuatro o más acciones	16	2	1.52
	11	3	
	11	0	
	10	1	
	10	0	
	9	0	
	8	0	
	7	1	
	6	2	
	6	4	
	6	0	
	6	1	
	5	1	
	5	3	
	5	1	
	4	2	
4	2		
4	3		
4	4		
4	2		
4	0		
Ninguna acción docente	0	1	1.43
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	4	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	0	
0	0		
0	2		
0	2		
0	2		
0	1		
0	2		

Figura 311. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Hay pocas diferencias pero, según puede apreciarse en la Figura 311, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 82

Signos de motivación docente: práctica indirecta

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	288	65.90%
Sonrisa docente	69	15.79%
Entusiasmo	43	9.84%
Positividad ante el fracaso	37	8.47%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 437. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 82, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (65.90%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica indirecta

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más signos	23	77	68.37 s/c
	15	111	
	13	26	
	13	42	
	13	223	
	13	42	
	12	94	
	12	71	
	11	42	
	11	38	
	10	14	
	9	120	
	8	52	
	8	24	
8	49		
8	69		
Dos o menos signos	2	24	37.33 s/c
	2	18	
	2	17	
	2	65	
	2	42	
	2	73	
	2	47	
	1	32	
	1	22	
	1	32	
	1	16	
	1	6	
	1	45	
	1	20	
0	101		

Figura 312. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 312, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica indirecta

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	23	3	2
	15	0	
	13	3	
	13	4	
	13	2	
	13	3	
	12	0	
	12	2	
	11	3	
	11	2	
	10	2	
	9	2	
	8	3	
	8	2	
	8	1	
8	0		
Dos o menos signos	2	0	1.13
	2	2	
	2	2	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	1	1	
	1	1	
	1	1	
	1	2	
	1	2	
	1	1	
	1	0	
	0	1	

Figura 313. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 313, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.8 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 51.26 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	101	16	21.2 s/c
	98	45	
	93	30	
	89	16	
	88	17	
	77	28	
	76	26	
	70	7	
	61	13	
Tiempo exposición medio	57	31	18.18 s/c
	56	14	
	52	11	
	50	34	
	50	24	
	47	14	
	44	12	
	41	3	
	41	11	
	38	9	
36	37		
Tiempo exposición bajo	35	18	15.6 s/c
	34	17	
	30	8	
	28	9	
	27	40	
	26	10	
	25	19	
	22	5	
	17	14	
	10	16	

Figura 314. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	101	2	1.4
	98	1	
	93	0	
	89	0	
	88	2	
	77	2	
	76	2	
	70	2	
	61	1	
Tiempo exposición medio	57	0	1.54
	56	0	
	52	1	
	50	3	
	50	2	
	47	1	
	44	1	
	41	2	
	41	3	
	38	2	
36	2		
Tiempo exposición bajo	35	2	2.7
	34	3	
	30	1	
	28	1	
	27	4	
	26	5	
	25	3	
	22	1	
	17	4	
	10	3	

Figura 315. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 83, que ha sido una intervención muy clara (64.52%).

Tabla 83

Claridad de la exposición inicial docente: adaptación al límite

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	20	64.52%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	6	19.35%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	5	16.13%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	5	20.55 s/c
	11	
	11	
	34	
	45	
	16	
	7	
	26	
	14	
	24	
	31	
	13	
	16	
	14	
	14	
	30	
Clara	18	11.5 s/c
	37	
	17	
	28	
	3	
Poco clara	17	17.6 s/c
	10	
	12	
	8	
	19	
	40	17.6 s/c
	9	
	9	
	14	
16		

Figura 316. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 316, con una exposición inicial muy clara por parte del docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	1.45
	1	
	3	
	3	
	1	
	2	
	2	
	2	
	0	
	2	
	0	
	2	
	0	
	1	
	1	
Clara	2	2.5
	3	
	5	
	1	
	1	
Poco clara	3	2.8
	4	
	2	
	1	
	4	
3		

Figura 317. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 317, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 84

Acciones docentes observadas durante la adaptación al límite

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	110	65.48%
Experiencia personal docente	21	12.5%
Contraejemplo verbal	12	7.14%
Tocar el piano	12	7.14%
Cantar	9	5.35%
Dirigir	4	2.38%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 168. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 84, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (65.48%). En cambio, en la Tabla 85, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 85

Acción docente mayoritaria según instrumentos: adaptación al límite

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal

Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Cantar / Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más acciones	28	26	36 s/c
	8	45	
	8	37	
Ninguna acción docente	0	3	15.67 s/c
	0	28	
	0	16	

Figura 318. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 318, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Ocho o más acciones	28	2	1.67
	8	1	
	8	2	
Ninguna acción docente	0	3	2.33
	0	1	
	0	3	

Figura 319. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 319, a mayor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 86

Signos de motivación docente: adaptación al límite técnico-interpretativo

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	130	59.63%
Sonrisa docente	45	20.64%
Entusiasmo	25	11.47%
Positividad ante el fracaso	18	8.26%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 218. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 86, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (59.63%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que ha aplicado la estrategia.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cinco o más signos	35	26	26.33 s/c
	12	28	
	10	37	
	8	40	
	8	49	
	8	17	
	7	30	
	7	13	
	6	45	
	5	16	
	5	12	
	5	31	
	5	19	
	5	16	
	5	16	
Uno o menos signos	1	3	11.05 s/c
	1	5	
	1	11	
	1	22	
	1	1	
	1	12	
	1	7	
	1	28	
	1	14	
	1	27	
	1	14	
	1	14	
	1	6	
	1	7	
	0	22	
	0	3	
	0	5	
	0	3	
0	13		
0	4		

Figura 320. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 320, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Cinco o más signos	35	2	1.33
	12	2	
	10	2	
	8	4	
	8	0	
	8	2	
	7	0	
	7	1	
	6	1	
	5	2	
	5	0	
	5	0	
	5	3	
	5	0	
	5	1	
Uno o menos signos	1	2	1.95
	1	1	
	1	1	
	1	1	
	1	3	
	1	2	
	1	3	
	1	1	
	1	1	
	1	1	
	1	1	
	1	4	
	1	0	
	1	1	
	0	1	
	0	5	
	0	4	
	0	3	
	0	2	
	0	2	

Figura 321. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 321, a mayor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.9 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica del detalle

Propuestas de aplicación

La Tabla 87 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la estrategia de práctica del detalle:

Tabla 87

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica del detalle
Violín	Sonido puntual
Viola	Sonido puntual
Violonchelo	Sonido puntual / Conjunto sonoro
Contrabajo	Sonido puntual / Frase musical
Clarinete	Frase musical
Fagot	Todas
Flauta travesera	Sonido puntual
Flautín	Sonido puntual / Frase musical
Oboe	Sonido puntual / Conjunto sonoro
Bombardino	Sonido puntual

Trombón	Frase musical
Trompa	Sonido puntual / Frase musical
Trompeta	Todas
Tuba	Conjunto sonoro
Percusión	Todas
Piano	Sonido puntual
Instrumentos de púa	Sonido puntual / Conjunto sonoro
Saxofón	Frase musical / Conjunto sonoro

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 62.12 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido, por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica del detalle

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	200	150	59.93 s/c
	165	9	
	159	4	
	142	115	
	97	102	
	96	74	
	94	58	
	92	10	
	85	68	
	83	42	
	80	49	
	74	84	
	73	68	
69	6		
Tiempo exposición medio	64	60	37.38 s/c
	61	71	
	61	5	
	58	2	
	56	38	
	54	81	
	53	8	
	51	13	
	48	32	
	44	26	
	44	30	
	42	58	
	39	62	
Tiempo exposición bajo	36	39	53.86 s/c
	36	30	
	36	31	
	35	40	
	31	42	
	28	173	
	27	114	
	26	30	
	21	34	
	20	24	
	19	92	
	19	88	
	16	14	
13	3		

Figura 322. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica del detalle

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	200	3	2.07
	165	2	
	159	2	
	142	1	
	97	1	
	96	2	
	94	3	
	92	3	
	85	1	
	83	2	
	80	1	
	74	3	
	73	2	
69	3		
Tiempo exposición medio	64	2	2.77
	61	1	
	61	2	
	58	5	
	56	4	
	54	3	
	53	3	
	51	2	
	48	2	
	44	3	
	44	3	
42	1		
39	5		
Tiempo exposición bajo	36	2	2.29
	36	2	
	36	4	
	35	1	
	31	4	
	28	3	
	27	2	
	26	0	
	21	4	
	20	2	
	19	1	
	19	3	
	16	2	
13	2		

Figura 323. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 88, que ha sido una intervención muy clara (53.66%).

Tabla 88

Claridad de la exposición inicial docente: práctica del detalle

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	22	53.66%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	14	34.15%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	4	9.76%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	1	2.44%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica del detalle

Claridad de exposición	Consecución resultado (s/c)	MEDIA
Muy clara	68	37.04 s/c
	68	
	38	
	102	
	32	
	30	
	49	
	150	
	58	
	74	
	3	
	30	
	6	
	42	
	9	
	2	
	8	
5		
13		
4		
10		
14		
Clara	92	61.36 s/c
	40	
	114	
	60	
	39	
	30	
	84	
	81	
	71	
	115	
	34	
	26	
31		
42		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Regularmente Clara	173	95.25 s/c
	62	
	58	
	88	
Poco clara	24	24 s/c

Figura 324. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 324, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica del detalle

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	1	2.36
	2	
	4	
	1	
	2	
	0	
	1	
	3	
	3	
	2	
	2	
	3	
	3	
	4	
	2	
	5	
	3	
	2	
2		
2		
3		
2		
Clara	1	2.21
	1	
	2	
	2	
	2	

	3	
	3	
	1	
	1	
	4	
	3	
	4	
	2	
Regularmente Clara	3	3
	5	
	1	
	3	
Poco clara	2	2

Figura 325. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 325, si la exposición inicial por parte del docente es regularmente clara, más parámetros se ven alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 89

Acciones docentes observadas durante la práctica del detalle

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	134	49.26%
Tocar el piano	52	19.12%
Experiencia personal docente	41	15.07%
Cantar	34	12.5%

Contraejemplo verbal	8	2.94%
Dirigir	3	1.10%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 272. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 89, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (49.26%). En cambio, en la Tabla 90, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 90

Acción docente mayoritaria según instrumentos: práctica del detalle

Acción docente	
Violín	Tocar / Experiencia personal docente
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Clarinete	***
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	***
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Cantar / Ejemplo verbal
Bombardino	Experiencia personal docente

Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	***

Nota. Principal acción docente durante la implementación de la estrategia por instrumento.

Se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Según los valores recogidos en la Figura 326, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Acciones docentes Práctica del detalle	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cinco o más acciones	24	150	67.52 s/c
	14	102	
	11	58	
	10	71	
	10	30	
	10	74	
	9	32	
	8	68	
	7	40	
	7	114	
	7	62	
	7	33	
	7	38	
	7	42	
	6	60	
	6	84	
	6	115	
	6	4	
5	173		
5	81		
5	49		
5	63		
5	10		
Ninguna acción docente	0	69	31.32 s/c
	0	33	
	0	22	
	0	24	
	0	106	
	0	81	
	0	23	
	0	68	
	0	24	
	0	11	
	0	22	
	0	18	
	0	80	
	0	26	
	0	20	
	0	14	
	0	15	
	0	8	
0	12		
0	8		
0	1		
0	4		

Figura 326. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Acciones Docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cinco o más acciones	24	3	1.74
	14	1	
	11	3	
	10	1	
	10	0	
	10	2	
	9	2	
	8	2	
	7	1	
	7	2	
	7	5	
	7	1	
	7	4	
	7	2	
	6	2	
	6	3	
	6	1	
	6	2	
5	3		
5	3		
5	1		
5	4		
5	4		
Ninguna acción docente	0	0	1.18
	0	2	
	0	2	
	0	4	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	0	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	0	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	1	
	0	0	
0	0		
0	1		
0	0		
0	1		
0	1		

Figura 327. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 327, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 91

Signos de motivación docente: práctica del detalle

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	338	59.72%
Sonrisa docente	133	23.50%
Entusiasmo	68	12.01%
Positividad ante el fracaso	25	4.42%
Gestos motivadores	2	0.35%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 566. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 91, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (59.72%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica del detalle

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Nueve o más signos	49	150	69.11 s/c
	19	32	
	17	88	
	17	102	
	15	58	
	14	74	
	13	30	
	12	38	
	11	173	
	11	71	
	11	68	
	10	68	
	10	109	
	10	24	
	10	63	
9	30		
9	58		
9	8		
Tres o menos signos	3	47	22.9 s/c
	3	28	
	3	38	
	3	22	
	3	11	
	3	22	
	3	20	
	3	12	
	3	7	
	3	4	
	2	33	
	2	18	
	2	10	
	2	3	
	2	4	
	1	122	
	1	40	
	1	8	
1	8		
0	1		

Figura 328. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 328, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Signos de motivación docente Práctica del detalle	Parámetros alterados de media en Resultado final	MEDIA
Nueve o más signos	49	3	2.17
	19	2	
	17	3	
	17	1	
	15	3	
	14	2	
	13	0	
	12	4	
	11	3	
	11	1	
	11	2	
	10	1	
	10	0	
	10	3	
	10	4	
	9	2	
9	2		
9	3		
Tres o menos signos	3	1	1.4
	3	2	
	3	1	
	3	2	
	3	1	
	3	1	
	3	2	
	3	0	
	3	2	
	3	1	
	2	2	
	2	0	
	2	4	
	2	2	
	2	2	
	1	3	
	1	1	
1	0		
1	1		
0	0		

Figura 329. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 329, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.10 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica técnica

Propuestas de aplicación

La Tabla 92 muestra la propuesta más usada según cada instrumento en la práctica técnica:

Tabla 92

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica técnica
Violín	Técnica al servicio de la música
Viola	Técnica al servicio de la música
Violonchelo	Técnica al servicio de la música
Contrabajo	Equilibrar prácticas
Clarinete	Equilibrar prácticas
Fagot	Equilibrar prácticas
Flauta travesera	Ambas
Flautín	Ambas
Oboe	Técnica al servicio de la música
Bombardino	Técnica al servicio de la música

Trombón	Ambas
Trompa	Equilibrar prácticas
Trompeta	Equilibrar prácticas
Tuba	Equilibrar prácticas
Vibráfono	Equilibrar prácticas
Piano	Equilibrar prácticas
Inst. de púa	Técnica al servicio de la música
Saxofón	Equilibrar prácticas

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 47.39 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica técnica

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	126	94	85.91 s/c
	100	68	
	70	133	
	68	123	
	66	20	
	65	118	
	63	54	
	61	113	
	60	90	
	53	81	
Tiempo exposición medio	52	236	75.18 s/c
	52	26	
	51	115	
	51	56	
	50	43	
	45	66	
	41	59	
	41	22	
	39	111	
	34	77	
Tiempo exposición bajo	34	16	93.54 s/c
	32	66	
	31	154	
	31	65	
	31	45	
	30	72	
	30	29	
	28	74	
	24	143	
	19	208	
17	55		
16	118		

Figura 330. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	Práctica técnica MEDIA
Tiempo exposición alto	126	4	1.73
	100	2	
	70	1	
	68	2	
	66	1	
	65	1	
	63	3	
	61	1	
	60	1	
	53	1	
	53	2	
Tiempo exposición medio	52	1	1.54
	52	2	
	51	0	
	51	3	
	50	2	
	45	0	
	41	1	
	41	2	
	39	1	
	34	3	
	34	2	
Tiempo exposición bajo	32	2	2.27
	31	2	
	31	2	
	31	3	
	30	1	
	30	2	
	28	5	
	24	2	
	19	1	
	17	4	
	16	1	

Figura 331. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 93, que mayoritariamente ha sido una intervención muy clara (33.33%).

Tabla 93

Claridad de la exposición inicial docente: práctica técnica

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	11	33.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	4	12.12%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	9	27.27%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	5	15.15%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Muy poco claro	3	9.09%	La docente, en su intervención inicial, comunica menos del 20% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	1	3.03%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica técnica

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	16	53.09 s/c
	26	
	68	
	65	
	20	
	54	
	43	
	118	
	94	
	51	
29		
Clara	154	97 s/c
	56	
	133	
	45	
Regularmente Clara	66	114.11 s/c
	143	
	236	
	123	
	59	
	90	
	81	
	111	
Poco clara	118	115.8 s/c
	66	
	113	
	115	
	208	
Muy poco clara	77	49.67 s/c
	55	
	72	
	22	

Figura 332. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 332, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica técnica

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	2	2.09
	2	
	2	
	2	
	1	
	3	
	2	
	1	
	4	
	2	
Clara	2	2.25
	3	
	1	
	3	
Regularmente Clara	0	1.11
	2	
	1	
	2	
	1	
	1	
	1	
	1	
	1	
Poco clara	2	1.4
	1	
	0	
	1	
Muy poco clara	3	2.33
	4	
	1	
	2	

Figura 333. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 333, con una exposición inicial regularmente clara por parte del docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

Se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica.

Tabla 94

Acciones docentes observadas durante la práctica técnica

	Frecuencia	Probabilidad
Cantar	157	32.71%
Ejemplo verbal	135	28.12%
Tocar el piano	83	17.29%
Dirigir	60	12.5%
Experiencia personal docente	34	7.08%
Contraejemplo verbal	11	2.29%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 480. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 94, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia ha sido cantar (32.71%).

En cambio, en la Tabla 95, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 95

Acción docente mayoritaria según instrumentos: práctica técnica

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	***
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Experiencia personal docente
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Cantar
Flautín	Tocar
Oboe	Experiencia personal docente
Bombardino	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar
Trompeta	Cantar
Tuba	Dirigir
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Cantar
Instrumento de púa	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica técnica

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Doce o más acciones	55	123	121.14 s/c
	43	117	
	35	208	
	25	111	
	20	81	
	17	95	
	16	236	
	15	94	
	14	143	
	13	66	
	13	133	
	12	113	
	12	90	
12	86		
Una o ninguna acción docente	1	36	51.27 s/c
	1	47	
	1	199	
	1	42	
	1	37	
	1	29	
	0	55	
	0	41	
	0	83	
	0	43	
	0	29	
	0	20	
	0	25	
	0	27	
	0	56	

Figura 334. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 334, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica técnica

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Doce o más acciones	55	2	1.5
	43	3	
	35	1	
	25	1	
	20	1	
	17	0	
	16	1	
	15	4	
	14	2	
	13	2	
	13	1	
	12	1	
	12	1	
12	1		
Una o ninguna acción docente	1	1	1.6
	1	1	
	1	1	
	1	0	
	1	1	
	1	2	
	0	4	
	0	3	
	0	2	
	0	3	
	0	0	
	0	0	
	0	1	
	0	3	
	0	2	

Figura 335. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 335, a mayor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final ligeramente mejor con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 96

Signos de motivación docente: práctica técnica

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	541	69.81%
Entusiasmo	109	14.06%
Sonrisa docente	85	10.97%
Positividad ante el fracaso	39	5.03%
Gestos motivadores	1	0.13%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 775. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 96, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (69.81%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica técnica

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Dieciséis o más signos	72	123	121.79 s/c
	38	154	
	34	143	
	32	117	
	31	77	
	27	236	
	27	208	
	25	111	
	21	72	
	20	95	
	19	83	
	18	133	
	17	94	
16	59		
Cuatro o menos signos	4	115	41.82 s/c
	4	43	
	4	29	
	4	33	
	3	55	
	3	50	
	3	27	
	2	41	
	2	16	
	1	36	
1	15		

Figura 336. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 336, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica técnica

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Dieciséis o más signos	72	2	1.71
	38	2	
	34	2	
	32	3	
	31	3	
	27	1	
	27	1	
	25	1	
	21	1	
	20	0	
	19	2	
	18	1	
	17	4	
16	1		
Cuatro o menos signos	4	0	1.63
	4	2	
	4	0	
	4	1	
	3	4	
	3	1	
	3	3	
	2	3	
	2	2	
	1	1	
	1	1	

Figura 337. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 337, apenas existen diferencias significativas entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.11 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Propuestas de aplicación

La Tabla 97 ilustra cuál ha sido la propuesta de la estrategia más usada según cada instrumento:

Tabla 97

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal
Violín	Formal / Armónico
Viola	Armónico / Melódico
Violonchelo	Formal / Armónico
Contrabajo	Formal
Clarinete	Melódico
Fagot	Todas
Flauta	Formal / Melódico
Flautín	Formal
Oboe	Formal

Bombardino	Formal
Trombón	Formal / Melódico
Trompa	Armónico / Melódico
Trompeta	Formal / Armónico
Tuba	Formal
Vibráfono	Formal
Piano	Formal
Inst. de púa	Formal
Saxofón	Formal

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 159.56 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	366	10	13.73 s/c
	334	11	
	282	5	
	277	40	
	271	8	
	260	9	
	238	20	
	225	9	
	206	11	
	195	19	
176	9		
Tiempo exposición medio	174	43	14.33 s/c
	169	16	
	168	6	
	167	5	
	166	10	
	162	23	
	152	13	
	149	12	
	143	5	
	141	27	
140	7		
136	5		
Tiempo exposición bajo	105	34	25 s/c
	87	12	
	80	21	
	78	11	
	77	25	
	76	56	
	68	36	
	58	26	
	41	21	
	40	14	
18	19		

Figura 338. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	366	4	3.27
	334	4	
	282	3	
	277	4	
	271	5	
	260	3	
	238	2	
	225	2	
	206	3	
	195	3	
176	3		
Tiempo exposición medio	174	3	2.75
	169	1	
	168	3	
	167	3	
	166	3	
	162	2	
	152	4	
	149	1	
	143	5	
	141	2	
140	5		
136	1		
Tiempo exposición bajo	105	1	2.36
	87	3	
	80	3	
	78	4	
	77	1	
	76	1	
	68	1	
	58	3	
	41	3	
	40	5	
18	1		

Figura 339. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 98, que ha sido una intervención muy clara (82.35%).

Tabla 98

Claridad de la exposición inicial docente: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	28	82.35%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	5	14.71%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	1	2.94%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	21	17.82 s/c
	12	
	11	
	40	
	36	
	14	
	11	
	23	
	6	
	19	
	5	
	5	
	5	
	10	
	7	
	9	
	8	
	20	
	9	
	19	
	9	
	34	
	13	
16		
43		
11		
27		
56		
Clara	10	17.4 s/c
	26	
	5	
	21	
Poco clara	25	12 s/c
	12	

Figura 340. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 340, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	3	2.89
	1	
	3	
	4	
	1	
	5	
	4	
	2	
	3	
	1	
	3	
	3	
	5	
	4	
	5	
	2	
	5	
	2	
	3	
	Clara	
3		
1		
3		
1		
Poco clara	3	3

Figura 341. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 341, con una exposición inicial clara por parte del docente, se registran menos parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 99

Acciones docentes observadas durante el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	86	43.22%
Tocar el piano	50	25.13%
Experiencia personal docente	28	14.07%
Cantar	17	8.54%
Contraejemplo verbal	11	5.53%
Dirigir	7	3.52%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 199. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 99, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (43.22%). En cambio, en la Tabla 100, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 100

Acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Tocar
Violonchelo	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	***
Fagot	Tocar
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Experiencia personal docente
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	Ejemplo verbal / Contraejemplo verbal
Trombón	Tocar
Trompa	Tocar / Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cinco o más acciones	12	20	22.19 s/c
	10	5	
	8	40	
	8	87	
	7	10	
	7	9	
	7	19	
	7	11	
	7	34	
	6	11	
	6	34	
	5	9	
	5	6	
	5	9	
	5	8	
5	43		
Ninguna acción docente	0	21	10.31 s/c
	0	8	
	0	19	
	0	10	
	0	5	
	0	5	
	0	3	
	0	6	
	0	12	
	0	6	
	0	8	
	0	10	
	0	21	

Figura 342. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 342, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cinco o más acciones	12	2	3.06
	10	3	
	8	4	
	8	2	
	7	3	
	7	3	
	7	3	
	7	4	
	7	1	
	6	4	
	6	1	
	5	6	
	5	3	
	5	2	
	5	5	
5	3		
Ninguna acción docente	0	3	2.69
	0	3	
	0	1	
	0	3	
	0	3	
	0	5	
	0	4	
	0	3	
	0	3	
	0	3	
	0	1	
	0	2	
	0	1	

Figura 343. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Apenas existen diferencias relevantes aunque en la tabla se aprecia que, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor con menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 101

Signos observados de motivación docente: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	204	54.11%
Sonrisa docente	83	22.02%
Entusiasmo	69	18.30%
Positividad ante el fracaso	20	5.30%
Gestos motivadores	1	0.26%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 377. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 101, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (54.11%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más signos	21	5	19.94 s/c
	15	10	
	10	40	
	10	36	
	10	25	
	9	9	
	9	21	
	8	13	
	8	11	
	8	4	
	8	5	
	8	7	
	8	6	
	8	20	
Tres o menos signos	8	13	11.87 s/c
	8	27	
	8	87	
	3	6	
	3	8	
	3	19	
	3	15	
	3	13	
	3	19	
	3	16	
	3	34	
	3	10	
	2	10	
	2	9	
2	6		
2	3		
2	11		
1	6		
1	5		

Figura 344. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 344, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	21	3	3.06
	15	3	
	10	4	
	10	1	
	10	1	
	9	6	
	9	1	
	8	3	
	8	4	
	8	3	
	8	5	
	8	5	
	8	3	
	8	2	
	8	4	
8	2		
8	2		
Tres o menos signos	3	3	2.19
	3	3	
	3	1	
	3	1	
	3	0	
	3	3	
	3	1	
	3	1	
	3	2	
	2	3	
	2	3	
	2	2	
	2	4	
	2	4	
	1	3	
1	1		

Figura 345. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 345, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos parámetros alterados se registran en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.12 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Propuestas de aplicación

La Tabla 102 ilustra cuál ha sido la propuesta más usada según cada instrumento:

Tabla 102

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos
Violín	Elementos melódicos
Viola	Silencio / Elementos rítmicos
Violonchelo	Elementos rítmicos
Contrabajo	Elementos melódicos
Clarinete	Carácter / Afinación
Fagot	Elementos melódicos
Flauta	Silencio
Flautín	Afinación
Oboe	Elementos melódicos / Afinación

Bombardino	Dinámica
Trombón	Dinámica / Afinación / Elementos rítmicos
Trompa	Carácter / Agógica / Silencio / Dinámica / Afinación
Trompeta	Timbre / Afinación / Elementos rítmicos
Tuba	Dinámica
Vibráfono	Carácter
Piano	Dinámica
Inst. de púa	Agógica
Saxofón	Carácter / Silencio / Elementos rítmicos

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 163.68 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	457	19	29.69 s/c
	298	13	
	274	4	
	263	41	
	263	11	
	251	13	
	238	6	
	220	103	
	218	11	
	217	123	
	211	19	
	207	14	
	207	9	
Tiempo exposición medio	202	24	16.33 s/c
	201	8	
	193	31	
	183	14	
	170	14	
	157	2	
	151	28	
	148	12	
	142	39	
	128	13	
	110	1	
106	10		
Tiempo exposición bajo	105	13	20.92 s/c
	104	3	
	99	3	
	97	5	
	97	18	
	97	29	
	88	23	
	81	2	
	75	30	
	72	8	
	47	40	
	22	67	
21	31		

Figura 346. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	457	3	3
	298	1	
	274	0	
	263	3	
	263	6	
	251	3	
	238	5	
	220	3	
	218	2	
	217	2	
	211	4	
	207	3	
207	4		
Tiempo exposición medio	202	1	2.83
	201	7	
	193	2	
	183	2	
	170	3	
	157	4	
	151	3	
	148	4	
	142	2	
	128	1	
	110	3	
	106	2	
Tiempo exposición bajo	105	4	2.69
	104	4	
	99	4	
	97	3	
	97	1	
	97	3	
	88	1	
	81	3	
	75	0	
	72	5	
	47	4	
	22	2	
21	1		

Figura 347. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 103, que ha sido una intervención muy clara (76.32%).

Tabla 103

Claridad de la exposición inicial docente: analizar, comprender e interiorizar elementos expresivos

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	29	76.32%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	7	18.42%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	1	2.63%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	1	2.63%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	14	24.21 s/c
	12	
	2	
	5	
	8	
	2	
	3	
	14	
	6	
	41	
	67	
	10	
	40	
	18	
	4	
	13	
	123	
	13	
	19	
	31	
	19	
	11	
	28	
	11	
	103	
39		
24		
13		
9		
Clara	8	15.57 s/c
	30	
	31	
	3	
	13	
	23	

Regularmente Clara	14	14 s/c
Poco clara	29	29 s/c

Figura 348. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 348, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	2	2.83
	4	
	4	
	3	
	5	
	3	
	4	
	3	
	5	
	3	
	2	
	2	
	4	
	1	
	0	
	1	
	2	
	1	
	4	
	2	
	3	
	6	
	3	
2		
3		
2		
1		
3		
4		
Clara	7	2.86
	0	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	1	
	4	
	4	
	3	
	1	
Regularmente Clara	3	3
Poco clara	3	3

Figura 349. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 349, apenas existen diferencias significativas entre la claridad de la exposición inicial docente y los parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 104

Acciones docentes observadas durante la implementación del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	120	40.82%
Cantar	77	26.19%
Dirigir	42	14.29%

Experiencia personal docente	33	11.22%
Tocar el piano	13	4.42%
Contraejemplo verbal	9	3.06%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 294. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 104, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (40.82%). En cambio, en la Tabla 105, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 105

Acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Dirigir / Ejemplo verbal
Violonchelo	Cantar
Contrabajo	Experiencia personal docente
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Experiencia personal docente
Oboe	Ejemplo verbal

Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar / Dirigir
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Dirigir
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Cantar
Saxofón	Cantar / Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cinco o más acciones	42	14	26.5 s/c
	14	9	
	13	24	
	12	48	
	11	123	
	10	6	
	10	41	
	9	19	
	8	13	
	8	103	
	7	14	
	7	19	
	6	8	
	6	8	
	6	11	
	5	39	
5	2		
5	19		
5	1		
5	9		
Ninguna acción docente	0	2	12.09 s/c
	0	4	
	0	2	
	0	2	
	0	5	
	0	7	
	0	5	
	0	40	
	0	18	
	0	8	
	0	31	
	0	3	
	0	8	
	0	8	
	0	10	
	0	6	
	0	13	
	0	5	
	0	4	
	0	14	
0	8		
0	4		
0	71		

Figura 350. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Según los valores recogidos en la Figura 350, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Acciones docentes	Parámetros alterados	MEDIA
Cinco o más acciones	42	3	2.8
	14	2	
	13	1	
	12	3	
	11	2	
	10	5	
	10	3	
	9	3	
	8	1	
	8	3	
	7	3	
	7	4	
	6	5	
	6	7	
	6	2	
	5	2	
	5	1	
	5	1	
5	3		
5	2		
Ninguna acción docente	0	1	1.87
	0	4	
	0	3	
	0	3	
	0	2	
	0	3	
	0	1	
	0	4	
	0	1	
	0	3	
	0	1	
	0	4	
	0	3	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
0	0		
0	0		

Figura 351. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 351, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 106

Signos de motivación docente: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	245	52.92%
Sonrisa docente	119	25.70%
Entusiasmo	68	14.69%
Positividad ante el fracaso	30	6.48%
Gestos motivadores	1	0.22%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 463. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 106, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (52.92%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más signos	14	103	43.14 s/c
	13	13	
	13	39	
	12	41	
	12	35	
	12	71	
	11	19	
	10	123	
	10	5	
	9	67	
	9	31	
	9	19	
	8	14	
	8	24	
Dos o menos signos	2	2	12.67 s/c
	2	3	
	2	9	
	2	2	
	2	16	
	2	12	
	2	18	
	2	8	
	2	8	
	2	5	
	2	4	
	2	14	
	2	27	
	1	56	
0	6		

Figura 352. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 352, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	14	3	2
	13	1	
	13	2	
	12	3	
	12	2	
	12	0	
	11	1	
	10	2	
	10	3	
	9	2	
	9	2	
	9	3	
	8	3	
	8	1	
Dos o menos signos	2	3	1.93
	2	4	
	2	2	
	2	4	
	2	4	
	2	2	
	2	1	
	2	3	
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	1	1	
	0	1	

Figura 353. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 353, apenas existen diferencias significativas entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.13 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de apoyo al discurso musical

Propuestas de aplicación

La Tabla 107 ilustra cuál ha sido la propuesta más usada según cada instrumento:

Tabla 107

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Apoyo al discurso musical
Violín	Creación de líneas musicales /Fraseo coherente y completo
Viola	Impulso y dirección musical / Creación de líneas musicales
Violonchelo	Gesto respiratorio anacrúsico / Canto para el discurso
Contrabajo	Impulso y dirección musical / Creación de líneas musicales / Acentuación correcta
Clarinete	Fraseo coherente y completo
Fagot	Impulso y dirección musical / Canto para el discurso
Flauta	Creación de líneas musicales / Canto para el discurso
Flautín	Impulso y dirección musical
Oboe	Acentuación correcta
Bombardino	Fraseo coherente y completo

Trombón	Creación de líneas musicales
Trompa	Impulso y dirección musical
Trompeta	Gesto respiratorio anacrúsico / Fraseo coherente y completo
Tuba	Gesto respiratorio anacrúsico / Creación de líneas musicales Fraseo coherente y completo
Vibráfono	Impulso y dirección musical
Piano	Impulso y dirección musical
Inst. de púa	Impulso y dirección musical / Canto para el discurso
Saxofón	Impulso y dirección musical

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 64.86 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apoyo al discurso musical

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	209	14	40.29 s/c
	178	69	
	176	41	
	152	32	
	134	83	
	123	28	
	123	52	
	112	18	
	105	49	
	97	11	
	94	12	
	93	46	
	87	51	
72	58		
Tiempo exposición medio	69	26	40.38 s/c
	60	38	
	60	36	
	58	43	
	54	61	
	52	14	
	51	36	
	51	21	
	50	47	
	48	34	
	43	91	
	40	38	
	35	40	
Tiempo exposición bajo	34	12	28.27 s/c
	34	11	
	33	18	
	33	20	
	31	63	
	31	21	
	27	33	
	27	37	
	24	50	
	22	30	
	20	27	
	18	35	
	13	18	
0	32		
0	17		

Figura 354. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se

puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA Apoyo al discurso musical
Tiempo exposición alto	209	1	2.14
	178	3	
	176	1	
	152	6	
	134	3	
	123	0	
	123	2	
	112	2	
	105	4	
	97	3	
	94	2	
	93	0	
	87	2	
72	1		
Tiempo exposición medio	69	2	2.15
	60	0	
	60	2	
	58	0	
	54	4	
	52	4	
	51	4	
	51	2	
	50	1	
	48	2	
	43	3	
	40	2	
	35	2	
Tiempo exposición bajo	34	4	1.93
	34	5	
	33	0	
	33	1	
	31	0	
	31	2	
	27	3	
	27	1	
	24	3	
	22	3	
	20	1	
	18	1	
	13	3	
0	1		
0	1		

Figura 355. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que apenas existen diferencias aunque se aprecia ligeramente que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 108, que ha sido una intervención muy clara (34.09%).

Tabla 108

Claridad de la exposición inicial docente: apoyo al discurso musical

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	15	34.09%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	14	31.82%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	5	11.36%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	7	15.91%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Muy poco claro	1	2.27%	La docente, en su intervención inicial, comunica menos del 20% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

No comunica	2	4,54%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
--------------------	---	-------	---

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apoyo al discurso musical

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	69	30.4 s/c
	34	
	43	
	18	
	47	
	11	
	14	
	51	
	18	
	12	
	28	
	14	
	38	
	32	
	27	
Clara	46	40.79 s/c
	18	
	33	
	58	
	26	
	36	
	12	
61		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	30	
	83	
	21	
	36	
	91	
	20	
Regularmente Clara	37	43.8 s/c
	40	
	49	
	52	
Poco clara	41	
	63	36.6 s/c
	11	
	50	
	38	
	21	
Muy poco clara	35	35 s/c

Figura 356. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 356, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Apoyo al discurso musical

Claridad de exposición Parámetros alterados MEDIA
En Resultado final

Muy clara	3	1.93
	2	
	0	
	0	
	1	
	3	
	1	
	2	
	2	
	4	
	0	
	4	
	0	
	6	
	1	

Clara	0	2.36
	3	
	3	
	1	
	2	
	4	
	2	
	4	
	3	
	3	
	2	
	2	
	3	
	1	
Regularmente Clara	1	2
2		
4		
2		
1		
Poco clara	0	2.4
5		
3		
2		
2		
Muy poco clara	1	1

Figura 357. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 357, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 109

Acciones docentes observadas durante el apoyo al discurso musical

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	116	35.58%
Cantar	95	29.14%
Experiencia personal docente	47	14.42%
Dirigir	36	11.04%
Contraejemplo verbal	17	5.21%
Tocar el piano	15	4.60%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 326. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 109, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (35.58%). En cambio, en la Tabla 110, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad:

Tabla 110

Acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental

	Acción docente
Violín	Dirigir
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Cantar

Contrabajo	Cantar / Ejemplo verbal
Clarinete	***
Fagot	***
Flauta travesera	Cantar / Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Cantar
Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Cantar / Dirigir
Trompeta	Dirigir
Tuba	Cantar
Vibráfono	Cantar
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Cantar / Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apoyo al discurso musical

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Siete o más acciones	15	52	47.27 s/c
	12	32	
	9	87	
	9	27	
	9	36	
	8	69	
	8	34	
	8	61	
	8	6	
	8	27	
	8	91	
	7	47	
	7	49	
	7	50	
7	41		
Ninguna acción docente	0	19	18.93 s/c
	0	12	
	0	12	
	0	25	
	0	37	
	0	26	
	0	19	
	0	19	
	0	8	
	0	17	
	0	9	
	0	42	
	0	19	
	0	4	
0	16		

Figura 358. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 358, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Apoyo al discurso musical

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Siete o más acciones	15	2	2.47
	12	6	
	9	2	
	9	1	
	9	4	
	8	3	
	8	2	
	8	4	
	8	0	
	8	1	
	8	3	
	7	1	
	7	4	
	7	3	
7	1		
Ninguna acción docente	0	1	1.67
	0	3	
	0	4	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	0	
	0	1	
	0	0	
0	3		

Figura 359. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 359, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 111

Signos de motivación docente observados durante la implementación del apoyo al discurso musical

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	378	64.50%
Sonrisa docente	90	15.36%
Entusiasmo	71	12.12%
Positividad ante el fracaso	46	7.85%
Gestos motivadores	1	0.17%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 586. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 111, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (64.50%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apoyo al discurso musical

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Nueve o más signos	19	61	44.28 s/c
	19	91	
	13	18	
	13	31	
	12	87	
	12	36	
	11	50	
	11	21	
	10	69	
	9	47	
	9	51	
	9	27	
	9	32	
	9	58	
Tres o menos signos	9	49	16.82 s/c
	9	26	
	9	23	
	9	20	
	3	11	
	3	12	
	3	14	
	3	17	
	3	5	
	3	29	
	3	12	
	3	17	
	2	19	
	2	19	
2	14		
2	19		
2	16		
2	9		
2	42		
1	4		
0	27		

Figura 360. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 360, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Signos de motivación docente Apoyo al discurso musical	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve o más signos	19	4	2.17
	19	3	
	13	1	
	13	2	
	12	2	
	12	4	
	11	3	
	11	2	
	10	3	
	9	1	
	9	2	
	9	1	
	9	1	
	9	1	
	9	4	
9	3		
9	1		
9	1		
Tres o menos signos	3	0	1.47
	3	3	
	3	1	
	3	2	
	3	4	
	3	2	
	3	2	
	3	1	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	2	
	2	1	
	2	3	
	2	0	
	1	0	
	0	1	

Figura 361. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 361, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.14 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de visualización creativa

Propuestas de aplicación

La Tabla 112 ilustra la propuesta más usada en cada instrumento:

Tabla 112

Propuestas más usadas en cada instrumento

Instrumento	Visualización creativa
Violín	Propiocepción / Imagen cinestésica / Imagen sonora / Cantar imagen / Escuchar versiones / Imagen escénica externa / Imagen escénica interna
Viola	Imagen cinestésica / Imagen sonora / Imagen escénica externa
Violonchelo	Programa extra-musical
Contrabajo	Imagen escénica externa
Clarinete	Imagen sonora / Imagen escénica interna
Fagot	Imagen escénica interna
Flauta travesera	Interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas / Imagen sonora / Imagen <i>tempo</i> / Imagen escénica externa
Flautín	Imagen cinestésica/ Imagen <i>tempo</i> /Imagen escénica externa
Oboe	Interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas/ Imagen escénica externa
Bombardino	Objeto similar
Trombón	Interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas/ Imagen sonora / Imagen escénica externa / Imagen escénica interna

Trompa	Imagen cinestésica / Cantar imagen / interna	Imagen escénica
Trompeta	Imagen escénica interna	
Tuba	Imagen sonora/ Escuchar versiones/ interna	Imagen escénica
Vibráfono	Propiocepción / Imagen cinestésica / Imagen sonora / Imagen escénica externa	
Piano	Imagen escénica externa / Imagen escénica interna	
Inst. de púa	Interrelacionar resultado positivo con sensaciones internas / Imagen escénica interna	
Saxofón	Imagen cinestésica / Imagen escénica externa escénica interna	Imagen

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 84.19 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Visualización creativa

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	569	12	27.66 s/c
	254	55	
	239	10	
	230	27	
	223	17	
	211	64	
	201	18	
	181	132	
	173	15	
	166	8	
	160	16	
	144	15	
	140	7	
	138	1	
	136	81	
	133	8	
	128	15	
	128	15	
	127	17	
	122	19	
121	8		
120	13		
105	17		
104	31		
102	19		
101	26		
98	125		
97	47		
96	16		
94	5		
93	18		
91	8		
Tiempo exposición medio	89	28	36.54 s/c
	88	158	
	88	74	
	87	12	
	86	26	
	85	44	
	81	25	
	81	14	
	80	12	
	78	42	
	77	33	
	74	24	
	71	18	
	71	16	
	68	14	
	67	52	
	65	30	
	63	59	
	63	13	
	60	11	
55	14		
54	43		
53	37		
52	141		
50	23		
49	36		
49	32		
49	32		
48	6		
47	77		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	47	14	
	46	29	
	46	17	
Tiempo exposición bajo	42	30	38.28 s/c
	41	21	
	41	54	
	40	62	
	40	131	
	39	61	
	38	28	
	37	23	
	37	22	
	36	21	
	35	39	
	31	39	
	31	35	
	30	19	
	30	8	
	27	21	
	26	46	
	25	34	
	24	46	
	24	21	
	22	37	
	21	33	
	21	128	
	21	21	
	21	16	
	20	59	
17	24		
13	46		
9	35		
5	26		
0	30		
0	9		

Figura 362. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Visualización creativa

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	569	2	2.06
	254	2	
	239	2	
	230	1	
	223	2	
	211	1	
	201	3	
	181	1	
	177	0	
	173	2	
	166	2	
	160	2	
	144	2	
	140	5	
	138	3	
	136	2	
	133	1	
	128	4	
	128	1	
	127	2	
122	3		
121	3		
120	1		
105	2		
104	2		
102	4		
101	1		
98	1		
97	2		
96	1		
94	5		
93	3		
91	0		
Tiempo exposición medio	89	2	1.67
	88	2	
	88	1	
	87	2	
	86	1	
	85	0	
	81	0	
	81	2	
	80	2	
	78	0	
	77	4	
	74	1	
	71	3	
	71	1	
	68	4	
	67	2	
	65	4	
	63	3	
	63	2	
	60	2	
55	1		
54	3		
53	1		
52	1		
50	1		
49	0		
49	1		
49	1		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	48	4	
	47	3	
	47	1	
	46	0	
	46	0	
Tiempo exposición bajo	42	1	1.91
	41	2	
	41	2	
	40	4	
	40	1	
	39	2	
	38	3	
	37	0	
	37	2	
	36	2	
	35	3	
	31	1	
	31	3	
	30	2	
	30	2	
	27	2	
	26	2	
	25	4	
	24	1	
	24	3	
	22	2	
	21	2	
	21	1	
	21	3	
	21	1	
	21	0	
20	1		
17	1		
13	0		
9	2		
5	3		
0	3		
0	2		

Figura 363. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial docente, se observan menos parámetros afectados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 113, que ha sido una intervención clara (40.40%).

Tabla 113

Claridad de la exposición inicial docente: visualización creativa

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Claro	40	40.40%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	31	31.31%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta.
Muy claro	24	24.24%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	2	2.02%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	2	2.02%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Tabla 114

Tiempo invertido en implementar la visualización creativa según la claridad de exposición inicial

Claridad de exposición	Consecución resultado MEDIA
Muy clara	24.29 s/c
Clara	25.87 s/c
Regularmente Clara	39.48 s/c
Poco clara	53.50 s/c

Nota. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 114, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Tabla 115

Claridad de exposición y parámetros afectados: visualización creativa

Claridad de exposición	Parámetros alterados en resultado final MEDIA
Muy clara	1.71
Clara	1.9
Regularmente Clara	2

Poco clara	1
No Comunica	2.5

Nota. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 115, cuando el docente en su intervención inicial no comunica los contenidos expositivos de la estrategia, más parámetros se ven alterados en el resultado final del estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental. Tal y como puede deducirse de la Tabla 116, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (58.32%).

Tabla 116

Acciones docentes observadas durante la implementación de la visualización creativa

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	284	58.32%
Experiencia personal docente	113	23.20%
Cantar	50	10.27%
Contraejemplo verbal	23	4.72%

Tocar el piano	11	2.26%
Dirigir	6	1.23%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 487. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

En cambio, en la Tabla 117, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 117

Acción docente mayoritaria según instrumentos

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Experiencia personal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Experiencia personal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	Ejemplo verbal
Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Ejemplo verbal

Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal / Experiencia personal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Visualización creativa

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cuatro o más acciones	12	61	47.51 s/c
	11	702	
	10	27	
	10	12	
	10	18	
	9	47	
	9	16	
	8	125	
	8	55	
	8	34	
	7	81	
	7	64	
	7	54	
	7	13	
	7	10	
	6	33	
	6	132	
	6	19	
	6	8	
	6	30	
	6	8	
	6	5	
	6	15	
	5	77	
	5	30	
	5	74	
	5	17	
	5	15	
	5	59	
	5	24	
	5	23	
	5	14	
5	7		
4	18		
4	32		
4	21		
4	31		
4	26		
4	32		
4	26		
4	64		
4	50		
4	15		
4	9		
4	17		
4	26		
4	16		
4	8		
4	28		

Ninguna acción docente	0	30	33.04 s/c
	0	29	
	0	46	
	0	64	
	0	59	
	0	52	
	0	84	
	0	46	
	0	57	
	0	25	
	0	131	
	0	35	
	0	14	
	0	19	
	0	31	
	0	19	
	0	70	
	0	52	
	0	42	
	0	24	
	0	35	
	0	95	
	0	40	
	0	13	
	0	54	
	0	13	
	0	10	
	0	10	
	0	9	
	0	21	
	0	26	
	0	13	
	0	21	
0	13		
0	30		
0	15		
0	24		
0	11		
0	10		
0	14		
0	11		
0	23		
0	11		
0	9		
0	27		

Figura 364. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado.

Según los valores recogidos en la Figura 364, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cuatro o más acciones	12	2	2.12
	11	1	
	10	1	
	10	2	
	10	3	
	9	2	
	9	0	
	8	1	
	8	2	
	8	4	
	7	2	
	7	2	
	7	2	
	7	2	
	7	3	
	6	2	
	6	1	
	6	0	
	6	1	
	6	1	
	6	2	
	6	5	
	6	2	
	5	3	
	5	3	
	5	1	
	5	2	
	5	2	
	5	3	
	5	1	
	5	2	
	5	4	
	5	5	
	4	3	
	4	1	
	4	2	
4	2		
4	1		
4	3		
4	3		
4	1		
4	1		
4	4		
4	1		
4	2		
4	4		
4	1		
4	3		
4	3		

Ninguna acción docente	0	2	1.31
	0	0	
	0	1	
	0	0	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	3	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	0	
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	0	
0	3		
0	2		
0	1		
0	1		
0	0		
0	2		
0	1		
0	1		
0	2		
0	1		
0	0		
0	1		
0	0		
0	1		
0	0		

Figura 365. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 365, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 118

Signos de motivación docente observados durante la visualización creativa

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	675	62.73%
Sonrisa docente	229	21.28%
Entusiasmo	110	10.22%
Positividad ante el fracaso	59	5.48%
Gestos motivadores	3	0.28%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 1076. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 118, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (62.73%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Visualización creativa

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Nueve o más signos	16	64	81.88 s/c
	15	77	
	15	47	
	15	74	
	15	15	
	14	702	
	13	128	
	12	125	
	12	61	
	12	37	
	11	59	
	11	67	
	11	36	
	10	62	
	10	131	
	10	32	
	10	31	
	10	33	
	10	16	
	9	132	
9	30		
9	10		
9	59		
9	9		
9	10		
Dos o menos signos	2	33	22.09 s/c
	2	30	
	2	22	
	2	22	
	2	23	
	2	39	
	2	34	
	2	22	
	2	43	
	2	43	
	2	6	
	2	10	
	2	26	
	2	19	
	2	14	
	2	23	
	2	14	
	1	1	
	1	11	
	1	11	
1	11		
0	29		

Figura 366. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tal y como puede apreciarse en la Figura 366, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Visualización creativa

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve o más signos	16	2	1.76
	15	3	
	15	2	
	15	1	
	15	2	
	14	1	
	13	1	
	12	1	
	12	2	
	12	2	
	11	1	
	11	1	
	11	1	
	10	4	
	10	1	
	10	1	
	10	2	
	10	4	
	10	1	
	9	1	
9	1		
9	2		
9	3		
9	1		
9	3		

Dos o menos signos	2	2	1.32
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	3	
	2	1	
	2	0	
	2	3	
	2	4	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	1	3	
	1	2	
	1	0	
1	0		
0	0		

Figura 367. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 367, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, mejor resultado final se obtiene con menos parámetros alterados.

13.15 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica espontánea

Propuestas de aplicación

En la Tabla 119 puede observarse la propuesta más usada según cada instrumento:

Tabla 119

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica espontánea
Violín	Ambas
Viola	Abandono con libertad
Violonchelo	Ambas
Contrabajo	Ambas
Clarinete	Abandono con libertad
Fagot	Ambas
Flauta travesera	Dictamen de la voz interior
Flautín	Ambas
Oboe	Dictamen de la voz interior
Bombardino	Abandono con libertad
Trombón	Abandono con libertad
Trompa	Ambas
Trompeta	Dictamen de la voz interior
Tuba	Abandono con libertad
Vibráfono	Abandono con libertad
Piano	Abandono con libertad
Instrumento de púa	Dictamen de la voz interior
Saxofón	Abandono con libertad

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 82.90 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica espontánea

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	193	16	17.54 s/c
	169	38	
	167	22	
	161	10	
	161	40	
	154	10	
	130	4	
	112	10	
	110	18	
	105	16	
	105	9	
Tiempo exposición medio	100	4	11.11 s/c
	87	19	
	84	14	
	74	10	
	73	5	
	69	5	
	68	13	
	68	19	
	60	11	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición bajo	53	13	16.7 s/c
	48	10	
	48	6	
	36	32	
	31	9	
	30	50	
	21	2	
	16	31	
	11	7	
	0	7	

Figura 368. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica espontánea

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	193	2	2.36
	169	2	
	167	3	
	161	3	
	161	1	
	154	2	
	130	0	
	112	5	
	110	3	
	105	2	
	105	3	
Tiempo exposición medio	100	3	2.89
	87	4	
	84	4	
	74	3	
	73	6	
	69	1	
	68	3	
	68	1	
	60	1	

Tiempo exposición bajo	53	2	2.7
	48	1	
	48	4	
	36	2	
	31	2	
	30	2	
	21	2	
	16	3	
	11	4	
	0	5	

Figura 369. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que apenas existen diferencias significativas. Si acaso se observa levemente que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se registran en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 120, que ha sido una intervención muy clara (40%).

Tabla 120

Claridad de la exposición inicial docente: práctica espontánea

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	12	40%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	6	20%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Regularmente claro	8	26.67%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	3	10%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta.
No comunica	1	3.33%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica espontánea

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	19 4 19 10 18 38 22 4 16 13 13 9	15.42 s/c

Clara	10	17.83 s/c
	32	
	10	
	5	
	40	
Regularmente Clara	10	15.12 s/c
	16	
	5	
	9	
	14	
	11	
	10	
Poco clara	50	13.33 s/c
	6	
	31	
	2	
	7	

Figura 370. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 370, a menor claridad de la exposición inicial por parte del docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica espontánea

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	3	2.42
	3	
	4	
	3	
	3	
	2	
	3	
	0	
	2	
	2	
	1	
	3	
	Clara		3	3.17
2		
2		
6		
1		
5		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Regularmente Clara	2	2.12
	1	
	2	
	4	
	1	
	1	
Poco clara	2	3
	4	
	3	
	2	
No comunica	4	5
	5	
	5	

Figura 371. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 371, cuando la exposición inicial docente es regularmente clara y muy clara, menos parámetros se ven alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 121

Acciones docentes observadas durante la implementación de la práctica espontánea

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	75	56.39%
Experiencia personal docente	31	23.31%
Contraejemplo verbal	18	13.53%
Cantar	9	6.77%

Tocar el piano	0	0%
Dirigir	0	0%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 133. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 121, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (56.39%). En cambio, en la Tabla 122, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 122

Acción docente mayoritaria según instrumentos

Acción docente	
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Contraejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	***
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo/Contraejemplo verbal/ Experiencia personal
Oboe	***
Bombardino	***

Trombón	Ejemplo verbal
Trompa	Ejemplo verbal / Contraejemplo verbal
Trompeta	Experiencia personal
Tuba	Cantar
Vibráfono	Ejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento púa	***
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica espontánea

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	16	22	17,8 s/c
	9	16	
	7	38	
	7	4	
	7	14	
	5	7	
	5	50	
	5	13	
	5	40	
	5	9	
	5	47	
	4	16	
	4	10	
	4	10	
	3	19	
	3	9	
	3	10	
3	7		
3	5		
3	10		
Ninguna acción docente	0	19	14,68 s/c
	0	12	
	0	6	
	0	3	
	0	11	
	0	21	
	0	31	
	0	37	
	0	16	
	0	10	
	0	2	
	0	19	
	0	9	
	0	32	
	0	13	
	0	7	
	0	9	
0	13		
0	7		
0	18		
0	17		
0	11		

Figura 372. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 372, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica espontánea

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	16	3	2,45
	9	2	
	7	2	
	7	0	
	7	4	
	5	4	
	5	2	
	5	1	
	5	1	
	5	3	
	5	1	
	4	2	
	4	3	
	4	5	
	3	4	
	3	2	
	3	1	
3	2		
3	6		
3	1		
Ninguna acción docente	0	3	2
	0	1	
	0	2	
	0	5	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	0	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	2	
0	4		
0	4		
0	3		
0	1		

Figura 373. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 373, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 123

Signos de motivación docente durante la práctica espontánea

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	170	54.84%
Sonrisa docente	91	29.35%
Entusiasmo	32	10.32%
Positividad ante el fracaso	17	5.48%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total se han registrado 310 signos. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 123, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (54.84%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica espontánea

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Siete o más signos	16	19	25.23 s/c
	14	40	
	13	22	
	12	47	
	9	7	
	8	10	
	8	32	
	8	9	
	7	18	
	7	38	
	7	26	
Dos o menos signos	7	50	10.69 s/c
	7	10	
	2	6	
	2	3	
	2	31	
	2	1	
	2	9	
	2	7	
	2	6	
	2	5	
	1	37	
1	2		
1	4		
1	9		
0	19		

Figura 374. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 374, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica espontánea

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados de media en Resultado final	MEDIA
Siete o más signos	16	4	2.61
	14	1	
	13	3	
	12	1	
	9	2	
	8	3	
	8	2	
	8	3	
	7	3	
	7	2	
	7	3	
	7	2	
	7	5	
	Dos o menos signos	2		2	2.08
2		5	
2		3	
2		0	
2		2	
2		2	
2		1	
2		6	
1		0	
1		2	
1		0	
1		1	
0		3	

Figura 375. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 375, apenas existen diferencias significativas entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.16 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de apreciación vibratoria

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 107.55 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apreciación vibratoria

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	162	32	38.3 s/c
	157	58	
	156	36	
	146	49	
	144	58	
	136	57	
	136	18	
	132	45	
	127	10	
	127	20	
Tiempo exposición medio	125	37	30.09 s/c
	120	27	
	115	28	
	113	10	
	107	17	
	106	26	
	101	28	
	100	36	
	96	18	
	94	32	
	94	72	
Tiempo exposición bajo	92	71	37.9 s/c
	91	35	
	91	27	
	83	40	
	82	40	
	71	57	
	65	27	
	57	41	
	57	20	
		51		21

Figura 376. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante. Según la Figura 377, se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Apreciación vibratoria

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	162	3	2.7
	157	3	
	156	6	
	146	1	
	144	1	
	136	1	
	136	1	
	132	2	
	127	4	
	127	5	
Tiempo exposición medio	125	1	1.91
	120	1	
	115	3	
	113	5	
	107	1	
	106	1	
	101	3	
	100	1	
	96	2	
	94	2	
Tiempo exposición bajo	92	1	2.7
	91	3	
	91	3	
	83	4	
	82	1	
	71	2	
	65	4	
	57	4	
	57	0	
	51	5	

Figura 377. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 124, que ha sido una intervención muy clara (51.61%).

Tabla 124

Claridad de la exposición inicial docente: apreciación vibratoria

	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	16	51.61%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	10	32.26%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	5	16.13%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Apreciación vibratoria

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	45	30.37 s/c
	10	
	26	
	32	
	27	
	35	
	40	
	58	
	37	
	17	
	28	
	10	
	18	
	27	
Clara	27	44.1 s/c
	49	
	57	
	41	
	18	
	72	
	20	
	28	
Regularmente Clara	71	33.2 s/c
	40	
	36	
	58	
	57	
	32	
	36	
	21	
	20	

Figura 378. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 378, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Apreciación vibratoria

Claridad de exposición	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Muy clara	2	2.5
	4	
	1	
	3	
	1	
	3	
	4	
	3	
	1	
	1	
	3	
	5	
	1	
	3	
	4	
Clara	1	2.5
	4	
	2	
	1	
	5	
	3	
	1	
Regularmente Clara	1	2
	2	
	2	
	1	
	5	
	0	

Figura 379. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 379, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, más parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico.

Tabla 125

Acciones docentes observadas durante la apreciación vibratoria

	Frecuencia	Probabilidad
Experiencia personal docente	77	37.38%
Ejemplo verbal	76	36.89%
Tocar el piano	29	14.08%
Contraejemplo verbal	13	6.31%
Cantar	8	3.88%
Dirigir	3	1.46%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 206. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 125, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los relatos de experiencias personales del docente (37.38%). En cambio, en la Tabla 126, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 126

Acción docente mayoritaria observada durante la implementación de la apreciación vibratoria en cada instrumento

	Acción docente mayoritaria
Violín	Experiencia personal docente
Viola	Experiencia personal docente

Violonchelo	***
Contrabajo	***
Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Cantar
Flauta travesera	Experiencia personal docente
Flautín	Cantar
Oboe	***
Bombardino	Experiencia personal docente
Trombón	Contraejemplo verbal / Experiencia personal
Trompa	Experiencia personal docente
Trompeta	Experiencia personal docente
Tuba	Cantar
Vibráfono	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	***
Saxofón	***

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apreciación vibratoria

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Seis o más acciones	11	58	40.2 s/c
	10	37	
	9	45	
	9	58	
	9	17	
	8	57	
	8	36	
	7	32	
	7	27	
	7	18	
	6	72	
	6	28	
	6	20	
	6	71	
6	27		
Ninguna acción docente	0	26	39.21 s/c
	0	3	
	0	50	
	0	49	
	0	34	
	0	18	
	0	17	
	0	34	
	0	195	
	0	76	
	0	9	
	0	14	
	0	40	
	0	10	
	0	64	
	0	23	
	0	43	
0	15		
0	25		

Figura 380. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en esta Figura 380, apenas existen diferencias significativas entre el número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia y el tiempo invertido por el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Apreciación vibratoria

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Seis o más acciones	11	1	2.27
	10	1	
	9	2	
	9	3	
	9	1	
	8	1	
	8	6	
	7	3	
	7	1	
	7	2	
	6	1	
	6	3	
	6	5	
	6	1	
	6	3	
Ninguna acción docente	0	0	1.26
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	3	
	0	1	
	0	0	
	0	0	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
0	0		
0	1		

Figura 381. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 381, en este caso sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 127

Signos de motivación docente durante la implementación de la apreciación vibratoria

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	265	61.77%
Sonrisa docente	92	21.44%
Entusiasmo	62	14.45%
Positividad ante el fracaso	10	2.33%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 429. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 127, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (61.77%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que

comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Apreciación vibratoria

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Diez o más signos	17	57	56.08 s/c
	16	37	
	15	36	
	13	57	
	13	49	
	12	72	
	11	28	
	11	21	
	11	58	
	10	195	
	10	36	
10	27		
Tres o menos signos	3	14	26.42 s/c
	3	50	
	3	34	
	3	31	
	3	52	
	3	10	
	3	18	
	3	16	
	3	43	
	2	18	
	2	17	
	2	14	

Figura 382. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 382, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Apreciación vibratoria

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez o más signos	17	2	2.17
	16	1	
	15	6	
	13	1	
	13	1	
	12	1	
	11	3	
	11	5	
	11	1	
	10	0	
	10	1	
10	4		
Tres o menos signos	3	1	1.5
	3	2	
	3	0	
	3	0	
	3	1	
	3	3	
	3	1	
	3	2	
	3	3	
	2	3	
	2	1	
	2	1	

Figura 383. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 383, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.17 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de transmisión del contenido musical

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 93.16 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Transmisión del contenido musical

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	424	14	17.33 s/c
	249	20	
	210	18	
	152	26	
	116	15	
	109	10	
	106	30	
	94	35	
	88	17	
	88	5	
	88	12	
	88	6	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición medio	85	11	12.11 s/c
	85	3	
	83	9	
	79	19	
	77	12	
	73	20	
	72	9	
	71	3	
Tiempo exposición bajo	70	23	11.44 s/c
	66	21	
	58	14	
	52	8	
	49	15	
	48	6	
	32	13	
	24	4	
13	13	9	
0	9		

Figura 384. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Transmisión del contenido musical

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	424	5	2.67
	249	2	
	210	2	
	152	3	
	116	1	
	109	5	
	106	2	
	94	4	
	88	2	
	88	1	
	88	3	
	88	2	

Tiempo exposición medio	85	1	2.33
	85	0	
	83	2	
	79	3	
	77	5	
	73	1	
	72	5	
	71	2	
	70	2	
Tiempo exposición bajo	66	3	2.78
	58	1	
	52	5	
	49	3	
	48	3	
	32	2	
	24	3	
	13	2	
	0	3	

Figura 385. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que, aunque las diferencias son mínimas, con un tiempo medio de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, se observan menos parámetros afectados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 128, que ha sido una intervención muy clara (61.29%).

Tabla 128

Claridad de exposición inicial docente: transmisión del contenido musical

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	19	61.29%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	7	22.58%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	4	12.90%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	1	3.23%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Transmisión del contenido musical

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	19	16.58 s/c
	11	
	9	
	6	
	17	
	18	
	26	
	35	
	15	
	30	
	10	
	20	
	9	
	12	
6		
20		
15		
23		
14		
Clara	3	8.33 s/c
	5	
	3	
	12	
Regularmente Clara	14	11.5 s/c
	13	
	4	
	21	
	8	
	13	

Figura 386. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 386, con una exposición inicial muy clara por parte del docente, más tiempo ha invertido el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante. Tal y como se puede apreciar en la Figura 387, con una exposición inicial clara por parte del docente, se obtienen menos parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Transmisión del contenido musical

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	3	2.79
	1	
	2	
	3	
	2	
	2	
	3	
	4	
	3	
	2	
	5	
	1	
	5	
	5	
	2	
Clara	2	1.5
	1	
	0	
	3	
	1	
Regularmente Clara	2	3.25
	3	
	3	
	5	
	2	

Figura 387. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 129

Acciones docentes observadas: transmisión del contenido musical

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	68	57.63%
Experiencia personal docente	38	32.20%
Contraejemplo verbal	7	5.93%
Cantar	5	4.24%
Tocar el piano	0	0%
Dirigir	0	0%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 118. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 129, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (57.63%). En cambio, en la Tabla 130, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad:

Tabla 130

Acción docente mayoritaria según cada instrumento

	Acción docente
Violín	***
Viola	Cantar
Violonchelo	Ejemplo verbal

Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	***
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Ejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	***
Trombón	***
Trompa	Experiencia personal docente
Trompeta	Experiencia personal docente
Tuba	Ejemplo verbal
Vibráfono	***
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Transmisión del contenido musical

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	11	14	22.83 s/c
	7	14	
	6	18	
	6	3	
	6	31	
	5	102	
	5	30	
	4	25	
	4	5	
	4	26	
	4	9	
	4	20	
	4	15	
	3	19	
	3	35	
	3	10	
	3	12	
3	23		
Ninguna acción docente	0	13	10.53 s/c
	0	11	
	0	4	
	0	36	
	0	9	
	0	2	
	0	15	
	0	13	
	0	5	
	0	5	
	0	6	
	0	18	
	0	19	
	0	6	
	0	3	
0	5		
0	9		

Figura 388. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 388, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Transmisión del contenido musical

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	11	1	2.33
	7	5	
	6	2	
	6	0	
	6	3	
	5	1	
	5	2	
	4	1	
	4	1	
	4	3	
	4	3	
	4	2	
	4	1	
	3	3	
	3	4	
	3	5	
3	3		
3	2		
Ninguna acción docente	0	2	1.53
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
	0	2	
0	0		
0	3		

Figura 389. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 389, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 131

Signos de motivación docente: transmisión del contenido musical

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	118	45.38%
Sonrisa docente	80	30.77%
Entusiasmo	42	16.15%
Positividad ante el fracaso	20	7.69%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 260. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 131, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (45.38%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Signos de Motivación Docente Transmisión del contenido musical	Consecución resultado s/c	MEDIA
Seis o más signos	11	26	24.89 s/c
	11	14	
	10	21	
	8	12	
	8	14	
	8	13	
	7	36	
	7	15	
	7	20	
	7	15	
	7	23	
	7	31	
	6	18	
	6	21	
6	35		
Dos o menos signos	6	102	
	6	20	
	6	12	
	2	13	
	2	11	
	2	9	
	2	10	
	2	5	
	2	6	
	2	18	
	2	8	
	2	6	
	1	3	
	1	19	
	1	15	
	1	5	
1	1		
1	13		
1	3		
0	13		
		9.29 s/c	

Figura 390. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 390, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Signos de motivación docente Transmisión del contenido musical	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Seis o más signos	11	3	2.5
	11	5	
	10	3	
	8	5	
	8	1	
	8	2	
	7	2	
	7	3	
	7	2	
	7	1	
	7	2	
	7	3	
	6	2	
	6	2	
	6	4	
Dos o menos signos	6	1	2.12
	6	1	
	6	3	
	2	2	
	2	2	
	2	2	
	2	5	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	5	
	2	2	
	1	2	
	1	3	
	1	2	
1	1		
1	1		
1	2		
1	2		
0	1		

Figura 391. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 391, apenas existen diferencias significativas entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.18 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica de riesgo

Propuestas de aplicación

La Tabla 132 ilustra la propuesta más usada según cada instrumento:

Tabla 132

Propuesta más usada en cada instrumento

Instrumento	Práctica de riesgo
Violín	Ambas
Viola	Comienzo firme
Violonchelo	Comienzo firme
Contrabajo	No detenerse durante ejecución
Clarinete	No detenerse durante ejecución
Fagot	Ambas
Flauta travesera	No detenerse durante ejecución
Flautín	Ambas
Oboe	No detenerse durante ejecución
Bombardino	Comienzo firme
Trombón	Ambas
Trompa	No detenerse durante ejecución
Trompeta	Ambas
Tuba	No detenerse durante ejecución
Vibráfono	Ambas
Piano	No detenerse durante ejecución

Inst. de púa	Ambas
Saxofón	Comienzo firme

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 50.03 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica de riesgo

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	187	16	23.31 s/c
	127	30	
	126	52	
	119	28	
	94	25	
	81	10	
	70	12	
	69	15	
	62	38	
	60	19	
	57	16	
	52	19	
	52	23	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tiempo exposición medio	51	38	29.38 s/c
	49	23	
	42	18	
	40	23	
	40	15	
	39	13	
	38	87	
	37	20	
	36	24	
	36	18	
	36	47	
	35	17	
	34	39	
Tiempo exposición bajo	31	34	21.77 s/c
	31	24	
	28	14	
	28	14	
	27	30	
	25	15	
	24	31	
	21	25	
	20	12	
	19	31	
	10	23	
	9	18	
	9	12	

Figura 392. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica de riesgo

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	187	2	1.92
	127	1	
	126	0	
	119	3	
	94	3	
	81	1	
	70	3	
	69	4	
	62	1	
	60	1	
	57	2	
	52	4	
	52	0	

Tiempo exposición medio	51	0	2.08
	49	3	
	42	1	
	40	1	
	40	0	
	39	1	
	38	2	
	37	4	
	36	2	
	36	2	
	36	7	
	35	2	
	34	2	
Tiempo exposición bajo	31	1	1.77
	31	2	
	28	4	
	28	2	
	27	2	
	25	1	
	24	1	
	21	2	
	20	1	
	19	2	
	10	1	
	9	1	
	9	3	

Figura 393. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 133, que ha sido una intervención clara (53.85%).

Tabla 133

Claridad de la exposición inicial docente: práctica de riesgo

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	5	12.82%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	21	53.85%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	8	20.51%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	5	12.82%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica de riesgo

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	15	21.4 s/c
	25	
	28	
	23	
	16	
Clara	31	25.81 s/c
	18	
	52	
	34	
	30	
	24	
	24	
	38	
	23	
	16	
	18	
	23	
	14	
	20	
	19	
19		
87		
18		
12		
10		
12		
Regularmente Clara	23	29 s/c
	30	
	25	
	15	
	47	
	39	
	38	
	15	
Poco clara	31	17.4 s/c
	14	
	17	
	13	
	12	

Figura 394. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 394, con una exposición inicial poco clara por parte del docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica de riesgo		
Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	4	2.4
	3	
	3	
	0	
Clara	2	1.62
	1	
	1	
	0	
	1	
	1	
	2	
	2	
	1	
	1	
	2	
	1	
	1	
	2	
	4	
Regularmente Clara	4	2.12
	1	
	2	
	2	
	1	
	7	
	2	
	0	
	0	
	Poco clara		2	2.4
4		
2		
1		
3		

Figura 395. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 395, con una exposición inicial clara por parte del docente, se obtienen menos parámetros alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico.

Tabla 134

Acciones docentes observadas durante la implementación de la práctica de riesgo

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	78	44.32%
Experiencia personal docente	39	22.16%
Cantar	20	11.36%
Contraejemplo verbal	17	9.66%
Tocar el piano	14	7.95%
Dirigir	8	4.54%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 176. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 134, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (44.32%). En cambio, en la Tabla 135, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 135

Acción docente mayoritaria según cada instrumento

	Acción docente
Violín	Ejemplo verbal
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Ejemplo verbal
Clarinete	***
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Cantar
Flautín	Ejemplo y contraejemplo verbal
Oboe	Tocar/Cantar/ Ejemplo verbal/Experiencia docente
Bombardino	***
Trombón	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Experiencia personal docente
Vibráfono	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo y contraejemplo verbal
Saxofón	Experiencia personal docente

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Según los valores recogidos en la Figura 396, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

Práctica de riesgo

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cuatro o más acciones	13	23	34.89 s/c
	11	16	
	10	28	
	7	52	
	7	30	
	6	23	
	5	34	
	5	59	
	5	47	
	5	39	
	5	38	
	5	21	
	4	24	
	4	38	
	4	24	
	4	45	
4	45		
4	36		
4	41		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ninguna acción docente	0	24	29 s/c
	0	12	
	0	86	
	0	37	
	0	38	
	0	87	
	0	56	
	0	18	
	0	11	
	0	33	
	0	18	
	0	23	
	0	14	
	0	25	
	0	25	
	0	14	
	0	19	
	0	12	
0	32		
0	15		
0	10		

Figura 396. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica de riesgo

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cuatro o más acciones	13	3	1.84
	11	2	
	10	3	
	7	0	
	7	1	
	6	0	
	5	1	
	5	2	
	5	7	
	5	2	
	5	0	
	5	1	
	4	2	
	4	1	
	4	0	
	4	3	
	4	1	
	4	3	
4	3		

Ninguna acción docente	0	1	1
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	0	
	0	0	
	0	0	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	3	
	0	1	
	0	0	
0	1		

Figura 397. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 397, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 136

Signos de motivación docente: práctica de riesgo

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	310	61.26%
Sonrisa docente	95	18.77%
Positividad ante el fracaso	57	11.26%
Entusiasmo	44	8.69%
Gestos motivadores	0	0%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 506. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 136, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (61.26%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica de riesgo

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Nueve o más signos	21	47	38.17 s/c
	19	39	
	17	41	
	16	23	
	14	25	
	14	38	
	12	86	
	12	87	
	11	16	
	10	25	
	10	30	
	10	43	
	9	38	
	9	44	
9	27		
9	45		
9	21		
9	12		
Tres o menos signos	3	31	24.94 s/c
	3	15	
	3	14	
	3	87	
	3	43	
	3	19	
	3	30	
	3	14	
	3	15	
	3	10	
	2	12	
	2	33	
	2	16	
	2	23	
	2	18	
	2	17	
	1	38	
1	14		

Figura 398. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 398, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica de riesgo

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados de media en Resultado final	MEDIA
Nueve o más signos	21	7	2.11
	19	2	
	17	3	
	16	3	
	14	2	
	14	0	
	12	0	
	12	2	
	11	2	
	10	3	
	10	2	
	10	1	
	9	1	
	9	2	
	9	1	
Tres o menos signos	3	2	1.89
	3	4	
	3	4	
	3	0	
	3	2	
	3	4	
	3	2	
	3	2	
	3	1	
	3	1	
	2	2	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	2	
1	1		
1	2		

Figura 399. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 399, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.19 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de práctica consciente

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 122.2 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Práctica consciente

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	398	45	27.1 s/c
	199	37	
	195	34	
	195	7	
	192	11	
	167	84	
	161	20	
	150	13	
	145	6	
	141	14	
Tiempo exposición medio	137	8	19.6 s/c
	127	9	
	125	24	
	123	15	
	114	20	
	112	39	
	97	10	
	90	38	
	89	20	
	84	13	
Tiempo exposición bajo	83	10	18.1 s/c
	81	6	
	80	32	
	78	22	
	74	19	
	71	13	
	66	9	
	34	17	
	29	15	
	29	38	

Figura 400. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Práctica consciente

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	398	4	2.4
	199	1	
	195	2	
	195	3	
	192	0	
	167	2	
	161	4	
	150	4	
	145	1	
	141	3	
Tiempo exposición medio	137	2	2.6
	127	2	
	125	3	
	123	2	
	114	5	
	112	4	
	97	2	
	90	1	
	89	4	
	84	1	
Tiempo exposición bajo	83	4	2.5
	81	1	
	80	1	
	78	2	
	74	4	
	71	2	
	66	3	
	34	3	
	29	2	
	29	3	

Figura 401. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que no existen apenas diferencias entre el tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente y los parámetros afectados que se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 137, que ha sido una intervención regularmente clara (33.33%).

Tabla 137

Claridad de exposición inicial docente: práctica consciente

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	7	23.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	7	23.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	10	33.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Poco claro	5	16.67%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 20% al 39% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Muy poco claro	1	3.33%	La docente, en su intervención inicial, comunica menos del 20% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica consciente

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	24 8 84 11 7 20 9	23.29 s/c
Clara	13 34 15 10 9 32 45	22.57 s/c
Regularmente Clara	10 20 15 14 22 38 37 20 6 39	22.1 s/c
Poco clara	17 19 13 38 13	20 s/c
Muy poco clara	6	6 s/c

Figura 402. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tal y como se puede apreciar en la Figura 402, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Claridad de exposición Práctica consciente	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	3	2.29
	2	
	2	
	0	
	3	
Clara	4	2.57
	2	
	2	
	2	
	3	
Regularmente Clara	1	2.7
	4	
	4	
	4	
	2	
Poco clara	3	2.6
	4	
	1	
	3	
	2	
Muy poco clara	1	1

Figura 403. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 403, con una exposición inicial muy clara por parte del docente, menos parámetros se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 138

Acciones docentes durante la implementación de la práctica consciente

	Frecuencia	Probabilidad
Experiencia personal docente	73	45.06%
Ejemplo verbal	68	41.97%
Cantar	11	6.79%
Contraejemplo verbal	10	6.17%
Tocar el piano	0	0%
Dirigir	0	0%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 162. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 138, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los relatos de experiencias personales del docente (45.06%). En cambio, en la Tabla 139, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 139

Acción docente mayoritaria según cada instrumento

Acción docente	
Violín	***
Viola	***
Violonchelo	***
Contrabajo	***
Clarinete	Experiencia personal docente
Fagot	Cantar
Flauta travesera	Experiencia personal docente
Flautín	Experiencia personal docente
Oboe	***
Bombardino	Experiencia personal docente
Trombón	Experiencia personal docente
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Tuba	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Vibráfono	Experiencia personal docente
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Ejemplo verbal
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Práctica consciente

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Cuatro o más acciones	18	45	28.88 s/c
	14	84	
	12	38	
	7	39	
	6	34	
	6	11	
	6	7	
	6	20	
	6	20	
	5	38	
	5	37	
	4	13	
	4	10	
	4	20	
	4	24	
Ninguna acción docente	4	19	
	4	32	
	0	14	
	0	8	
	0	5	
	0	17	
	0	18	
	0	30	
	0	9	
	0	23	
	0	11	
	0	6	
	0	3	
	0	27	
	0	4	
0	18		
0	22		
0	5		
0	9		
		13.47 s/c	

Figura 404. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Según los valores recogidos en la Figura 404, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final. A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Acciones docentes Práctica consciente	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Cuatro o más acciones	18	4	2.88
	14	2	
	12	3	
	7	4	
	6	2	
	6	0	
	6	3	
	6	5	
	6	4	
	5	1	
	5	1	
	4	4	
	4	4	
	4	3	
	4	4	
4	1		
Ninguna acción docente	0	2	1.71
	0	1	
	0	3	
	0	1	
	0	3	
	0	2	
	0	5	
	0	2	
	0	3	
	0	2	
	0	1	
	0	1	
	0	0	
	0	0	
	0	1	
0	1		
0	1		

Figura 405. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 405, sin acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor con menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 140

Signos de motivación docente durante la implementación de la práctica consciente

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	162	52.26%
Sonrisa docente	96	30.97%
Entusiasmo	27	8.71%
Positividad ante el fracaso	24	7.74%
Gestos motivadores	1	0.32%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 310. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 140, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (52.26 %).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

	Signos de Motivación Docente Práctica consciente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Siete o más signos	26	45	30.56 s/c
	22	38	
	16	84	
	13	39	
	9	34	
	9	20	
	9	29	
	8	24	
	8	38	
	7	20	
	7	8	
	7	6	
	7	22	
	7	32	
7	37		
7	13		
Dos o menos signos	2	14	10.94 s/c
	2	8	
	2	15	
	2	9	
	2	15	
	2	16	
	2	6	
	2	3	
	2	6	
	2	5	
	2	9	
	2	9	
	2	23	
	2	9	
	1	17	
	1	16	
1	9		
1	9		
0	8		

Figura 406. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 406, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

	Signos de motivación docente Práctica consciente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Siete o más signos	26	4	2.44
	22	3	
	16	2	
	13	4	
	9	2	
	9	4	
	9	3	
	8	3	
	8	1	
	7	4	
	7	2	
	7	1	
	7	2	
	7	1	
7	1		
7	2		
Dos o menos signos	2	2	1.67
	2	1	
	2	2	
	2	5	
	2	2	
	2	1	
	2	2	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	2	
	2	1	
	1	1	
	1	0	
	1	2	
	1	3	
0	1		

Figura 407. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 407, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos son los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.20 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación

Propuestas de aplicación

Esta Tabla 141 ilustra la propuesta de la estrategia más usada en cada instrumento:

Tabla 141

Propuestas más usada en cada instrumento

Instrumento	Mensajes auto-motivación
Violín	Confianza en el trabajo personal
Viola	Confianza en el trabajo personal y en la propia capacidad
Violonchelo	Todas
Contrabajo	Confianza en el trabajo personal
Clarinete	Confianza en el trabajo personal
Fagot	Confianza en la propia capacidad
Flauta	Confianza en el trabajo personal
Flautín	Confianza en el trabajo personal y en la propia capacidad
Oboe	Transformación del miedo en valentía
Bombardino	Transformación del miedo en valentía

Trombón	Confianza en el trabajo personal
Trompa	Transformación del miedo en valentía
Trompeta	Confianza en el trabajo personal/ Transformación del miedo
Tuba	Confianza en el trabajo personal
Vibráfono	Confianza en el trabajo personal/ Transformación del miedo
Piano	Confianza en el trabajo personal
Inst. púa	Confianza en el trabajo personal
Saxofón	Confianza en el trabajo personal y en la propia capacidad

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 67.70 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	229	44	30.71 s/c
	161	42	
	145	58	
	141	10	
	136	27	
	123	8	
	112	17	
	111	27	
	104	16	
	104	20	
	95	129	
	91	8	
	90	11	
83	13		
Tiempo exposición medio	72	26	30.29 s/c
	67	42	
	61	20	
	60	23	
	60	22	
	59	9	
	55	34	
	48	60	
	48	18	
	45	17	
	44	80	
	43	25	
	42	22	
41	26		
Tiempo exposición bajo	40	147	46.80 s/c
	40	222	
	39	45	
	34	20	
	32	10	
	32	12	
	31	40	
	30	30	
	30	21	
	27	27	
	27	29	
	24	19	
	24	28	
	19	39	
	0	13	

Figura 408. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso se puede afirmar que a mayor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	229	3	2.71
	161	3	
	145	4	
	141	3	
	136	2	
	123	2	
	112	4	
	111	1	
	104	1	
	104	3	
	95	4	
	91	5	
	90	0	
83	3		
Tiempo exposición medio	72	2	2.07
	67	3	
	61	5	
	60	1	
	60	1	
	59	4	
	55	2	
	48	2	
	48	2	
	45	1	
	44	1	
	43	1	
	42	1	
41	3		
Tiempo exposición bajo	40	2	2.2
	40	0	
	39	2	
	34	2	
	32	3	
	32	0	
	31	2	
	30	2	
	30	3	
	27	3	
	27	2	
	24	1	
	24	2	
	19	3	
	0	6	

Figura 409. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso se puede afirmar que con un tiempo medio de exposición de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar, según la Tabla 142, que ha sido una intervención muy clara (45.45%).

Tabla 142

Claridad de exposición inicial docente: mensajes constructivos de auto-motivación

Claridad	Frecuencia	Porcentaje	Definición
Muy claro	20	45.45%	La docente, en su intervención inicial, comunica el 80% o más de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Claro	19	43.18%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 60% al 79% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
Regularmente claro	4	9.09%	La docente, en su intervención inicial, comunica del 40% al 59% de los contenidos expositivos de la propuesta de EPI
No comunica	1	2.27%	La docente, en su intervención inicial, no comunica los contenidos expositivos de la propuesta de EPI

Nota. Claridad de la exposición inicial docente. Este criterio hace referencia a los diversos indicadores que debe exponer la docente en su intervención inicial para poder registrar el grado de claridad de explicación de la propuesta. Estos indicadores están recopilados en el programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental en el Anexo I.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano.

Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-motivación

Claridad de exposición	Consecución resultado s/c	MEDIA
Muy clara	45	39.21 s/c
	222	
	60	
	26	
	8	
	42	
	129	
	27	
	16	
	27	
	26	
	20	
	17	
	22	
	20	
	8	
Clara	10	34.89 s/c
	42	
	147	
	34	
	22	
	18	
	39	
	23	
	17	
	19	
	21	
	44	
	27	
	29	
	40	
	25	
58		
13		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Regularmente Clara	80 20 12 28	35 s/c
No Comunica	13	13 s/c

Figura 410. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 410, a mayor claridad de la exposición inicial por parte de la docente, mayor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre la claridad de la exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-motivación

Claridad de exposición	Parámetros alterados En Resultado final	MEDIA
Muy clara	2	2.35
	0	
	2	
	2	
	5	
	3	
	4	
	2	
	1	
	0	
	1	
	3	
	3	
	4	
	1	
	5	
	2	
Clara	3	2.21
	0	
	4	
	2	
	3	
	2	
	2	
	1	
2		
3		

	1	
	1	
	1	
	3	
	3	
	3	
	2	
	2	
	1	
	4	
	3	
Regularmente Clara	1	1.25
	2	
	0	
	2	
No Comunica	6	6

Figura 411. Muestra la relación entre la claridad de la exposición inicial docente acerca de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante tras su implementación.

Tal y como se puede apreciar en la Figura 411, cuando el docente en su intervención inicial no comunica los contenidos expositivos de la estrategia, más parámetros se ven alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 143, la acción docente más empleada durante la implementación de esta estrategia han sido los ejemplos verbales (42.05%).

Tabla 143

Acciones docentes observadas durante la implementación de los mensajes constructivos de auto-motivación

	Frecuencia	Probabilidad
Ejemplo verbal	82	42.05%
Experiencia personal docente	58	29.74%
Cantar	22	11.28%
Contraejemplo verbal	15	7.69%
Tocar el piano	12	6.15%
Dirigir	6	3.08%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 195. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

En cambio, en la Tabla 144, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 144

Acción docente mayoritaria según cada instrumento

	Acción docente
Violín	***
Viola	Ejemplo verbal
Violonchelo	Ejemplo verbal
Contrabajo	Cantar

Clarinete	Ejemplo verbal
Fagot	Ejemplo verbal
Flauta travesera	Contraejemplo verbal
Flautín	Ejemplo verbal
Oboe	Experiencia personal docente
Bombardino	***
Trombón	Ejemplo verbal / Experiencia personal docente
Trompa	Ejemplo verbal
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	***
Vibráfono	Cantar / Contraejemplo verbal
Piano	Ejemplo verbal
Instrumento de púa	Cantar / Ejemplo verbal / Experiencia personal
Saxofón	***

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

Se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Acciones docentes Mensajes de auto-motivación	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	13	44	55.61 s/c
	10	60	
	10	58	
	9	222	
	8	78	
	7	27	
	7	36	
	6	129	
	6	177	
	6	10	
	5	80	
	5	42	
	5	8	
	5	11	
	5	13	
	5	9	
	4	34	
	4	26	
	4	95	
	4	14	
4	20		
3	42		
3	147		
3	18		
3	38		
3	8		
Ninguna acción docente	0	30	23.00 s/c
	0	46	
	0	29	
	0	7	
	0	14	
	0	40	
	0	18	
	0	39	
	0	15	
	0	53	
	0	38	
	0	19	
	0	47	
	0	6	
	0	12	
	0	51	
	0	17	
	0	27	
	0	13	
	0	13	
0	18		
0	17		
0	23		
0	22		
0	11		
0	6		
0	10		
0	3		

Figura 412. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 412, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	13	3	2.42
	10	2	
	10	4	
	9	0	
	8	2	
	7	2	
	7	0	
	6	4	
	6	1	
	6	3	
	5	1	
	5	3	
	5	2	
	5	0	
	5	3	
	5	4	
	4	2	
	4	2	
	4	3	
	4	2	
4	5		
3	3		
3	2		
3	2		
3	3		
3	5		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ninguna acción docente	0	2	1.61
	0	1	
	0	2	
	0	1	
	0	0	
	0	1	
	0	1	
	0	3	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	1	
	0	0	
	0	2	
	0	0	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
	0	6	
0	0		
0	1		
0	2		
0	1		
0	1		
0	2		
0	2		
0	4		

Figura 413. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Según puede apreciarse en la Figura 413, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene un resultado final mejor, con un menor número de parámetros alterados.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 145

Signos de motivación docente observados durante la implementación de los mensajes constructivos de auto-motivación

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	346	58.45%
Sonrisa docente	132	22.30%
Entusiasmo	62	10.47%
Positividad ante el fracaso	50	8.45%
Gestos motivadores	2	0.34%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 592. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 145, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes de motivación al logro (58.45%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Diez o más signos	24	177	56.87 s/c
	22	44	
	21	129	
	19	36	
	15	78	
	14	18	
	14	95	
	12	80	
	12	42	
	12	38	
	11	27	
	11	58	
	10	45	
	10	22	
10	8		
10	13		
Tres o menos signos	3	7	27.74 s/c
	3	14	
	3	9	
	3	6	
	3	7	
	3	17	
	3	23	
	3	17	
	3	10	
	2	222	
	2	15	
	2	40	
	2	20	
	2	47	
	2	17	
	2	7	
	1	30	
1	16		
1	3		

Figura 414. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 414, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez o más signos	24	1	2.19
	22	3	
	21	4	
	19	0	
	15	2	
	14	2	
	14	3	
	12	1	
	12	3	
	12	2	
	11	2	
	11	4	
	10	2	
	10	1	
10	2		
10	3		
Tres o menos signos	3	1	1.47
	3	0	
	3	1	
	3	2	
	3	1	
	3	2	
	3	2	
	3	2	
	3	3	
	2	0	
	2	0	
	2	1	
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	2	
	1	2	
	1	2	
1	4		

Figura 415. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 415, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos parámetros se ven alterados en el resultado final obtenido por el estudiante.

13.21 Comportamiento docente durante la implementación de la estrategia de manejo positivo de la crítica externa

Tiempo medio de exposición inicial docente:

En primer lugar se constata el tiempo de exposición inicial docente en el que se introducen los objetivos, se describe la estrategia, se explica la secuencia de acciones, así como las condiciones de aplicación de la misma. Es el periodo de tiempo que comprende desde que la docente comienza la exposición hasta que concluye la misma, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano. En este caso, el tiempo medio de exposición inicial de la docente ha sido de 171.3 segundos.

Por otra parte, también se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final en el piano. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Manejo positivo de la crítica externa

	Tiempo de exposición (segundos)	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tiempo exposición alto	596	72	28.8 s/c
	307	13	
	271	30	
	249	42	
	200	9	
	190	14	
	187	16	
	185	37	
	184	30	
182	25		
Tiempo exposición medio	177	45	26.9 s/c
	169	35	
	165	38	
	163	17	
	163	15	
	155	26	
	147	43	
	144	19	
	130	8	
129	23		
Tiempo exposición bajo	126	44	24.7 s/c
	125	32	
	118	60	
	108	19	
	105	23	
	105	18	
	101	13	
	101	8	
	83	13	
74	17		

Figura 416. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el tiempo invertido por el estudiante en implementar la estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menor ha sido el tiempo invertido por el instrumentista en conseguir el resultado final. No obstante, se puede analizar si existe relación entre el tiempo medio de exposición inicial docente y el resultado final obtenido por el estudiante.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Manejo positivo de la crítica externa

	Tiempo de exposición (segundos)	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Tiempo exposición alto	596	5	3.1
	307	2	
	271	3	
	249	1	
	200	5	
	190	1	
	187	4	
	185	2	
	184	5	
	182	3	
Tiempo exposición medio	177	1	2.7
	169	3	
	165	5	
	163	0	
	163	3	
	155	5	
	147	3	
	144	3	
	130	2	
	129	2	
Tiempo exposición bajo	126	2	2.2
	125	2	
	118	2	
	108	2	
	105	2	
	105	2	
	101	3	
	101	2	
	83	3	
	74	2	

Figura 417. Muestra la relación entre el tiempo de exposición inicial docente (alto, medio o bajo) y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, se puede afirmar que a menor tiempo de exposición inicial de la estrategia por parte de la docente, menos parámetros afectados se observan en el resultado final dado por válido por el estudiante.

Claridad de exposición inicial docente:

Por otra parte, si se analiza la claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente, antes de que el instrumentista comience a experimentar en el piano, se puede afirmar que en todos los casos ha sido una intervención muy clara. Eso implica que la docente, en todas sus intervenciones iniciales, ha comunicado el 80% o más de los contenidos expositivos de la estrategia (Estos indicadores están recopilados en el Anexo I).

Acciones docentes:

En este apartado se analizan las acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 146

Acciones docentes observadas durante la implementación del manejo positivo de la crítica externa

	Frecuencia	Probabilidad
Experiencia personal docente	58	41.13%
Ejemplo verbal	41	29.08%
Cantar	17	12.06%
Tocar el piano	12	8.51%
Dirigir	7	4.96%
Contraejemplo verbal	6	4.25%

Nota. Acciones docentes observadas durante la implementación de la estrategia, en total 141. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 146, la acción más observada durante la implementación de esta estrategia han sido los relatos de experiencias personales del docente (41.13%). En cambio, en la Tabla 147, queda representada la acción docente mayoritaria según cada especialidad instrumental:

Tabla 147

Acción docente mayoritaria según cada instrumento

Acción docente	
Violín	Experiencia personal docente
Viola	***
Violonchelo	Experiencia personal docente
Contrabajo	Cantar
Clarinete	Experiencia personal docente
Fagot	***
Flauta travesera	***
Flautín	***
Oboe	Ejemplo verbal
Bombardino	***
Trombón	Experiencia personal docente
Trompa	Cantar
Trompeta	Ejemplo verbal
Tuba	Ejemplo/Contraejemplo verbal/ Experiencia personal
Vibráfono	***

Piano	Experiencia personal docente
Instrumento púa	***
Saxofón	Ejemplo verbal

Nota. Principal acción docente observada durante la implementación de la estrategia en cada instrumento.

También se analiza si existe relación entre el número de acciones docentes que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Manejo positivo de la crítica externa

	Acciones docentes	Consecución resultado s/c	MEDIA
Tres o más acciones	11	35	28.75 s/c
	10	72	
	10	30	
	8	25	
	8	43	
	7	13	
	6	37	
	6	16	
	5	8	
	5	30	
	4	23	
	4	14	
	4	45	
	3	28	
	3	15	
	3	38	
	3	18	
3	32		
3	42		
3	11		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ninguna acción docente	0	29	24.53 s/c
	0	9	
	0	10	
	0	35	
	0	19	
	0	12	
	0	13	
	0	10	
	0	40	
	0	57	
	0	26	
	0	13	
	0	31	
	0	17	
	0	19	
	0	47	
0	40		
0	31		
0	8		

Figura 418. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Según los valores recogidos en la Figura 418, a mayor número de acciones docentes llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, mayor tiempo invierte el estudiante en alcanzar el resultado final.

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de acciones docentes y el resultado final obtenido por el estudiante. Según puede apreciarse en la Figura 419, a menor número de acciones docentes (tocar, cantar, dirigir...) que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la estrategia, se obtiene resultado final mejor con un menor número de parámetros alterados.

Manejo positivo de la crítica externa

	Acciones docentes	Parámetros alterados en resultado final	MEDIA
Tres o más acciones	11	3	2.65
	10	5	
	10	3	
	8	3	
	8	3	
	7	2	
	6	2	
	6	4	
	5	2	
	5	5	
	4	2	
	4	1	
	4	1	
	3	2	
	3	1	
	3	5	
	3	2	
3	2		
3	1		
3	4		
Ninguna acción docente	0	1	1.79
	0	2	
	0	0	
	0	3	
	0	3	
	0	3	
	0	1	
	0	2	
	0	2	
	0	0	
	0	0	
	0	3	
	0	3	
	0	0	
	0	2	
	0	2	
	0	3	
0	2		
0	2		

Figura 419. Muestra la relación entre la cantidad de acciones docentes llevadas a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Signos de motivación docente:

Se presentan ahora los signos observados de motivación por parte de la docente llevados a cabo durante la implementación del programa didáctico sobre estrategias de práctica instrumental.

Tabla 148

Signos de motivación docente observados durante la implementación del manejo positivo de la crítica externa

	Frecuencia	Probabilidad
Motivación al logro	233	53.32%
Sonrisa docente	123	28.15%
Positividad ante el fracaso	40	9.15%
Entusiasmo	40	9.15%
Gestos motivadores	1	0.23%

Nota. Signos de motivación docente observados durante la implementación de esta estrategia, en total 437. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Tal y como puede deducirse de la Tabla 148, los signos de motivación docente más empleados durante la implementación de esta estrategia han sido los mensajes verbales de motivación al logro (53.32%).

También se analiza si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el tiempo invertido en la aplicación de la misma en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Manejo positivo de la crítica externa

	Signos de Motivación Docente	Consecución resultado s/c	MEDIA
Ocho o más signos	33	72	31.85 s/c
	19	30	
	17	30	
	15	16	
	15	38	
	13	43	
	12	45	
	11	13	
	10	23	
	10	37	
	10	35	
	10	60	
	9	17	
	9	13	
	9	32	
	9	16	
	8	28	
8	14		
8	57		
8	18		
Cuatro o menos signos	4	29	25 s/c
	4	16	
	4	9	
	4	10	
	4	23	
	4	10	
	4	13	
	4	31	
	4	8	
	4	31	
	4	70	
	4	9	
	3	35	
	3	26	
	3	19	
	3	40	
	3	19	
3	69		
2	8		

Figura 420. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el tiempo invertido por el estudiante en su práctica (medido en segundos por compás) hasta conseguir el resultado final.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 420, a mayor número de signos de motivación transmitidos por la docente, mayor es el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se puede analizar si existe relación entre el número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia y el resultado final obtenido por el estudiante.

Manejo positivo de la crítica externa

	Signos de motivación docente	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho o más signos	33	5	2.3
	19	5	
	17	3	
	15	4	
	15	5	
	13	3	
	12	1	
	11	2	
	10	2	
	10	2	
	10	3	
	10	2	
	9	0	
	9	1	
	9	2	
	9	1	
	8	2	
8	1		
8	0		
8	2		
Cuatro o menos signos	4	1	1.89
	4	1	
	4	2	
	4	0	
	4	2	
	4	2	
	4	3	
	4	3	
	4	2	
	4	2	
	4	1	
	4	5	
	3	3	
	3	0	
	3	2	
	3	3	
	3	2	
3	0		
2	2		

Figura 421. Muestra la relación entre la abundancia o la escasez de signos de motivación docente llevados a cabo durante la implementación de la estrategia del programa didáctico y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

En este caso, y tal y como se aprecia en la Figura 421, a menor número de signos de motivación docente que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estrategia, menos parámetros alterados se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

14 Anexo V: análisis de datos del comportamiento estudiantil observado durante la implementación de cada estrategia del programa didáctico

14.1 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica fragmentada

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

Tabla 149

Registros observacionales referentes al conocimiento previo de la práctica fragmentada

	Frecuencia	Probabilidad
Afirma utilizar la estrategia	0	0%
Afirma conocer la estrategia pero no la utiliza	2	6.67%
Desconoce la estrategia	3	10%

Nota. Registros observacionales referentes a los conocimientos previos que posee el estudiante sobre la presente estrategia. En total son 30 estudiantes participantes en el programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.65 compases.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, con menos parámetros alterados en el resultado final, si se aplica en pocos compases (dos o menos).

Práctica fragmentada			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	21	2	2.36
	17	1	
	14	4	
	14	1	
	14	1	
	12	4	
	11	4	
	10	3	
	9	4	
	9	2	
	9	1	
	9	1	
	9	2	
9	3		
Dos compases o menos	2	1	0.71
	2	1	
	2	0	
	2	0	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	0	
	1	1	
	1	2	
	1	2	
	1	0	
	1	1	
	1	0	
	1	0	
	1	1	
1	1		

Figura 422. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 63.86 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 150

Tiempo medio invertido en implementar la práctica fragmentada

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	78.25 s/c
Viola	62 s/c
Violonchelo	46 s/c
Contrabajo	172 s/c
Clarinete	20 s/c
Fagot	48 s/c
Flauta travesera	82 s/c
Flautín	147 s/c
Oboe	12 s/c
Bombardino	104 s/c
Trombón	35.5 s/c
Trompa	50 s/c

Trompeta	19.5 s/c
Tuba	42.5 s/c
Vibráfono	75.33 s/c
Piano	62.78 s/c
Instrumento de púa	27 s/c
Saxofón	32.67 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido contrabajo, flautín y bombardino. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, trompeta y clarinete.

Tipo de práctica efectuada:

Gracias al análisis de datos, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 74 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca la práctica constructiva en 41 ocasiones (55.41%), es decir, aquella práctica basada en un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. Se caracteriza porque el instrumentista trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales y posteriormente trabaja estos elementos hasta su consecución satisfactoria. En el resto de ocasiones los instrumentistas efectúan una práctica constructivo-interpretativa en la que se combina el tipo de práctica mencionado anteriormente con una práctica en la que el instrumentista busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

Por otra parte, se muestra en la Tabla 151 el tipo de práctica que ha efectuado cada grupo de instrumentistas al implementar esta estrategia:

Tabla 151

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica fragmentada

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva
Viola	Constructiva
Violonchelo	Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Constructiva
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva Constructiva-Interpretativa
Flauta	Constructiva-Interpretativa
Flautín	Constructiva
Oboe	Constructiva-Interpretativa
Bombardino	Constructiva
Trombón	Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva
Trompeta	Constructiva-Interpretativa
Tuba	Constructiva Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Constructiva-Interpretativa
Piano	Constructiva
Inst. púa	Constructiva-Interpretativa
Saxofón	Constructiva-Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

Tabla 152

Signos de fatiga observados durante la práctica fragmentada

	Frecuencia	Probabilidad
Comunicación verbal de fatiga	2	2.70%
Sobre-práctica instrumental	2	2.70%
Comunicación no verbal de fatiga	1	1.35%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Durante el desarrollo del programa ha sido utilizada en 74 ocasiones.

Los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en flautín, piano, bombardino y trompa. En la mayor parte de los casos se observa que la fatiga conlleva un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia en comparación con la media general, así como un peor resultado final con más parámetros alterados.

Práctica fragmentada	Signos de Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General: 63.86 s/c	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general: 1.73
Flautín	1	197 s/c	Superior a media	2	Superior a media
Piano	1	124 s/c	Superior a media	2	Superior a media
Piano	1	207 s/c	Superior a media	0	Inferior a media
Bombardino	1	104 s/c	Superior a media	1	Inferior a media
Trompa	1	34 s/c	Inferior a media	2	Superior a media

Figura 423. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia, el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general) y el número de parámetros afectados que se observan en dicho resultado (comparados con la media general).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 153 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación.

Tabla 153

Parámetros alterados en el resultado final: práctica fragmentada

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	12	16.22%
Un parámetro alterado	23	31.08%
Dos parámetros alterados	22	29.73%

Tres parámetros alterados	10	13.51%
Cuatro parámetros alterados	5	6.76%
Cinco parámetros alterados	1	1.35%
Seis parámetros alterados	1	1.35%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Hace referencia a los parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 74 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 154 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 154

Parámetros alterados según instrumentos: práctica fragmentada

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.25	Positivo
Viola	1.00	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	3.00	Normal
Clarinete	2.00	Positivo
Fagot	0.50	Muy positivo
Flauta	1.00	Muy positivo
Flautín	1,50	Positivo

Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.50	Normal
Trompa	1.67	Positivo
Trompeta	1.00	Muy positivo
Tuba	0.50	Muy positivo
Vibráfono	0.67	Muy positivo
Piano	2.08	Positivo
Inst. de púa	3.00	Normal
Saxofón	1.33	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 155

Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras la práctica fragmentada

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	29	39.19%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	27	36.49%
Ritmo afectado: observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	17	22.97%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	14	18.92%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	10	13.51%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	10	13.51%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	6	8.11%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	6	8.11%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	4	5.40%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	4	5.40%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	1	1.35%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, discurso musical, dinámica, signos de control, agógica, articulación, continuidad y aspecto gestual. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica fragmentada

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	75%			25%					25%		
	Viola	33.3%								33.3%	33.3%	
	Violonchelo	50%		50%	50%					50%		
	Contrabajo	100%		100%			50%			50%		
Viento-Madera	Clarinete	100%								100%		
	Fagot	50%										
	Flauta travesera			33.3%						66.7%		

transferencia. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 425. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 156

Transferencia de la estrategia de práctica fragmentada

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Diferencia	Escala	Transferencia
Violín	43	109	-66	Negativa	
	206	68	141	Positiva	
Viola	27	32	-5	Negativa	Negativa
	25	58	-33	Negativa	
	103	96	7	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Violonchelo	29	42	-13	Negativa	
	68	50	18	Positiva	
Contrabajo	147	270	-123	Negativa	Negativa
	34	74	-40	Negativa	
Clarinete	46	20	26	Positiva	Positiva
Fagot	34	32	2	Indiferente	Negativa
	40	64	-24	Negativa	
Flauta travesera	51	62	-11	Negativa	Negativa
	21	117	-96	Negativa	
	49	67	-18	Negativa	
Flautín	126	197	-71	Negativa	
	97	97	0	Indiferente	
Oboe	59	12	47	Positiva	Positiva
Bombardino	207	104	103	Positiva	Positiva
Trombón	36	25	11	Positiva	
	40	46	-6	Negativa	
Trompa	39	34	5	Positiva	
	49	49	0	Indiferente	
	67	124	-57	Negativa	
Trompeta	35	16	19	Positiva	Positiva
	53	23	30	Positiva	
Tuba	47	47	0	Indiferente	Positiva
	67	38	29	Positiva	
Vibráfono	65	61	4	Positiva	Negativa

	23	35	-12	Negativa	
	38	130	-92	Negativa	
Inst. de púa	26	27	-1	Indiferente	Indiferente
Saxofón	69	35	34	Positiva	Positiva
	41	35	6	Positiva	
	48	28	20	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 157

Signos observables de comunicación no verbal: práctica fragmentada

	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	48	64.86%
Insatisfacción	5	6.76%
Interés	3	4.05%
Indiferencia	2	2.70%

Asombro	1	1.35%
No se registran signos	15	20.27%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 74 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 157, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (64.86%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción con excepción del violín que destaca por signos de insatisfacción (50%). Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 158

Mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final con la práctica fragmentada

	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	38	51.35%
Mensaje de resultado final incompleto	3	4.05%
Mensaje de poco convencido	3	4.05%
Mensaje de asombro	2	2.70%
Mensaje de interés	1	1.35%

Mensaje de frustración	1	1.35%
No se registran signos	26	35.13%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 74 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 158, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (51.35%) por el resultado final obtenido.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del oboe, el bombardino y el clarinete que destacan por los mensajes de resultado final incompleto (100% en los tres instrumentos) y el violín que registra mensajes de poco convencimiento por el resultado final obtenido (50%).

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma que utilizará la estrategia en su práctica habitual tras obtener un resultado final satisfactorio con un único parámetro alterado.

14.2 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica con máxima concentración

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.55 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que apenas existen diferencias significativas en cuanto al número de parámetros alterados en el resultado final. Sin embargo, parece que la estrategia es ligeramente más eficaz si se aplica en ocho o más compases.

Práctica con máxima concentración

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho compases o más	16	0	1.12
	14	1	
	14	1	
	12	4	
	10	2	
	10	0	
	9	1	
	9	1	
	9	2	
	9	1	
	8	1	
	8	0	
	8	1	
	8	1	
	8	1	
	8	2	
8	0		

Tres compases o menos	3	2
	3	0
	3	1
	3	1
	2	1
	2	2
	2	2
	2	2
	2	2
	2	0
	2	1
	2	1
	2	1
	2	1
	1.23	

Figura 426. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 27.02 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 159

Tiempo medio invertido en la práctica con máxima concentración

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	19 s/c
Viola	39.5 s/c
Violonchelo	32 s/c

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Contrabajo	36 s/c
Clarinete	12 s/c
Fagot	18.5 s/c
Flauta travesera	27.5 s/c
Flautín	25 s/c
Oboe	10 s/c
Bombardino	48 s/c
Trombón	21.5 s/c
Trompa	23.5 s/c
Trompeta	9 s/c
Tuba	15 s/c
Vibráfono	23.5 s/c
Piano	31.77 s/c
Instrumento de púa	11 s/c
Saxofón	7.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido bombardino, viola y contrabajo. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido saxofón, trompeta y oboe.

Tipo de práctica efectuada:

Con esta estrategia tan solo se ha constatado una única propuesta implementada durante el programa didáctico y, gracias al análisis descriptivo de datos, se puede evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha desarrollado mayoritariamente. Se observa que, de las 61 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente la práctica escénica llevada a cabo en 57 ocasiones (93.44%), es decir, durante la implementación se observa que el instrumentista efectúa un ensayo en el que se priorizan aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico.

Por otra parte, en la Tabla 160 se muestra el tipo de práctica mayoritaria efectuada por cada grupo de instrumentistas durante la implementación del programa didáctico:

Tabla 160

Tipo de práctica mayoritaria: práctica con máxima concentración

Instrumento	Tipo de práctica	
Violín	Escénica	
Viola	Escénica	
Violonchelo	Escénica	
Contrabajo	Escénica	Todas
Clarinete	Escénica	
Fagot	Escénica	Constructiva-Escénica
Flauta	Escénica	

Flautín	Escénica
Oboe	Escénica
Bombardino	Constructiva-Escénica
Trombón	Escénica
Trompa	Escénica
Trompeta	Escénica
Tuba	Escénica
Vibráfono	Escénica
Piano	Escénica
Inst. púa	Escénica
Saxofón	Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

Tabla 161

Signos de fatiga observados durante práctica con máxima concentración

	Frecuencia	Probabilidad
Sobre-práctica instrumental	1	1.64%
Comunicación no verbal de fatiga	0	0%
Comunicación verbal de fatiga	0	0%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Durante el desarrollo del programa, ha sido utilizada en 61 ocasiones.

El exceso de práctica física o sobre-práctica, tras aplicar esta estrategia, quedó constatado en el bombardino. En este caso existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (48 s/c frente a la media de 27.02 s/c).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 162 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 162

Parámetros alterados en el resultado final: práctica con máxima concentración

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	10	16.39 %
Un parámetro alterado	30	49.18 %
Dos parámetros alterados	13	21.31 %
Tres parámetros alterados	5	8.20 %
Cuatro parámetros alterados	3	4.92 %
No obtiene resultado	0	0 %

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. La estrategia ha sido implementada 61 veces en total.

Se presentan en la Tabla 163 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 163

Parámetros alterados según instrumentos: práctica con máxima concentración

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.67	Normal
Viola	1.00	Positivo
Violonchelo	2.50	Negativo
Contrabajo	2.50	Negativo
Clarinete	2.00	Normal
Fagot	0.50	Muy positivo
Flauta	1.50	Positivo
Flautín	1.00	Positivo
Oboe	1.00	Positivo
Bombardino	1.00	Positivo
Trombón	2.50	Negativo
Trompa	1.00	Positivo
Trompeta	1.00	Positivo
Tuba	1.00	Positivo
Vibráfono	1.00	Positivo
Piano	1.36	Positivo
Inst. de púa	1.00	Positivo
Saxofón	0.50	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 164

Parámetros alterados en el resultado final obtenido tras el práctica con máxima concentración

	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	24	39.34%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	14	22.95%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	13	21.31%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	11	18.03%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	8	13.11%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	4	6.56%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	3	4.92%

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental




Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	3	4.92%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	2	3.28%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	1	1.64%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	0	0%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia no se detectan defectos de continuidad en el resultado final y muy pocos parámetros alterados de ornamentación, agógica, control y gestuales. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, discurso musical, precisión, ritmo, dinámica y articulación.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica con máxima concentración

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100 %								66.7 %		
	Viola	100 %										
	Violonchelo	50 %				50 %			50 %	100 %		
	Contrabajo	50 %		50 %		50 %	50 %			50 %		
Viento-Madera	Clarinete							100%		100%		
	Fagot									50 %		
	Flauta travesera	50 %		50 %						50 %		
	Flautín	50 %								50 %		
	Oboe									100 %		
Viento-Metal	Bombardino									100 %		
	Trombón	50 %				50 %			50 %	100 %		
	Trompa	50 %							50 %			
	Trompeta			50 %						50 %		
	Tuba	50 %		50 %								
Otras	Vibráfono			50 %					50 %			

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Piano	3.33%		16.7%	6.7%	16.7%	10%	43.3%		30%		10%
Inst. de púa										100%	
Saxofón			50%								

Figura 427. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante), estableciéndose una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 428. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 165

Transferencia de la estrategia de práctica con máxima concentración

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	23	27	-4	Negativa	
	15	10	5	Positiva	
Viola	13	31	-18	Negativa	
	78	48	30	Positiva	
Violonchelo	24	33	-9	Negativa	
	36	31	5	Positiva	
Contrabajo	26	37	-11	Negativa	
	85	35	50	Positiva	
Clarinete	26	12	14	Positiva	Positiva
Fagot	19	26	-7	Negativa	Negativa
	9	11	-2	Indiferente	
Flauta travesera	43	17	26	Positiva	
	9	38	-29	Negativa	
Flautín	85	27	58	Positiva	Positiva
	61	23	38	Positiva	
Oboe	26	10	16	Positiva	Positiva
Bombardino	58	48	10	Positiva	Positiva
Trombón	39	25	14	Positiva	Positiva
	36	18	18	Positiva	
Trompa	19	28	-9	Negativa	Negativa

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	14	19	-5	Negativa	
Trompeta	23	10	13	Positiva	Positiva
	19	8	11	Positiva	
Tuba	20	19	1	Indiferente	Positiva
	21	11	10	Positiva	
Vibráfono	45	17	28	Positiva	
	27	30	-3	Negativa	
Inst. de púa	22	11	11	Positiva	Positiva
Saxofón	23	9	14	Positiva	Positiva
	9	6	3	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Según se aprecia en la Tabla 166, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (72.13%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Tabla 166

Signos de comunicación no verbal: práctica con máxima concentración

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	44	72.13%
Interés	1	1.64%
Insatisfacción	1	1.64%
Indiferencia	1	1.64%
No se registran signos	14	22.95%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 167, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (72.13%) por el resultado final obtenido.

Tabla 167

Mensajes verbales tras resultado final: práctica con máxima concentración

Comunicación	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	44	72.13%
Mensaje de resultado final incompleto	2	3.28%
Mensaje de asombro	1	1.64%
Mensaje de competencia	1	1.64%
No se registran signos	13	21.31%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del bombardino en el que destaca el asombro por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.3 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de adecuación ergonómica

Conocimientos previos:

En primer lugar, se observa si alguno de los 30 estudiantes, durante la implementación del programa didáctico, revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso un estudiante afirma utilizar la estrategia y otro la conoce pero no la utiliza en su práctica habitual.

Por otra parte se verifica que al existir conocimientos previos, estos dos estudiantes, obtienen un mejor resultado final con 0.5 parámetros alterados de media frente a los 1.73 parámetros alterados de media general.

A su vez, estos dos estudiantes transfieren con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 168

Transferencia entre instrumentos: adecuación ergonómica

	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°-2°	Transferencia
Estudiante 1	25	8	17	Positiva
Estudiante 2	44	42	2	Indiferente

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 6.42 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz si se aplica en pocos compases (dos o menos).

Adecuación ergonómica

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez compases o más	31	9	2.93
	25	2	
	20	4	
	19	3	
	19	2	
	17	4	
	15	2	
	13	4	
	12	2	
	12	3	
	11	1	
	11	3	
	11	3	
	10	1	
	10	1	

Dos compases o menos	2	3	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	3	
	2	0	1
	2	1	
	2	0	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	1	0	
	1	1	

Figura 429. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 24.97 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 169

Tiempo medio invertido en implementar la adecuación ergonómica

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	24.83 s/c
Viola	18.5 s/c
Violonchelo	42.33 s/c

Contrabajo	17.5 s/c
Clarinete	7 s/c
Fagot	27.25 s/c
Flauta travesera	17.25 s/c
Flautín	15 s/c
Oboe	17 s/c
Bombardino	22 s/c
Trombón	18.33 s/c
Trompa	27 s/c
Trompeta	7.67 s/c
Tuba	31.4 s/c
Vibráfono	42.5 s/c
Piano	25.82 s/c
Instrumento de púa	5 s/c
Saxofón	13.75 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido vibráfono, violonchelo y tuba. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido instrumento de púa, clarinete y trompeta.

Tipo de práctica efectuada:

Del mismo modo, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 112 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca la constructivo-interpretativa, es decir, un tipo de práctica que combina un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala (se trata de desmenuzar hasta el último compás en sus componentes elementales y posteriormente trabajar estos elementos hasta su consecución satisfactoria); con un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva (se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra).

Tabla 170

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de adecuación ergonómica

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructivo-interpretativa	38	33.93%
Constructivo-escénica	33	29.46%
Constructiva	24	21.43%
Todas	7	6.25%
Interpretativa	5	4.46%
Interpretativo-Escénica	5	4.46%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones.

En la Tabla 171 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 171

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: adecuación ergonómica

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Todas
Viola	Constructiva-Interpretativa
Violonchelo	Todas
Contrabajo	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Todas
Fagot	Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Flauta	Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Flautín	Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Oboe	Constructiva-Interpretativa
Bombardino	Constructiva-Escénica
Trombón	Constructiva / Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Trompa	Constructiva / Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Trompeta	Constructiva / Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Tuba	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Constructiva-Escénica
Piano	Constructiva-Interpretativa

Inst. de púa	Constructiva-Escénica
Saxofón	Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

En dos de las 112 intervenciones (1.79%) se observan signos de comunicación no verbal de fatiga, en ambos casos en piano.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 172 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 172

Parámetros alterados en el resultado final: adecuación ergonómica

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	19	16.96%
Un parámetro alterado	41	36.61%
Dos parámetros alterados	25	22.32%
Tres parámetros alterados	14	12.50%
Cuatro parámetros alterados	9	8.04%
Cinco parámetros alterados	2	1.79%
Seis parámetros alterados	1	0.89%
Nueve parámetros alterados	1	0.89%

No obtiene resultado	0	0%
-----------------------------	---	----

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 173 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 173

Parámetros alterados según instrumentos: adecuación ergonómica

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.50	Muy positivo
Viola	1.75	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	3.00	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Muy positivo
Flauta	2.50	Positivo
Flautín	2.50	Positivo
Oboe	3.00	Positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	0.83	Muy positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Trompeta	0.67	Muy positivo
Tuba	0.80	Muy positivo
Vibráfono	0.67	Muy positivo
Piano	2.04	Positivo
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	0.50	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 174

Parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar la adecuación ergonómica

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	46	41.07%
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	32	28.57%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	19	25.89%

Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	24	21.43%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	18	16.07%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	15	13.39%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	13	11.61%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	10	8.93%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	9	8.04%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	5	4.46%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	3	2.68%




Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de aspecto gestual y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de precisión, equilibrio corporal, dinámica, ritmo, discurso musical, signos de control, agógica, continuidad y articulación.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Adecuación ergonómica

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	83.3%			16.7%			16.7%		33.3%		
	Viola	75%		50%		50%						
	Violonchelo	100%		33.3%		33.3%				33.3%		
	Contrabajo	100%				50%				100%	50%	
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	100%								50%		
	Flauta travesera	50%		75%		75%	25%			25%		
	Flautín	100%			50%					50%	50%	
	Oboe	100%			100%					100%		

Viento-Metal	Bombardino		100%							100%		
	Trombón	66.7%		66.7%						66.7%		
	Trompa	50%				33.3%						
	Trompeta	33.3%				33.3%						
	Tuba	40%			20%			20%				
Otras especialidades	Vibráfono	16.67%		33.3%	16.67%							
	Piano	23.21%	16.07%	23.21%	14.29%	16.07%	14.29%	28.57%	3.57%	32.14%	5.36%	26.79%
	Inst. de púa	100%							100%			
	Saxofón	25%		25%								

Figura 430. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 431. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 175

Transferencia de la estrategia de adecuación ergonómica

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	44	42	2	Indiferente	Positiva
	16	17	-1	Indiferente	
	35	48	-13	Negativa	
	52	10	42	Positiva	
	30	4	26	Positiva	
Viola	16	16	0	Indiferente	Positiva
	30	22	8	Positiva	
	22	24	-2	Indiferente	
	23	12	12	Positiva	
Violonchelo	17	20	-3	Indiferente	Negativa

	57	73	-16	Negativa	
	27	34	-7	Negativa	
Contrabajo	41	16	25	Positiva	Positiva
	33	19	14	Positiva	
Clarinete	34	7	27	Positiva	Positiva
Fagot	16	55	-39	Negativa	Negativa
	17	40	-23	Negativa	
	2	7	-5	Negativa	
	17	7	10	Positiva	
Flauta travesera	34	32	2	Indiferente	Positiva
	24	16	8	Positiva	
	11	13	-2	Indiferente	
	36	8	28	Positiva	
Flautín	20	20	0	Indiferente	Indiferente
	12	10	2	Indiferente	
Oboe	52	17	35	Positiva	Positiva
Bombardino	15	22	-7	Negativa	Negativa
Trombón	30	25	5	Positiva	Positiva
	35	19	16	Positiva	
	7	11	-4	Negativa	
Trompa	16	15	1	Indiferente	Positiva
	18	78	-60	Negativa	
	18	15	3	Positiva	
	91	26	65	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	14	10	4	Positiva	
	3	18	-15	Negativa	
Trompeta	22	9	13	Positiva	Positiva
	25	8	17	Positiva	
	35	6	29	Positiva	
Tuba	23	104	-81	Negativa	
	43	13	30	Positiva	
	17	21	-4	Negativa	
	17	13	4	Positiva	
	6	6	0	Indiferente	
Vibráfono	63	38	25	Positiva	Negativa
	61	25	36	Positiva	
	17	111	-94	Negativa	
	19	21	-2	Indiferente	
	15	28	-13	Negativa	
	2	32	-30	Negativa	
Inst. de púa	2	5	-3	Negativa	Negativa
Saxofón	38	10	28	Positiva	Positiva
	25	15	10	Positiva	
	32	8	24	Positiva	
	8	22	-14	Negativa	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 176

Signos de comunicación no verbal tras resultado: adecuación ergonómica

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	87	77.68%
Indiferencia	5	4.46%
Insatisfacción	3	2.68%
Interés	2	1.79%
No se registran signos	15	13.39%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 176, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (77.68%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción. Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 177

Mensajes verbales tras resultado final: adecuación ergonómica

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	66	58.93%
Mensaje de resultado final incompleto	5	4.46%
Mensaje poco convencido	4	3.57%
Mensaje de competencia	2	1.79%
Mensaje de asombro	1	0.89%
Mensaje de interés	1	0.89%
Mensaje de frustración	1	0.89%
No se registran signos	32	28.57%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 177, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (58.93%) por el resultado final obtenido.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, veamos si alguno de los 30 estudiantes, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia.

En este caso tan solo un estudiante afirma que probará la estrategia antes de incorporarla a su práctica habitual tras haber obtenido un mejor resultado final con un parámetro alterado frente a los 1.73 parámetros alterados de media general.

14.4 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constató que tres de los 30 participantes del programa no conocían la estrategia previamente. A su vez, se evidencia como al no existir conocimientos previos en estos tres instrumentistas, el tiempo medio invertido en su aplicación ha sido de 31.67 segundos por cada compás, muy superior a la media general (24.87 segundos por cada compás). A su vez, en dos de ellos, la transferencia de esta estrategia de la práctica efectuada en el instrumento primero (piano) a la práctica realizada en el instrumento segundo (instrumento principal) ha sido negativa. Esto implica que, a igualdad de compases, ha conseguido el resultado final en mayor tiempo con el segundo instrumento.

Tabla 178

Transferencia entre instrumentos en estudiantes que desconocían previamente la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	53	39	14	Positiva
	34	13	21	Positiva

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Estudiante 2	26	22	4	Positiva
	17	32	-15	Negativa
Estudiante 3	10	14	-4	Negativa

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado no poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 6.25 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menor número de parámetros alterados en el resultado final) si se aplica en pocos compases (tres o menos).

Mensajes constructivos de auto-orientación

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	38	1	2
	20	5	
	16	2	
	16	2	
	16	2	
	16	3	
	15	2	
	12	2	
	12	5	
	10	2	
	10	2	
	9	0	
	9	0	
	9	0	
	9	2	

Tres compases o menos	3	1	1.28
	3	0	
	3	2	
	3	1	
	3	4	
	3	0	
	3	1	
	3	1	
	2	1	
	2	2	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	3	
	2	2	
	1	0	
	1	0	

Figura 432. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 24.87 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 179

Tiempo medio invertido por instrumentos en implementar la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	29 s/c
Viola	36.33 s/c

Violonchelo	36 s/c
Contrabajo	14 s/c
Clarinete	12 s/c
Fagot	17.5 s/c
Flauta travesera	22.33 s/c
Flautín	25.33 s/c
Oboe	6 s/c
Bombardino	18 s/c
Trombón	23.5 s/c
Trompa	32.25 s/c
Trompeta	8 s/c
Tuba	22.33 s/c
Vibráfono	21.67 s/c
Piano	25.19 s/c
Instrumento de púa	14 s/c
Saxofón	46.67 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido saxofón, viola y violonchelo. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, trompeta y clarinete.

Tipo de práctica efectuada:

En la Tabla 180, se evidencia en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 84 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca la constructiva, es decir, aquella práctica que hace referencia a un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. Se observa como el estudiante trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales y posteriormente trabaja estos elementos hasta su consecución satisfactoria.

Tabla 180

Tipos de práctica efectuada: mensajes constructivos de auto-orientación

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructiva	36	42.86%
Interpretativa	27	32.14%
Constructivo-interpretativa	11	13.09%
Constructivo-escénica	10	11.90%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 84 ocasiones.

En la Tabla 181 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 181

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: mensajes constructivos de auto-orientación

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa
Viola	Interpretativa
Violonchelo	Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Constructiva / Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Interpretativa
Flauta	Interpretativa
Flautín	Constructiva
Oboe	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Bombardino	Constructiva
Trombón	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompa	Interpretativa / Constructiva-Escénica
Trompeta	Constructiva / Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Tuba	Constructiva / Constructiva-Escénica
Vibráfono	Constructiva
Piano	Constructiva
Inst. de púa	Interpretativa
Saxofón	Constructiva

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación. Se observan cuatro signos de comunicación no verbal de fatiga en las 84 intervenciones de la estrategia durante el programa didáctico (probabilidad de un 4.76%).

Tabla 182

Relación entre signos de fatiga observados y el tiempo invertido y parámetros alterados: mensajes constructivos de auto-orientación

	Signos Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General: 24.87 s/c	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general: 1.63
Piano	2	26 s/c	Superior a media	1	Inferior a media
Piano	1	53 s/c	Superior a media	2	Superior a media
Flautín	1	9 s/c	Inferior a media	2	Superior a media

Nota. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia, el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general) y el número de parámetros afectados que se observan en dicho resultado (comparados con la media general).

Durante la implementación de esta estrategia, los signos de comunicación no verbal de fatiga se observaron en piano y en flautín. A su vez, en dos de estos tres casos, existe un mayor tiempo invertido en la

aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final, es decir, la fatiga incrementa este tiempo de consecución. Y en otros dos de estos tres casos, el número de parámetros alterados observados en el resultado final es superior a la media, es decir, con signos de fatiga se obtiene un peor resultado.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 183 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 183

Parámetros alterados en el resultado final: mensajes constructivos de auto-orientación

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	13	15.48%
Un parámetro alterado	27	32.14%
Dos parámetros alterados	28	33.33%
Tres parámetros alterados	12	14.29%
Cuatro parámetros alterados	2	2.38%
Cinco parámetros alterados	2	2.38%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 84 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 184 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 184

Parámetros alterados según instrumentos: mensajes de auto-orientación

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.75	Positivo
Viola	1.00	Muy positivo
Violonchelo	1.00	Muy positivo
Contrabajo	1.50	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	2.00	Positivo
Flauta	1.33	Positivo
Flautín	1.00	Muy positivo
Oboe	0.50	Muy positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	2.00	Positivo
Trompeta	1.00	Muy positivo
Tuba	0.33	Muy positivo
Vibráfono	0.67	Muy positivo
Piano	2.00	Positivo

Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	1.33	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 185

Parámetros alterados en resultado final: mensajes constructivos de auto-orientación

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	31	36.90 %
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	20	23.81%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	19	22.62 %
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	16	19.05%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	12	14.29%

Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	9	10.71%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	9	10.71%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	8	9.52%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	7	8.33%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	5	5.95%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	1	1.19%




Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Tras aplicar esta estrategia, en el resultado final se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, discurso musical, precisión, ritmo, dinámica, signos de control, aspecto gestual, articulación, continuidad y agógica.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Mensajes constructivos de auto-orientación

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	75 %	25 %							50 %	25 %	
	Viola	66.7%								33.3%		
	Violonchelo	50 %		50 %								
	Contrabajo	50 %					50 %			50 %		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50 %	50 %	50 %						50 %		
	Flauta travesera	66.7%		33.3%						33.3%		
	Flautín	33.3%								33.3%	33.3%	
	Oboe	50 %										
Vient	Bombardino			100%								

	Trombón	100%								50%	50%		
	Trompa	50%				75%	50%					25%	
	Trompeta			33.3%							33.3%	33.3%	
	Tuba	33.3%											
Otras especialidades	Vibráfono			33.3%									33.3%
	Piano	4.76%	11.9%	19.04%	11.9%	21.43%	11.9%	45.24%			45.24%	9.52%	19.05%
	Inst. de púa							100%				100%	
	Saxofón			66.7%							66.7%		

Figura 433. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 434. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 186

Transferencia de estrategia de mensajes constructivos de auto-orientación

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	34	13	21	Positiva	Positiva
	53	39	14	Positiva	
	33	9	24	Positiva	
Viola	9	18	-9	Negativa	Negativa
	49	70	-21	Negativa	
	8	21	-13	Negativa	
Violonchelo	21	40	-19	Negativa	
	53	32	21	Positiva	
Contrabajo	16	11	5	Positiva	Positiva
	25	17	8	Positiva	

Clarinete	29	12	17	Positiva	Positiva
Fagot	28	23	5	Positiva	
	6	12	-6	Negativa	
Flauta travesera	39	13	26	Positiva	Positiva
	26	22	4	Positiva	
	17	32	-15	Negativa	
Flautín	30	46	-16	Negativa	Positiva
	25	21	4	Positiva	
	12	9	3	Positiva	
Oboe	20	8	12	Positiva	Positiva
	14	4	10	Positiva	
Bombardino	53	18	35	Positiva	Positiva
Trombón	29	23	6	Positiva	
	18	24	-6	Negativa	
Trompa	26	58	-32	Negativa	Positiva
	52	25	27	Positiva	
	32	29	3	Positiva	
	19	17	2	Indiferente	
Trompeta	15	8	7	Positiva	Positiva
	32	5	27	Positiva	
	30	11	19	Positiva	
Tuba	54	20	34	Positiva	Negativa
	6	28	-22	Negativa	
	8	19	-11	Negativa	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Vibráfono	30	26	4	Positiva	Positiva
	38	23	15	Positiva	
	11	16	-5	Negativa	
Inst. de púa	10	14	-4	Negativa	Negativa
Saxofón	12	8	4	Positiva	
	7	5	2	Indiferente	
	27	127	-100	Negativa	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 187

Signos de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final: mensajes constructivos de auto-orientación

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	60	71.43%
Indiferencia	6	7.14%
Interés	1	1.19%

Insatisfacción	1	1.19%
No se registran signos	16	19.05%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 84 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 187, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (71.43%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción. Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 188

Mensajes verbales tras: mensajes constructivos de auto-orientación

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	52	61.90 %
Mensaje de resultado final incompleto	2	2.38%
Mensaje de poco convencido	2	2.38%
Mensaje de asombro	1	1.19%
Mensaje de competencia	1	1.19%
No se registran signos	26	30.95%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 84 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 188, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (61.90%) por el resultado final obtenido.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.5 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de escucha autocrítica

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tres estudiantes de 30 participantes (10%) afirman utilizar la escucha autocrítica en su práctica habitual y es curioso comprobar como el tiempo medio que invierten en la aplicación de la estrategia es inferior a la media general (16.33 s/c frente a los 38.48 s/c de media general). A su vez en dos de los tres casos de existencia de conocimientos previos se obtiene un mejor resultado final con un único parámetro alterado frente a los 1.66 parámetros alterados de media general.

Por último, también en dos de los tres casos de existencia de conocimientos previos, los estudiantes transfieren con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 189

Transferencia entre instrumentos en estudiantes con conocimientos previos de escucha autocrítica

	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	13	8	5	Positiva
Estudiante 2	19	12	7	Positiva
Estudiante 3	17	59	-42	Negativa

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.61 compases.

Escucha autocrítica			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho compases o más	23	1	1.84
	15	0	
	14	1	
	10	4	
	9	2	
	9	1	
	9	1	
	9	3	
	8	2	
	8	1	
	8	1	
	8	4	
	8	4	
	8	1	
	8	2	
	8	1	
	8	5	
8	1		
8	0		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Tres compases o menos	3	2	
	3	3	
	3	1	
	3	1	
	2	0	
	2	1	
	2	2	1.43
	2	1	
	2	2	
	2	3	
	2	2	
	2	0	
	2	0	
	1	2	

Figura 435. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa, según la Figura 435, que la estrategia es más eficaz, con menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en ocho o más compases.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 38.48 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 190

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la escucha autocrítica

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	19.33 s/c
Viola	47.33 s/c
Violonchelo	59 s/c
Contrabajo	50 s/c
Clarinete	21 s/c
Fagot	28.5 s/c
Flauta travesera	28 s/c
Flautín	27 s/c
Oboe	5 s/c
Bombardino	40 s/c
Trombón	45.5 s/c
Trompa	40.5 s/c
Trompeta	15.33 s/c
Tuba	17.5 s/c
Vibráfono	87.67 s/c
Piano	38.65 s/c
Instrumento de púa	31 s/c
Saxofón	52 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Los instrumentos que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido vibráfono, violonchelo y saxofón. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, trompeta y tuba.

Tipo de práctica efectuada:

Gracias al análisis de datos, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 68 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca en la Tabla 191 la constructivo-interpretativa, es decir, un tipo de práctica que combina un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala; con un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva (se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra).

Tabla 191

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de escucha autocrítica

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructivo-interpretativa	28	41.18%
Interpretativa	19	27.94%
Constructiva	10	14.71%
Interpretativo-Escénica	7	10.29%
Constructivo-escénica	4	5.88%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 68 ocasiones.

En la Tabla 192 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 192

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: escucha autocrítica

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva / Constructiva-Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Viola	Interpretativa
Violonchelo	Interpretativa-Escénica
Contrabajo	Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Flauta	Constructiva-Interpretativa
Flautín	Constructiva
Oboe	Interpretativa
Bombardino	Constructiva-Interpretativa
Trombón	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva-Interpretativa
Trompeta	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa / Constructiva-Escénica
Tuba	Constructiva
Vibráfono	Constructiva-Interpretativa
Piano	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa

Inst. de púa	Constructiva-Interpretativa
Saxofón	Constructiva / Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la escucha autocrítica.

Tabla 193

Relación entre signos de fatiga y tiempo invertido y parámetros alterados: escucha autocrítica

	Signos Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General: 38.48 s/c	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general: 1.66
Piano	2	77 s/c	Superior a media	3	Superior a media
Fagot	1	25 s/c	Inferior a media	1	Inferior a media

Nota. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia, el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general) y el número de parámetros afectados que se observan en dicho resultado (comparados con la media general).

En las 68 intervenciones de la estrategia en el programa didáctico se registran dos signos de comunicación no verbal de fatiga (2.94%), así como un signo de sobre-práctica instrumental (1.47%). Según la Tabla 193, los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en fagot y

piano. Se observa que a mayor número de signos de fatiga se invierte más tiempo en aplicar la estrategia y se obtiene un peor resultado final.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 194 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 194

Parámetros alterados en el resultado final: escucha autocrítica

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	8	11.76%
Un parámetro alterado	27	39.71%
Dos parámetros alterados	17	25.00%
Tres parámetros alterados	9	13.23 %
Cuatro parámetros alterados	5	7.35%
Cinco parámetros alterados	1	1.47%
No obtiene resultado	1	1.47%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 68 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 195 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 195

Parámetros alterados según instrumentos: escucha autocrítica

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.33	Positivo
Viola	0.67	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	3.00	Normal
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	1.67	Positivo
Flautín	0.50	Muy positivo
Oboe	0.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	1.50	Positivo
Trompa	0.50	Muy positivo
Trompeta	0.67	Muy positivo
Tuba	0.50	Muy positivo
Vibráfono	1.33	Positivo
Piano	2.15	Normal
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	0.50	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 196

Parámetros alterados en resultado final: escucha autocrítica

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	36	52.94%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	20	29.41%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	15	22.06%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	14	20.59%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	9	13.23%
Continuidad afectada: Se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	7	10.29%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	6	8.82%

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	2	2.90%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	2	2.90%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	1	1.47%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	1	1.47%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de agógica, aspectos gestuales, articulación y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, discurso musical, ritmo, signos de control, continuidad y dinámica. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento.

Leyenda:



No se detectan defectos



Parámetro poco alterado (inferior al 5%)



Parámetro alterado (porcentaje)

Escucha autocrítica

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	66.7%								66.7%		
	Viola									66.7%		
	Violonchelo	100%								100%		
	Contrabajo	50%		100%		50%				100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50%		50%						50%		
	Flauta travesera	33.3%	33.3%	66.7%						33.3%		
	Flautín	50%										
	Oboe											
Viento-Metal	Bombardino	100%								100%		
	Trombón	100%				50%						
	Trompa								50%			
	Trompeta	66.7%										
	Tuba	50%										
Otras	33.3%		33.3%				33.3%		33.3%			

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Piano	14.7%	17.6%	20.6%	5.88%	11.8%	2.94%	41.2%		70.6%	2.94%	26.5%
Inst. de púa	100%									100%	
Saxofón			50%								

Figura 436. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 437. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 197

Transferencia de la estrategia de escucha autocrítica

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	54	42	12	Positiva	Positiva
	8	10	-2	Indiferente	
Viola	42	55	-13	Negativa	Negativa
	69	86	-17	Negativa	
	2	1	1	Indiferente	
Violonchelo	17	59	-42	Negativa	Negativa
Contrabajo	94	44	50	Positiva	
	49	56	-7	Negativa	
Clarinete	57	21	36	Positiva	Positiva
Fagot	53	25	28	Positiva	Positiva
	35	32	3	Positiva	
Flauta travesera	51	37	14	Positiva	Positiva
	21	35	-14	Negativa	
	19	12	7	Positiva	
Flautín	24	27	-3	Negativa	Negativa
Oboe	19	5	14	Positiva	Positiva
Bombardino	67	40	27	Positiva	Positiva
Trombón	24	26	-2	Indiferente	Negativa
	24	65	-41	Negativa	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Trompa	25	40	-14	Negativa	Negativa
	22	61	-39	Negativa	
Trompeta	51	10	41	Positiva	Positiva
	29	21	8	Positiva	
	15	15	0	Indiferente	
Tuba	18	10	8	Positiva	Positiva
Vibráfono	109	72	37	Positiva	Positiva
	42	186	-144	Negativa	
	22	5	17	Positiva	
Inst. de púa	30	31	-1	Indiferente	Indiferente
Saxofón	39	35	4	Positiva	Positiva
	85	69	16	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 198

Signos tras obtención de resultado final: escucha autocrítica

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	44	64.71%
Asombro	2	2.94%
Indiferencia	1	1.47%
Insatisfacción	1	1.47%
No se registran signos	20	29.41%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 68 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 198, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (64.71%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 199

Mensajes verbales tras resultado final: escucha autocrítica

Comunicación verbal tras resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	52	76.47%
Mensaje de resultado final incompleto	4	5.88%

Mensaje de competencia	1	1.47%
Mensaje de poco convencido	1	1.47%
No se registran signos	10	14.71%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 68 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 199, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (76.47%) por el resultado final obtenido.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso de los 30 participantes, un estudiante (3.33%) afirma que utilizará la estrategia en su práctica habitual y otro (3.33%) que la probará antes de incorporarla a su rutina de estudio. No obstante, es curioso comprobar como en ambos casos se ha obtenido un mejor resultado que la media general (un solo parámetro alterado frente al 1.66 general).

14.6 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de lectura precisa

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

En este caso tan solo un estudiante afirma conocer esta estrategia aunque no la utiliza en su práctica habitual. A su vez, es curioso comprobar que dicho estudiante transfiere la estrategia con mayor facilidad de la práctica de un instrumento a otro. Con el primer instrumento invierte 46 segundos por compás hasta la consecución del resultado final mientras que con el segundo instrumento invierte tan solo 37 segundos por compás por lo que la transferencia es positiva.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 4.29 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz si se aplica en pocos compases (dos o menos).

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Lectura precisa			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Seis compases o más	9	1	1.79
	9	0	
	9	3	
	9	3	
	9	3	
	9	5	
	8	2	
	8	1	
	8	1	
	8	3	
	8	0	
	8	1	
	8	1	
	8	0	
	7	2	
	7	0	
	7	0	
	7	2	
	7	1	
	6	2	
6	3		
6	1		
6	2		
6	4		
6	3		
6	4		
6	2		
Dos compases o menos	2	0	1.07
	2	2	
	2	2	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	0	
	2	2	
	2	3	
	2	0	
	2	2	
	2	3	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	0	
	2	0	
	2	0	
	1	1	
	1	0	
1	1		
1	1		
1	1		
1	1		
1	2		
1	1		
1	0		
1	1		

Figura 438. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 39.62 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 200

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la lectura precisa

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	49 s/c
Viola	34.17 s/c
Violonchelo	32.5 s/c
Contrabajo	60.5 s/c
Clarinete	19 s/c
Fagot	30.33 s/c
Flauta travesera	32 s/c
Flautín	49.5 s/c
Oboe	12 s/c
Bombardino	35 s/c
Trombón	29 s/c
Trompa	37.71 s/c

Trompeta	29 s/c
Tuba	22.6 s/c
Vibráfono	60.71 s/c
Piano	41.66 s/c
Instrumento de púa	16 s/c
Saxofón	33.33 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido contrabajo, vibráfono y flautín. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, instrumento de púa y clarinete.

Tipo de práctica efectuada:

Gracias al análisis de datos, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 112 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente en la Tabla 201 la práctica constructiva, es decir, aquella práctica basada en un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. Se observa como el instrumentista trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales y posteriormente trabaja estos elementos hasta su consecución satisfactoria.

Tabla 201

Tipos de práctica efectuada: lectura precisa

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructiva	76	67.85%
Constructivo-interpretativa	32	28.57%
Interpretativa	4	3.57%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 112 ocasiones.

Por otra parte, en la Tabla 202 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente con esta estrategia según cada especialidad instrumental:

Tabla 202

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: lectura precisa

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva
Viola	Constructiva
Violonchelo	Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva-Interpretativa
Flauta travesera	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Flautín	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Oboe	Constructiva / Constructiva-Interpretativa

Bombardino	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trombón	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva
Trompeta	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Tuba	Constructiva
Vibráfono	Constructiva
Piano	Constructiva
Inst. de púa	Constructiva
Saxofón	Constructiva

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En este caso no se observan signos de comunicación verbal y no verbal de fatiga, así como ningún signo de sobre-práctica instrumental.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 203 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 203

Parámetros alterados en el resultado final: lectura precisa

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	25	22.52%

Un parámetro alterado	36	32.43%
Dos parámetros alterados	26	23.42%
Tres parámetros alterados	16	14.41%
Cuatro parámetros alterados	6	5.40%
Cinco parámetros alterados	1	0.90%
No obtiene resultado	1	0.90%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. El resultado final ha sido conseguido en 111 ocasiones tras implementar dicha estrategia.

Se presentan en la Tabla 204 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 204

Parámetros alterados según instrumentos: lectura precisa

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.33	Positivo
Viola	1.67	Positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	1.00	Muy positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	2.00	Positivo
Flauta	1.75	Positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Flautín	1.00	Muy positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	3.00	Normal
Trompa	1.86	Positivo
Trompeta	3.5	Negativo
Tuba	0.33	Muy positivo
Vibráfono	0.43	Muy positivo
Piano	1.62	Positivo
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	1.00	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 205

Parámetros alterados en resultado final: lectura precisa

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	41	36.93%

Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	23	20.72%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	22	19.82%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	20	18.02%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	18	16.22%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	12	10.81 %
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	9	8.11%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	7	6.31%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	6	5.40%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	4	3.60%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	3	2.70%




Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de continuidad y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, agógica, discurso musical, dinámica, ritmo, aspecto gestual, signos de control y articulación.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Lectura precisa

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	57.1%			28.6%			14.3%		14.3%		
	Viola	28.6%		14.3%	28.6%	28.6%		14.3%		14.3%		14.3%
	Violonchelo					50%				100%	50%	
	Contrabajo									100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	33.3%		33.3%	33.3%	33.3%			33.3%	33.3%		
	Flauta travesera	50%		25%		25%		25%		50%		

	Flautín				50%					50%		
	Oboe				50%						50%	
Viento-Metal	Bombardino									50%		
	Trombón	100%				100%	50%			50%		
	Trompa	50%	12.5%			37.5%		12.5%	25%	25%		
	Trompeta	50%		50%	50%	50%		50%		50%	50%	
	Tuba	33.3%										
	Vibráfono	28.6%								14.3%		
Otras especialidades	Piano	3.77%	5.66%	15.1%	24.5%	13.2%	9.43%	28.3%		43.4%	7.55%	11.3%
	Inst. de púa	100%									100%	
	Saxofón				33.3%					33.3%	33.3%	

Figura 439. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 440. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 206

Transferencia de estrategia de lectura precisa

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	53	25	28	Positiva	Positiva
	84	74	10	Positiva	
	46	37	9	Positiva	
	31	12	19	Positiva	
Viola	11	20	-9	Negativa	Negativa
	79	28	51	Positiva	
	30	55	-25	Negativa	
	14	23	-9	Negativa	
	13	19	-7	Negativa	

Violonchelo	52	14	38	Positiva	
	33	51	-18	Negativa	
Contrabajo	37	108	-71	Negativa	
	22	13	9	Positiva	
Clarinete	31	19	13	Positiva	
Fagot	16	59	-43	Negativa	Negativa
	21	23	-2	Indiferente	
	10	9	1	Indiferente	
Flauta travesera	20	16	4	Positiva	Negativa
	24	54	-30	Negativa	
	19	26	-7	Negativa	
	15	32	-17	Negativa	
Flautín	81	38	43	Positiva	
	43	61	-18	Negativa	
Oboe	37	12	25	Positiva	Positiva
	29	12	17	Positiva	
Bombardino	161	25	137	Positiva	Positiva
	98	45	53	Positiva	
Trombón	44	40	4	Positiva	Positiva
	29	18	11	Positiva	
Trompa	16	67	-51	Negativa	Positiva
	16	20	-4	Negativa	
	37	8	29	Positiva	
	22	13	9	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	74	26	48	Positiva	
	35	17	18	Positiva	
	22	113	-91	Negativa	
Trompeta	13	49	-36	Negativa	
	16	9	7	Positiva	
Tuba	51	28	23	Positiva	Positiva
	24	13	11	Positiva	
	9	11	-2	Indiferente	
	48	31	17	Positiva	
Vibráfono	20	39	-19	Negativa	Positiva
	74	30	44	Positiva	
	39	194	-155	Negativa	
	71	67	4	Positiva	
	135	43	92	Positiva	
Inst. de púa	17	16	1	Indiferente	Indiferente
Saxofón	23	19	4	Positiva	Positiva
	37	11	26	Positiva	
	112	70	42	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 207

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: lectura precisa

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	74	66.67%
Insatisfacción	6	5.40%
Indiferencia	5	4.50%
Asombro	2	1.80%
Interés	1	0.90%
No se registran signos	23	20.72%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 111 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 207, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (66.67%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 208

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: lectura precisa

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	66	59.46%
Mensaje de resultado final incompleto	4	3.60%
Mensaje de competencia	2	1.80%
Mensaje de interés	2	1.80%
Mensaje de poco convencido	2	1.80%
Mensaje de asombro	1	0.90%
No se registran signos	34	30.63%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 111 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 208, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (59.46%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante afirma que probará la estrategia antes de incorporarla a su práctica habitual.

14.7 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica indirecta

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constata que 8 de los 30 participantes (26.67%) durante la implementación del programa didáctico revelan la utilización previa de esta estrategia y dos estudiantes indican que la desconocían (6.67%).

A su vez, se comprueba como en 5 de los 8 estudiantes que tenían conocimientos previos, el tiempo medio invertido en la aplicación de esta estrategia ha sido inferior a la media general (46.92 segundos por cada compás). Por otra parte, se verifica que al existir conocimientos previos, estos ocho estudiantes, obtienen un mejor resultado final con 1.12 parámetros alterados de media frente a los 1.58 parámetros alterados de media general.

Finalmente, 6 de los 8 estudiantes que afirman utilizar la estrategia en su práctica habitual la transfieren con mayor facilidad de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 209

Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro en estudiantes con conocimientos previos

Práctica indirecta	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	32	82	-50	Negativa
Estudiante 2	52	21	31	Positiva
Estudiante 3	28	14	14	Positiva
Estudiante 4	65	42	23	Positiva
Estudiante 5	269	20	249	Positiva
Estudiante 6	51	40	11	Positiva

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Estudiante 7	63	44	19	Positiva
Estudiante 8	71	69	2	Indiferente

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 4.73 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, con menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en pocos compases (dos o menos).

Práctica indirecta			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Siete compases o más	21	2	2.17
	12	3	
	10	1	
	10	2	
	9	2	
	9	0	
	9	2	
	8	2	
	8	3	
	8	4	
	8	2	
	8	4	
	8	2	
	8	5	
	8	1	
	7	1	
	7	2	
7	1		

	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	0	0.84
	2	2	
	2	1	
	2	1	
	1	1	
	1	1	
	1	1	
	1	0	
	1	2	
	1	0	
	1	0	

Figura 441. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 46.92 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 210

Tiempo medio invertido en implementar la práctica indirecta

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	50.5 s/c
Viola	33.75 s/c

Violonchelo	91 s/c
Contrabajo	71 s/c
Clarinete	13 s/c
Fagot	21 s/c
Flauta travesera	29.5 s/c
Flautín	30 s/c
Oboe	20 s/c
Bombardino	44 s/c
Trombón	15 s/c
Trompa	46.75 s/c
Trompeta	33.67 s/c
Tuba	33 s/c
Vibráfono	61 s/c
Piano	53.90 s/c
Instrumento de púa	29 s/c
Saxofón	22 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Los instrumentos que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido violonchelo, contrabajo y vibráfono. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido clarinete, trombón y fagot.

Tipo de práctica efectuada:

En la Tabla 211, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia.

Tabla 211

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de práctica indirecta

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructivo-interpretativa	40	49.38%
Constructiva	38	46.91%
Interpretativa	3	3.70%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 81 ocasiones.

En este caso, de las 81 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca por poco margen, la constructivo-interpretativa, es decir, un tipo de práctica que combina un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala; con un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva (se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra). En la Tabla 212 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 212

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica indirecta

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva
Viola	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Violonchelo	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva-Interpretativa
Flauta	Constructiva-Interpretativa
Flautín	Constructiva
Oboe	Constructiva
Bombardino	Constructiva
Trombón	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompeta	Constructiva
Tuba	Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Piano	Constructiva
Inst. de púa	Constructiva
Saxofón	Constructiva-Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En este caso no se registran signos de comunicación verbal y no verbal de fatiga, así como tampoco signos de sobre-práctica instrumental.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 213 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 213

Parámetros alterados en el resultado final: práctica indirecta

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	13	16.05%
Un parámetro alterado	24	29.63%
Dos parámetros alterados	30	37.04%
Tres parámetros alterados	9	11.11%
Cuatro parámetros alterados	3	3.70%
Cinco parámetros alterados	1	1.23%
No obtiene resultado	1	1.23%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 81 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 214 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 214

Parámetros alterados según instrumentos: práctica indirecta

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.25	Positivo
Viola	2.00	Positivo
Violonchelo	1.00	Muy positivo
Contrabajo	1.50	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	2.50	Normal
Flauta	3.00	Normal
Flautín	1.67	Positivo
Oboe	0.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	1.00	Muy positivo
Trompeta	0.67	Muy positivo
Tuba	1.00	Muy positivo
Vibráfono	0.25	Muy positivo
Piano	1.77	Positivo

Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	1.67	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 215

Parámetros alterados en el resultado final obtenido tras práctica indirecta

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	29	35.80%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	25	30.86%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	16	19.75%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	16	19.75%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	12	14.81%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	7	8.64%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	6	7.41%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	6	7.41%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	5	6.17%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	5	6.10%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	1	1.23%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, discurso musical, dinámica, agógica, continuidad, signos de control, articulación y aspecto gestual. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica indirecta

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	75%		25%						25%		
	Viola	50%		25%	25%	50%	25%			25%		
	Violonchelo	50%								50%		
	Contrabajo	50%				50%	50%					
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50%		50%		100%				50%		
	Flauta travesera	50%		50%	50%				50%	100%		
	Flautín	100%								66.7%		
	Oboe											
Viento-Metal	Bombardino					100%				100%		
	Trombón	100%			50%					50%		
	Trompa	25%		25%		25%	25%					
	Trompeta									33.3%	33.3%	
	Tuba	50%								50%		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Otras especialidades	Vibráfono	25%										
	Piano	17.1%	14.6%	19.5%	9.76%	12.2%	4.88%	39.0%		34.1%	7.32%	14.6%
	Inst. de púa	100%									100%	
	Saxofón			100%						66.7%		

Figura 442. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 443. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 216

Transferencia de la estrategia de práctica indirecta según instrumentos

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	22	101	-79	Negativa	Positiva
	65	42	23	Positiva	
	47	14	33	Positiva	
Viola	40	19	21	Positiva	
	22	111	-89	Negativa	
Violonchelo	32	82	-50	Negativa	
	120	100	20	Positiva	
Contrabajo	16	28	-12	Negativa	Negativa
	27	114	-87	Negativa	
Clarinete	16	13	3	Positiva	Positiva
Fagot	52	21	32	Positiva	Positiva
	26	21	5	Positiva	
Flauta travesera	71	17	54	Positiva	
	24	42	-18	Negativa	
Flautín	45	10	35	Positiva	Positiva
	56	16	40	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	45	64	-19	Negativa	
Oboe	269	20	249	Positiva	Positiva
Bombardino	63	44	19	Positiva	Positiva
Trombón	42	6	36	Positiva	Positiva
	77	24	53	Positiva	
Trompa	18	67	-49	Negativa	
	42	30	12	Positiva	
	38	38	0	Indiferente	
Trompeta	29	14	15	Positiva	Positiva
	17	18	-1	Indiferente	
	71	69	2	Indiferente	
Tuba	41	20	21	Positiva	Positiva
	53	46	7	Positiva	
Vibráfono	33	24	9	Positiva	
	15	53	-38	Negativa	
	223	73	150	Positiva	
	42	94	-52	Negativa	
Inst. de púa	58	29	29	Positiva	Positiva
Saxofón	28	14	14	Positiva	Positiva
	49	12	37	Positiva	
	51	40	11	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista. Según se aprecia en la Tabla 217, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (66.67%) con el resultado final obtenido. No obstante, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Tabla 217

Signos de comunicación no verbal tras resultado final: práctica indirecta

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	54	66.67%
Indiferencia	4	4.94%
Insatisfacción	3	3.70%
Interés	1	1.23%
No se registran signos	19	23.46%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 81 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 218, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (61.73%) por el resultado final obtenido.

Tabla 218

Mensajes verbales tras la obtención de resultado final: práctica indirecta

Comunicación verbal tras resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	50	61.73%
Mensaje de asombro	3	3.70%
Mensaje de poco convencido	3	3.70%
Mensaje de resultado final incompleto	2	2.47%
No se registran signos	23	28.39%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 81 ocasiones.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, veamos si algún estudiante de los 30 participantes, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia.

En este caso tan solo un estudiante afirma que probará la estrategia antes de incorporarla a su práctica habitual tras haber obtenido un mejor resultado final con tan solo un parámetro alterado frente a los 1.58 parámetros alterados de media general.

14.8 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma desconocer la estrategia.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 6.64 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menos parámetros alterados en resultado final) si se aplica en tres compases o incluso menos.

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	22	3	2.08
	19	5	
	18	2	
	18	2	
	16	1	
	13	1	
	12	2	
	11	2	
	11	3	
	10	1	
	9	1	
	9	2	
Tres compases o menos	3	3	1.36
	3	1	
	3	2	
	3	1	
	3	0	
	3	1	
	2	1	
	2	0	
	2	4	
	2	1	
2	1		

Figura 444. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 15.87 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 219

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	20 s/c
Viola	11.5 s/c
Violonchelo	12.5 s/c
Contrabajo	4 s/c
Clarinete	9 s/c
Fagot	6.5 s/c
Flauta travesera	13 s/c
Flautín	11.5 s/c
Oboe	4 s/c
Bombardino	27 s/c
Trombón	14.5 s/c

Trompa	32 s/c
Trompeta	6.5 s/c
Tuba	10 s/c
Vibráfono	21 s/c
Piano	18.32 s/c
Instrumento de púa	16 s/c
Saxofón	9 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Los instrumentos que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido trompa, bombardino y vibráfono. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, contrabajo, fagot y trompeta.

Tipo de práctica efectuada:

Durante el desarrollo del programa didáctico se ha registrado una única propuesta de implementación de esta estrategia. A su vez, se puede también observar en la Tabla 220 que, de las 61 veces en las que se ha constatado su manejo, destaca ampliamente el registro del tipo de práctica constructivo-interpretativa, es decir, aquella que combina un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala; con un ensayo expresivo a gran escala, buscando la intención musical y el fraseo adecuado, y priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

Tabla 220

Tipos de práctica efectuada: adaptación al límite actual

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructivo-interpretativa	55	90.16%
Constructiva	2	3.28%
Interpretativa	2	3.28%
Todas	2	3.28%

Nota. Durante la implementación, la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

En la Tabla 221 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 221

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Viola	Constructiva-Interpretativa
Violonchelo	Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva-Interpretativa
Flauta	Constructiva-Interpretativa

Flautín	Constructiva-Interpretativa
Oboe	Todas
Bombardino	Constructiva-Interpretativa
Trombón	Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva-Interpretativa
Trompeta	Constructiva-Interpretativa
Tuba	Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Todas
Piano	Constructiva-Interpretativa
Inst. de púa	Constructiva-Interpretativa
Saxofón	Constructiva-Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En este caso no se observan ni signos de comunicación verbal y no verbal de fatiga, ni signos de sobrepráctica instrumental.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 222 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 222

Parámetros alterados en el resultado final: adaptación al límite actual

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	8	13.11%
Un parámetro alterado	21	34.43%
Dos parámetros alterados	18	29.51%
Tres parámetros alterados	9	14.75%
Cuatro parámetros alterados	3	4.92%
Cinco parámetros alterados	2	3.28%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 223 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 223

Parámetros alterados según instrumentos: adaptación al límite actual

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	0.50	Muy positivo
Viola	2.00	Positivo
Violonchelo	3.00	Normal

Contrabajo	3.50	Negativo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	2.50	Normal
Flautín	2.50	Normal
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	0.50	Muy positivo
Trompeta	0.50	Muy positivo
Tuba	1.00	Muy positivo
Vibráfono	1.00	Muy positivo
Piano	1.87	Positivo
Inst. de púa	1.00	Muy positivo
Saxofón	1.50	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los parámetros que intervienen en una interpretación se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 224

Parámetros alterados en resultado final tras la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	27	44.26%
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	25	40.98%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	12	19.67%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	11	18.03%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	10	16.39%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	7	11.47%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	5	8.20%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	4	6.56%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	3.28%




Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	2	3.28%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	1	1.64%

Nota. Tipo de parámetros alterados en resultado final obtenido tras la estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación, aspecto gestual y continuidad en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de precisión, equilibrio corporal, discurso musical, ritmo, dinámica, agógica, articulación y signos de control.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	50%										
	Viola	100%		100%								

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Violonchelo	100%		50%				50%		50%	50%
	Contrabajo	100%		50%			100%			100%	
Viento-Madera	Clarinete									100%	
	Fagot	50%		50%						50%	
	Flauta travesera				50%	50%	50%		50%	50%	
	Flautín	100%			50%	50%				50%	
	Oboe	100%									
Viento-Metal	Bombardino					100%					
	Trombón	100%				50%				50%	
	Trompa	50%									
	Trompeta	50%									
	Tuba	50%								50%	
Otras especialidades	Vibráfono	50%				50%					
	Piano	29.0%	3.23%	16.13%	12.9%	12.9%	6.45%	35.5%	3.23%	51.6%	3.23%
	Inst. de púa	100%									
	Saxofón			50%	50%	50%					

Figura 445. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 446. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 225

Transferencia de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	18	3	15	Positiva	Positiva
	17	5	12	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Viola	10	6	4	Positiva	Positiva
	12	7	5	Positiva	
Violonchelo	11	3	8	Positiva	
	11	22	-11	Negativa	
Contrabajo	34	5	29	Positiva	Positiva
	45	3	42	Positiva	
Clarinete	16	9	7	Positiva	Positiva
Fagot	7	1	6	Positiva	Positiva
	26	12	14	Positiva	
Flauta travesera	40	14	36	Positiva	
	8	12	-4	Negativa	
Flautín	14	7	7	Positiva	Positiva
	24	16	8	Positiva	
Oboe	31	4	27	Positiva	Positiva
Bombardino	14	27	-13	Negativa	Negativa
Trombón	14	25	-11	Negativa	
	30	4	26	Positiva	
Trompa	14	15	-1	Indiferente	Negativa
	18	49	-31	Negativa	
Trompeta	37	6	31	Positiva	Positiva
	17	7	10	Positiva	
Tuba	28	13	15	Positiva	Positiva
	16	7	9	Positiva	
Vibráfono	9	28	-19	Negativa	Negativa

	9	14	-5	Negativa	
Inst. de púa	16	16	0	Indiferente	Indiferente
Saxofón	13	11	2	Indiferente	Positiva
	19	7	12	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 226

Signos de comunicación no verbal tras resultado final: adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	48	78.69%
Indiferencia	2	3.28%
Insatisfacción	1	1.64%
No se registran signos	10	16.39%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 226, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (78.69%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 227, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (63.93%) por el resultado final obtenido.

Tabla 227

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	39	63.93%
Mensaje de poco convencido	3	4.92%
Mensaje de resultado final incompleto	1	1.64%
Mensaje de asombro	1	1.64%
No se registran signos	17	27.87%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del violonchelo en el que destacan los mensajes de poco convencimiento por el resultado final (100%).

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.9 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica del detalle

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constató que de los 30 participantes tan solo dos (6.67%) durante la implementación del programa didáctico revelaron utilizar previamente esta estrategia, mientras que otros dos estudiantes afirmaron desconocerla (6.67%).

De estos datos es curioso comprobar como los dos estudiantes que afirman desconocer la estrategia obtienen un peor resultado con más parámetros alterados (3 parámetros frente a los 1.91 de media general).

A su vez, los dos estudiantes que afirman utilizar la estrategia en su práctica habitual la transfieren con mayor facilidad de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 228

Transferencia entre instrumentos de estudiantes que conocían la estrategia

Práctica del detalle	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	80	26	54	Positiva
Estudiante 2	49	20	29	Positiva

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 6.33 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en tres compases o incluso menos.

Práctica del detalle			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez compases o más	25	2	2.5
	23	0	
	17	5	
	16	3	
	14	2	
	13	3	
	12	2	
	12	2	
	11	4	
	11	2	
	10	3	
	10	3	
	10	1	
	10	3	

Tres compases o menos	3	1	1.29
	3	1	
	3	1	
	3	1	
	3	3	
	3	1	
	3	1	
	3	0	
	2	0	
	2	1	
	2	2	
	2	3	
	2	3	
	2	0	
	2	2	
	2	0	
	1	2	

Figura 447. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 41.62 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 229

Tiempo medio invertido en implementar la práctica del detalle

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	66.4 s/c
Viola	28.5 s/c

Violonchelo	37.5 s/c
Contrabajo	33 s/c
Clarinete	26 s/c
Fagot	18 s/c
Flauta travesera	46 s/c
Flautín	69.5 s/c
Oboe	15.5 s/c
Bombardino	33 s/c
Trombón	31.67 s/c
Trompa	42.5 s/c
Trompeta	9.33 s/c
Tuba	19.33 s/c
Vibráfono	38.33 s/c
Piano	50.71 s/c
Instrumento de púa	14.5 s/c
Saxofón	13 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flautín, violín y piano. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido trompeta, saxofón e instrumento de púa.

Tipo de práctica efectuada:

Con el análisis de datos, se puede comprobar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente la práctica del detalle. En este caso, de las 87 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca en la Tabla 230 la práctica constructiva, es decir, un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. El instrumentista trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales para, posteriormente, trabajar estos elementos hasta su consecución satisfactoria.

Tabla 230

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de práctica del detalle

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructiva	34	39.08%
Escénica	25	28.74%
Constructivo-interpretativa	23	26.44%
Interpretativa	4	4.60%
Interpretativo-Escénica	1	1.15%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 87 ocasiones.

En la Tabla 231 se presenta el tipo de práctica que ha efectuado cada especialidad instrumental al implementar esta estrategia:

Tabla 231

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica del detalle

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva
Viola	Constructiva
Violonchelo	Constructiva / Escénica
Contrabajo	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva / Escénica / Constructiva-Interpretativa
Flauta travesera	Constructiva / Escénica / Constructiva-Interpretativa
Flautín	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Oboe	Constructiva / Escénica
Bombardino	Constructiva
Trombón	Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Trompeta	Constructiva / Escénica / Constructiva-Interpretativa
Tuba	Escénica
Vibráfono	Constructiva / Escénica / Constructiva-Interpretativa
Piano	Constructiva
Inst. de púa	Constructiva / Escénica
Saxofón	Interpretativa / Escénica / Constructiva-Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En este caso no se registran signos de comunicación verbal y no verbal de fatiga, así como tampoco se observan signos de sobre-práctica instrumental.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 232 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 232

Parámetros alterados en el resultado final: práctica del detalle

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	11	12.64%
Un parámetro alterado	23	26.44%
Dos parámetros alterados	28	32.18%
Tres parámetros alterados	15	17.24%
Cuatro parámetros alterados	8	9.19%
Cinco parámetros alterados	2	2.30%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 87 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 233 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 233

Parámetros alterados según instrumentos: práctica del detalle

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.80	Positivo
Viola	1.50	Positivo
Violonchelo	3.50	Negativo
Contrabajo	2.50	Normal
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.33	Positivo
Flauta	2.00	Positivo
Flautín	1.50	Positivo
Oboe	1.50	Positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.67	Normal
Trompa	1.25	Positivo
Trompeta	0.00	Muy positivo
Tuba	1.33	Positivo
Vibráfono	0.33	Muy positivo
Piano	2.37	Normal

Inst. de púa	1.50	Positivo
Saxofón	1.00	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado dado por válido por el estudiante:

Tabla 234

Parámetros alterados en resultado final tras la práctica del detalle

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	45	51.72%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	26	29.88%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	22	25.29%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	15	17.24%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	14	16.09%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	13	14.94%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	10	11.49%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	9	10.34%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	6	6.90%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	4	4.60%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	2.30%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de aspecto gestual y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, discurso musical, control, ritmo, dinámica, articulación, agógica y continuidad. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido, según instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica del detalle

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	60%	20%	20%	20%			20%		40%		
	Viola			50%	25%		25%			25%		25%
	Violonchelo	100%		50%	50%					100%	50%	
	Contrabajo	100%				50%				100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot			33.3%		33.3%			33.3%	33.3%		
	Flauta travesera	66.7%		33.3%						66.7%		33.3%
	Flautín				50%		50%			50%		
	Oboe	50%								100%		
Viento-Metal	Bombardino									100%		
	Trombón	100%		33.3%		33.3%	33.3%			66.7%		
	Trompa	25%			25%	25%	25%					
	Trompeta											
	Tuba	100%								33.3%		
Otras			33.3%									

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Piano	19.5%	12.2%	14.6%	9.76%	19.5%	12.2%	51.2%	2.44%	61.0%	2.44%	31.7%
Inst. de púa	50%									100%	
Saxofón						33.3%			66.7%		

Figura 448. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 449. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 235

Transferencia de la estrategia de práctica del detalle

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	122	173	-51	Negativa	Positiva
	92	47	45	Positiva	
	80	26	54	Positiva	
	14	3	11	Positiva	
Viola	40	28	12	Positiva	Positiva
	114	38	76	Positiva	
Violonchelo	60	29	31	Positiva	Positiva
	30	46	-16	Positiva	
Contrabajo	68	42	26	Positiva	Positiva
	38	24	14	Positiva	
Clarinete	102	26	76	Positiva	Positiva
Fagot	39	22	17	Positiva	Positiva
	32	30	2	Positiva	
	6	2	4	Positiva	
Flauta travesera	62	24	38	Positiva	Positiva
	30	106	-76	Negativa	
	42	8	34	Positiva	
Flautín	84	81	3	Positiva	
	30	58	-28	Negativa	
Oboe	58	23	35	Positiva	Positiva

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	9	8	1	Indiferente	
Bombardino	115	33	82	Positiva	Positiva
Trombón	49	20	29	Positiva	Positiva
	150	63	87	Positiva	
	13	12	1	Indiferente	
Trompa	88	18	70	Positiva	Positiva
	68	109	-41	Negativa	
	58	33	25	Positiva	
Trompeta	34	6	28	Positiva	Positiva
	74	21	53	Positiva	
	4	1	3	Positiva	
Tuba	10	4	6	Positiva	Positiva
	14	12	2	Indiferente	
Vibráfono	81	68	13	Positiva	Negativa
	31	35	-4	Negativa	
	2	12	-10	Negativa	
Inst. de púa	71	22	49	Positiva	Positiva
	5	7	-2	Indiferente	
Saxofón	24	11	13	Positiva	Positiva
	42	20	22	Positiva	
	8	8	0	Indiferente	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 236

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: práctica del detalle

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	69	79.31%
Indiferencia	4	4.60%
Insatisfacción	4	4.60%
Interés	1	1.15%
No se registran signos	9	10.34%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 87 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 236, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (79.31%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 237

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: práctica del detalle

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	55	63.22%
Mensaje de competencia	4	4.60%
Mensaje de resultado final incompleto	4	4.60%
Mensaje de poco convencido	3	3.45%
Mensaje de asombro	1	1.15%
Mensaje de insatisfacción	1	1.15%
No se registran signos	19	21.84%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 87 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 237, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (63.22%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.10 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica técnica

Conocimientos previos:

En primer lugar, se observa si alguno de los 30 estudiantes, durante la implementación del programa, revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso dos (6.67%) afirman conocer la estrategia aunque no la utilizan en su práctica habitual y uno la desconoce (3.33%). Se comprueba como en el estudiante que no tenía conocimientos previos, el tiempo medio invertido en la aplicación de esta estrategia ha sido muy superior a la media general (117 segundos por cada compás frente a la media general de 68.30 segundos por cada compás) y a su vez obtiene un peor resultado final con 3 parámetros alterados frente a los 1.64 parámetros alterados de media general. Por otra parte, los dos estudiantes que poseen conocimientos previos transfieren con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal y el que desconoce la estrategia no.

Tabla 238

Transferencia entre instrumentos según los conocimientos previos

Práctica técnica	Conocimientos previos	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
		Inst. 1°	Inst. 2°	1°- 2°	
Estudiante 1	Conoce	54	33	21	Positiva
Estudiante 2	Conoce	118	53	65	Positiva
Estudiante 3	Desconoce	90	117	-27	Negativa

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer o no conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 4.68 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que apenas existen diferencias significativas en cuanto al número de parámetros alterados en el resultado final. Sin embargo, parece que la estrategia es ligeramente más eficaz si se aplica en dos compases o incluso menos.

Práctica técnica			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho compases o más	16	1	1.64
	9	3	
	9	1	
	9	1	
	9	2	
	8	1	
	8	3	
	8	2	
	8	2	
	8	1	
Dos compases o menos	2	3	1.54
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	2	
	2	3	
	1	2	

Figura 450. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 68.30 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 239

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la práctica técnica

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	36.33 s/c
Viola	22.5 s/c
Violonchelo	36.5 s/c
Contrabajo	45.5 s/c
Clarinete	36 s/c
Fagot	52 s/c
Flauta travesera	54.5 s/c
Flautín	53.5 s/c
Oboe	30 s/c
Bombardino	53 s/c
Trombón	53.5 s/c
Trompa	63 s/c

Trompeta	62 s/c
Tuba	45.33 s/c
Vibráfono	120.5 s/c
Piano	84.88 s/c
Instrumento de púa	34 s/c
Saxofón	62.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Los instrumentos que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido vibráfono, piano y trompa. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, instrumento de púa y clarinete.

Tipo de práctica efectuada:

En la Tabla 240, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado esta estrategia.

Tabla 240

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de práctica técnica

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructivo-interpretativa	47	70.15%
Interpretativa	19	28.36%
Constructiva	1	1.49%

Nota. Durante la implementación del programa, ha sido utilizada en 67 ocasiones.

En este caso, de las 67 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente la práctica constructivo-interpretativa, es decir, un tipo de práctica que combina un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala; con un ensayo expresivo a gran escala, buscando la intención musical y el fraseo adecuado, y priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra. Por otra parte, en la Tabla 241 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente con esta estrategia según cada especialidad instrumental:

Tabla 241

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica técnica

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa
Viola	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Violonchelo	Interpretativa
Contrabajo	Constructiva-Interpretativa
Clarinete	Constructiva-Interpretativa
Fagot	Constructiva-Interpretativa
Flauta travesera	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Flautín	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Oboe	Interpretativa
Bombardino	Constructiva-Interpretativa
Trombón	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Trompa	Constructiva-Interpretativa
Trompeta	Constructiva-Interpretativa

Tuba	Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Constructiva-Interpretativa
Piano	Constructiva-Interpretativa
Inst. de púa	Constructiva-Interpretativa
Saxofón	Constructiva-Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Tan solo en 2 de las 67 intervenciones (2.98%) se han registrado signos de comunicación no verbal de fatiga. Estos signos quedaron constatados en trompa y piano.

En ambos casos de fatiga existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que los estudiantes deciden dar por válido el resultado final (117 y 81 s/c frente a la media de 68.30 s/c).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 242 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 242

Parámetros alterados en el resultado final: práctica técnica

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	7	10.45%
Un parámetro alterado	28	41.79%

Dos parámetros alterados	18	26.87%
Tres parámetros alterados	11	16.42%
Cuatro parámetros alterados	2	2.98%
Cinco parámetros alterados	1	1.49%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 67 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 243 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 243

Parámetros alterados según instrumentos: práctica técnica

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.33	Positivo
Viola	0.50	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	2.00	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.00	Muy positivo
Flauta	2.50	Normal
Flautín	1.00	Muy positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.50	Normal
Trompa	2.67	Normal
Trompeta	0.33	Muy positivo
Tuba	1.00	Muy positivo
Vibráfono	0.50	Muy positivo
Piano	1.85	Positivo
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	1.50	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 244

Parámetros alterados en resultado final tras la práctica técnica

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	38	56.72%




Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	26	38.81%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	10	14.92%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	8	11.94%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	8	11.94%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	7	10.45%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	6	8.95%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	3	4.48%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	3	4.48%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	1	1.49%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	0	0%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Al aplicar esta estrategia no se detectan defectos de ornamentación en el resultado final y muy pocos parámetros alterados de articulación, control y agógica. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, discurso musical, dinámica, aspecto gestual, continuidad y ritmo. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica técnica

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	33.3%								66.7%	33.3%	
	Viola	50%										
	Violonchelo	50%				50%				100%		
	Contrabajo	100%		50%						50%		
Viento-	Clarinete									100%		
	Fagot	50%								50%		

	Flauta travesera	100%		50%							100%		
	Flautín	100%											
	Oboe										100%		
Viento-Metal	Bombardino	100%									100%		
	Trombón	100%	50%								100%		
	Trompa	100%				100%	33.3%				33.3%		
	Trompeta	33.3%											
	Tuba	33.3%	33.3%					33.3%					
Otras especialidades	Vibráfono	50%											
	Piano	18.2%	12.1%	9.09%	3.03%	12.1%	3.03%	30.3%			72.7%	15.15%	9.09%
	Inst. de púa	100%										100%	
	Saxofón		50%	50%								50%	

Figura 451. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 452. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 245

Transferencia de la estrategia de práctica técnica según instrumentos

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	16	37	-21	Negativa	Negativa
	26	29	-3	Negativa	
Viola	22	20	2	Indiferente	Positiva
	68	25	43	Positiva	
Violonchelo	65	46	19	Positiva	Positiva
	56	27	29	Positiva	
Contrabajo	55	41	14	Positiva	Positiva

	66	50	16	Positiva	
Clarinete	113	36	77	Positiva	Positiva
Fagot	66	57	9	Positiva	Positiva
	72	47	25	Positiva	
Flauta travesera	143	28	115	Positiva	
	20	81	-61	Negativa	
Flautín	236	74	162	Positiva	Positiva
	54	33	21	Positiva	
Oboe	133	30	103	Positiva	Positiva
Bombardino	118	53	65	Positiva	Positiva
Trombón	59	51	8	Positiva	Positiva
	94	56	38	Positiva	
Trompa	74	43	31	Positiva	Positiva
	90	117	-27	Negativa	
	45	29	16	Positiva	
Trompeta	77	95	-18	Negativa	Negativa
	81	25	55	Positiva	
	51	66	-15	Negativa	
Tuba	111	86	25	Positiva	Positiva
	118	35	83	Positiva	
	29	15	14	Positiva	
Vibráfono	123	199	-76	Negativa	
	115	42	73	Positiva	
Inst. de púa	43	34	9	Positiva	Positiva

Saxofón	208	42	166	Positiva	Positiva
	154	83	71	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 246

*Signos de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final:
práctica técnica*

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	50	74.63%
Interés	2	2.98%
Indiferencia	2	2.98%
Insatisfacción	1	1.49%
No se registran signos	12	17.91%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 67 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 246, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (74.63%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 247

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: práctica técnica

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	36	53.73%
Mensaje de resultado final incompleto	2	2.98%
Mensaje de competencia	2	2.98%
Mensaje de interés	1	1.49%
No se registran signos	26	38.81%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 67 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 247, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (53.73%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.11 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso un estudiante (3.33%) afirma utilizar la estrategia y dos estudiantes (6.67%) afirman conocerla aunque no la utilizan en su práctica habitual.

Es curioso comprobar como en el estudiante que afirma utilizar la estrategia, el tiempo medio invertido en la aplicación de la misma ha sido de 5 segundos por cada compás, inferior a la media general (15.83 segundos por cada compás) y a su vez obtiene un mejor resultado final con un parámetro alterado frente a los 2.57 parámetros alterados de media general. Por otra parte, dos de los tres estudiantes que poseen conocimientos previos transfieren con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 248

Transferencia de la estrategia según conocimientos previos

Análisis como estrategia	Conocimientos previos	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
		Inst. 1°	Inst. 2°	1°- 2°	
Estudiante 1	Utiliza	16	5	11	Positiva
Estudiante 2	Conoce	43	8	35	Positiva
Estudiante 3	Conoce	11	34	-23	Negativa

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 12.70 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en pocos compases (seis o menos).

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Dieciocho compases o más	42	3	3.53
	37	3	
	32	2	
	29	3	
	26	4	
	25	4	
	24	6	
	21	3	
	21	3	
	20	3	
	20	4	
	19	4	
	19	3	
	19	3	
	18	5	

6	3
6	3
6	3
6	1
5	2
4	1
4	3
4	1
4	2
4	1
4	2
4	1
4	2
4	1
3	0
3	2
3	1

1.73

Figura 453. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 15.83 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 249

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	20.5 s/c
Viola	13.67 s/c

Violonchelo	14 s/c
Contrabajo	8.5 s/c
Clarinete	8 s/c
Fagot	20 s/c
Flauta travesera	10 s/c
Flautín	9.5 s/c
Oboe	4 s/c
Bombardino	11 s/c
Trombón	46.5 s/c
Trompa	15.5 s/c
Trompeta	8.5 s/c
Tuba	9 s/c
Vibráfono	12.5 s/c
Piano	17.59 s/c
Instrumento de púa	5 s/c
Saxofón	4.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido trombón, violín y fagot. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, saxofón e instrumento de púa.

Tipo de práctica:

Gracias al análisis de datos, se puede también evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia de análisis, comprensión e interiorización armónico-formal. En este caso, en las 66 veces que se ha constatado el manejo de la misma, se ha observado una práctica interpretativa, es decir, un ensayo expresivo a gran escala que busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En 3 de 66 intervenciones (4.54%) se registran signos de comunicación no verbal de fatiga.

Los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en piano y flautín. En estos tres casos existe un menor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (8.33 s/c frente a la media general de 15.83 s/c) y un peor resultado final con una media de 3.33 parámetros alterados frente a la media general de 2.57).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 250 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 250

Parámetros alterados en el resultado final: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	1	1.51%
Un parámetro alterado	16	24.24%
Dos parámetros alterados	11	16.67%
Tres parámetros alterados	24	36.36%
Cuatro parámetros alterados	9	13.64%
Cinco parámetros alterados	4	6.06%
Seis parámetros alterados	1	1.51%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa, ha sido utilizada en 66 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 251 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 251

Parámetros alterados según instrumentos: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.50	Positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Viola	2.00	Positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	4.50	Negativo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.67	Positivo
Flauta	2.50	Normal
Flautín	3.50	Normal
Oboe	3.00	Normal
Bombardino	4.00	Negativo
Trombón	2.50	Normal
Trompa	2.00	Positivo
Trompeta	2.00	Positivo
Tuba	2.00	Positivo
Vibráfono	2.00	Positivo
Piano	2.73	Normal
Inst. de púa	3.00	Normal
Saxofón	3.00	Normal

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 252

Tipo de parámetros alterados en resultado final: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	44	66.67%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	34	51.51%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	19	28.79%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	14	21.21%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	13	19.70%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	11	16.67%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	10	15.15%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	10	15.15%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	7	10.61%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	6	9.09%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	4	6.06%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan en el resultado final, y en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, discurso, signos de control, dinámica, agógica, articulación, aspecto gestual ornamentación y continuidad. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100%								50%		
	Viola	66.7%		33.3%	33.3%					33.3%	33.3%	
	Violonchelo	100%								50%	50%	

	Contrabajo	100%		50%	50%	50%	100%			100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	33.3%							33.3%	100%		
	Flauta travesera			100%		100%				50%		
	Flautín	100%		50%	50%					100%	50%	
	Oboe	100%							100%	100%		
	Bombardino	100%	100%					100%		100%		
Viento-Metal	Trombón	50%			50%		50%		50%	50%		
	Trompa					50%	50%	50%	50%			
	Trompeta	50%	50%							50%	50%	
	Tuba	50%		100%						50%		
	Vibráfono	50%		50%						100%		
Otras especialidades	Piano	41.18%	5.88%	23.53%	14.71%	20.59%	14.71%	38.23%	5.88%	72.73%	8.82%	35.29%
	Inst. de púa	100%		100%								100%
	Saxofón	100%		100%	50%					50%		

Figura 454. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 455. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 253

Transferencia del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	21	20	1	Indiferente	Indiferente
	20	21	-1	Indiferente	
Viola	12	6	6	Positiva	Negativa
	9	13	-4	Negativa	

	21	22	-1	Indiferente	
Violonchelo	11	6	5	Positiva	Positiva
	19	22	-3	Negativa	
Contrabajo	40	9	31	Positiva	Positiva
	36	8	28	Positiva	
Clarinete	43	8	35	Positiva	Positiva
Fagot	10	13	-3	Negativa	Negativa
	9	13	-4	Negativa	
	11	34	-23	Negativa	
Flauta travesera	14	10	4	Positiva	Positiva
	25	10	15	Positiva	
Flautín	11	9	2	Indiferente	Positiva
	23	10	13	Positiva	
Oboe	6	4	2	Indiferente	Indiferente
Bombardino	26	11	15	Positiva	Positiva
Trombón	7	6	1	Indiferente	Negativa
	27	87	-60	Negativa	
Trompa	34	10	24	Positiva	Positiva
	56	21	35	Positiva	
Trompeta	9	4	5	Positiva	Positiva
	13	13	0	Indiferente	
Tuba	8	12	-4	Negativa	
	12	6	6	Positiva	
Vibráfono	19	10	9	Positiva	

	5	15	-10	Negativa	
Inst. de púa	10	5	5	Positiva	Positiva
Saxofón	5	6	-1	Indiferente	Indiferente
	5	3	2	Indiferente	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el piano y el instrumento principal del estudiante así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 254

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	49	74.24%
Indiferencia	6	9.09%
Insatisfacción	3	4.54%
Asombro	1	1.51%
No se registran signos	7	10.61%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 66 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 254, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (74.24%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 255, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (65.15%) por el resultado final obtenido.

Tabla 255

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	43	65.15%
Mensaje de resultado final incompleto	4	6.06%
Mensaje de interés	1	1.51%
Mensaje de poco convencido	1	1.51%
No se registran signos	17	25.76%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 66 ocasiones.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia.

En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma que utilizará la estrategia en su práctica habitual tras haber obtenido un mejor resultado final con un parámetro alterado frente a los 2.57 parámetros alterados de media general.

14.12 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma desconocer la estrategia.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 9.17 compases.

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diecisiete compases o más	31	5	3.33
	31	4	
	27	4	
	24	1	
	21	4	
	19	3	
	18	4	
	17	2	
Tres compases o menos	3	1	1.45
	3	1	
	3	2	
	3	4	
	3	1	
	3	0	
	3	0	
	3	1	
	2	2	
	2	2	
	2	2	

Figura 456. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en pocos compases (tres o menos).

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 17.71 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 256

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	24.8 s/c
Viola	8.33 s/c
Violonchelo	30.75 s/c
Contrabajo	8.67 s/c
Clarinete	2 s/c
Fagot	6 s/c
Flauta travesera	20.67 s/c
Flautín	11.5 s/c
Oboe	8.5 s/c
Bombardino	14 s/c
Trombón	16 s/c
Trompa	22.4 s/c
Trompeta	9.33 s/c
Tuba	8 s/c
Vibráfono	14.4 s/c
Piano	22.47 s/c
Instrumento de púa	2 s/c
Saxofón	9.67 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido violonchelo, violín y piano. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido clarinete, instrumento de púa y fagot.

Tipo de práctica efectuada:

Con el análisis de datos, se comprueba en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos. En este caso, de las 93 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente en la Tabla 257 la práctica interpretativa, es decir, un ensayo expresivo a gran escala que busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

Tabla 257

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativa	73	78.49%
Constructivo-interpretativa	10	10.75%
Constructiva	7	7.53%
Interpretativo-Escénica	3	3.23%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 93 ocasiones.

En la Tabla 258 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 258

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa
Viola	Interpretativa
Violonchelo	Constructiva-Interpretativa
Contrabajo	Interpretativa
Clarinete	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Fagot	Interpretativa
Flauta	Interpretativa
Flautín	Constructiva / Interpretativa
Oboe	Constructiva / Interpretativa
Bombardino	Interpretativa
Trombón	Interpretativa
Trompa	Interpretativa
Trompeta	Interpretativa
Tuba	Interpretativa
Vibráfono	Interpretativa
Piano	Interpretativa

Inst. de púa	Interpretativa
Saxofón	Interpretativa

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

En este caso tan solo se registra un signo de sobre-práctica instrumental en las 93 intervenciones (1.07%). El exceso de práctica física o sobre-práctica, tras aplicar esta estrategia, quedó constatado en trombón. En este caso existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (26 s/c frente a la media de 17.71 s/c).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 259 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 259

Parámetros alterados en el resultado final: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	9	9.68%
Un parámetro alterado	25	26.88%
Dos parámetros alterados	21	22.58%
Tres parámetros alterados	20	21.50%

Cuatro parámetros alterados	13	13.98%
Cinco parámetros alterados	3	3.22%
Seis parámetros alterados	1	1.07%
Siete parámetros alterados	1	1.07%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa, ha sido utilizada en 93 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 260 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 260

Parámetros alterados según instrumentos: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.40	Muy positivo
Viola	1.17	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	3.00	Normal
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	2.00	Positivo
Flautín	1.50	Positivo

Oboe	1.50	Positivo
Bombardino	5.00	Negativo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	1.80	Positivo
Trompeta	0.67	Muy positivo
Tuba	1.33	Muy positivo
Vibráfono	1.60	Positivo
Piano	2.84	Normal
Inst. de púa	4.00	Normal
Saxofón	3.33	Normal

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 261

Tipo de parámetros alterados en resultado final tras el análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	51	58.17%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	50	53.76%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	22	23.66%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	17	18.28%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	17	18.28%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	10	10.75%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	10	10.75%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	10	10,75 %
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto.	8	8.60%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	8	8.60%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	4	4.30%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, dinámica, discurso musical, continuidad, agógica, signos de control, articulación y aspecto gestual. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100%								40%		
	Viola	33.3%		66.7%		16.7%						
	Violonchelo	50%	25%	25%						100%		
	Contrabajo	100%			66.7%	33.3%				100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	100%				50%						
	Flauta travesera	33.3%		33.3%	33.3%	33.3%				66.7%		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Flautín	100%					25%			25%		
	Oboe	50%						50%		50%		
Viento-Metal	Bombardino	100%	100%				100%			100%	100%	
	Trombón	100%		33.3%		33.3%				33.3%		
	Trompa	60%	20%			40%	20%		40%			
	Trompeta	33.3%								33.3%		
	Tuba	66.7%		33.3%						33.3%		
Otras especialidades	Vibráfono	60%		80%						20%		
	Piano	36.8%	18.4%	18.4%	13.2%	23.7%	13.2%	42.1%	2.63%	73.7%	15.8%	26.3%
	Inst. de púa	100%							100%	100%	100%	
	Saxofón	66.7%		100%	66.7%	33.3%				66.7%		

Figura 457. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 458. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 262

Transferencia de la estrategia de análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	56	67	-11	Negativa	Negativa
	18	37	-19	Negativa	
	19	6	13	Positiva	
Viola	2	2	0	Indiferente	Positiva
	14	5	9	Positiva	
	10	5	5	Positiva	
	16	4	12	Positiva	
Violonchelo	3	9	-6	Negativa	Negativa
	11	35	-24	Negativa	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Contrabajo	13	8	5	Positiva	Positiva
	31	5	26	Positiva	
	19	13	6	Positiva	
Clarinete	14	2	12	Positiva	Positiva
Fagot	11	4	7	Positiva	
	1	8	-7	Negativa	
Flauta travesera	40	16	24	Positiva	Positiva
	30	12	18	Positiva	
Flautín	103	12	91	Positiva	Positiva
	24	7	17	Positiva	
Oboe	28	13	15	Positiva	Positiva
Bombardino	123	14	109	Positiva	Positiva
Trombón	3	8	-5	Negativa	Negativa
	13	14	-1	Indiferente	
Trompa	3	8	-5	Negativa	Positiva
	41	7	34	Positiva	
	13	8	5	Positiva	
Trompeta	39	5	34	Positiva	Positiva
	9	4	5	Positiva	
Tuba	8	9	-1	Indiferente	Positiva
	29	10	19	Positiva	
Vibráfono	4	12	-8	Negativa	
	2	5	-3	Negativa	
	14	5	9	Positiva	

	31	31	0	Indiferente	
Inst. de púa	6	2	4	Positiva	Positiva
Saxofón	5	4	1	Indiferente	Positiva
	23	9	14	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento principal del estudiante, así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 263

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	73	78.49%
Insatisfacción	3	3.23%
Indiferencia	3	3.23%
Interés	1	1.07%
No se registran signos	13	13.98%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 93 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 263, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (78.49%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 264

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	68	73.12%
Mensaje de resultado final incompleto	5	5.38%
Mensaje de competencia	2	2.15%
Mensaje de asombro	1	1.07%
Mensaje de poco convencido	1	1.07%
Mensaje de insatisfacción	1	1.07%
No se registran signos	15	16.13%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 93 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 264, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (73.12%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento,

se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.13 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de apoyo al discurso musical

Conocimientos previos:

En primer lugar, se evidencia si los estudiantes, durante la implementación del programa didáctico, revelan sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma utilizar dicha estrategia en su práctica habitual.

Es curioso comprobar como en este estudiante con conocimientos previos, el tiempo medio invertido en la aplicación de la misma ha sido de 17 segundos por cada compás, inferior a la media general (29.26 segundos por cada compás) y a su vez obtiene un mejor resultado final sin parámetros alterados frente a los 1.70 parámetros alterados de media general.

Por otra parte, dicho estudiante transfiere con mayor facilidad la estrategia de apoyo al discurso musical de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal (de 43 segundos por cada compás pasa a invertir 17 con el segundo instrumento).

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.64 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz si se aplica en pocos compases (dos o incluso menos).

Apoyo al discurso musical			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	24	4	1.93
	19	2	
	15	1	
	11	2	
	10	0	
	10	2	
	10	1	
	10	2	
	9	0	
	9	1	
	9	2	
	9	5	
	9	2	
	9	3	
9	2		
Dos compases o menos	2	1	0.93
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	0	
	2	3	
	2	0	
	2	2	
	2	0	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	2	
	1	0	
	1	0	

Figura 459. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 29.26 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 265

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar el apoyo al discurso musical

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	27.43 s/c
Viola	31.8 s/c
Violonchelo	53 s/c
Contrabajo	24.33 s/c
Clarinete	8 s/c
Fagot	8 s/c
Flauta travesera	25.5 s/c
Flautín	13.33 s/c
Oboe	11 s/c
Bombardino	30 s/c
Trombón	25.5 s/c

Trompa	18.5 s/c
Trompeta	17 s/c
Tuba	16.67 s/c
Vibráfono	31.5 s/c
Piano	36.02 s/c
Instrumento de púa	26.5 s/c
Saxofón	17 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido violonchelo, piano y viola. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido fagot, clarinete y oboe.

Tipo de práctica:

Del mismo modo, se puede también observar en qué tipo de práctica se ha aplicado mayoritariamente la estrategia de apoyo al discurso musical. Según la Tabla 266, de las 94 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente la práctica interpretativa, es decir, un ensayo expresivo a gran escala que busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra.

Tabla 266

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de apoyo al discurso musical

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativa	83	88.30%
Interpretativo-Escénica	7	7.45%
Constructivo-interpretativa	3	3.19%
Constructivo-escénica	1	1.05%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 94 ocasiones.

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Tan solo se registra un signo de sobre-práctica instrumental en las 94 intervenciones (1.06%).

El exceso de práctica física o sobre-práctica, tras aplicar esta estrategia, quedó constatado en el piano. En este caso la estudiante obtiene un peor resultado final con cuatro parámetros alterados frente a la media general de 1.70 parámetros alterados.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 267 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 267

Parámetros alterados en el resultado final: apoyo al discurso musical

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	17	18.08%
Un parámetro alterado	25	26.60%
Dos parámetros alterados	27	28.72%
Tres parámetros alterados	14	14.89%
Cuatro parámetros alterados	7	7.45%
Cinco parámetros alterados	1	1.06%
Seis parámetros alterados	1	1.06%
No obtiene resultado	2	2.13%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 94 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 268 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 268

Parámetros alterados según instrumentos: apoyo al discurso musical

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.29	Positivo
Viola	0.80	Muy positivo

Violonchelo	1.50	Positivo
Contrabajo	1.67	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	2.50	Normal
Flautín	2.33	Positivo
Oboe	2.00	Positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.50	Normal
Trompa	0.83	Muy positivo
Trompeta	1.50	Positivo
Tuba	1.00	Muy positivo
Vibráfono	0.75	Muy positivo
Piano	1.98	Positivo
Inst. de púa	2.50	Normal
Saxofón	2.25	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 269

Parámetros alterados en resultado final tras el apoyo al discurso musical




Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	45	47.97 %
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	35	37.23%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	14	14.89%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	10	10.63%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	10	10.63%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	10	10.63%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	10	10.63 %
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	9	9.57%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	8	8.51%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	7	7.45%

Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	2.13%
--	---	-------

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, dinámica, continuidad, discurso musical, aspecto gestual, signos de control, ritmo, agógica y articulación. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Apoyo al discurso musical

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	57.1%			14.3%					57.1%		
	Viola	40%		20%						20%		
	Violonchelo	50%								50%	50%	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Contrabajo	66.7%		33.3%						66.7%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50%	50%			50%						
	Flauta travesera	50%	50%	50%		50%				50%		
	Flautín	100%	33.3%				33.3%			66.7%		
	Oboe								100%	100%		
	Bombardino									100%		
Viento-Metal	Trombón	100%				50%	50%			50%		
	Trompa	16.7%				50%					16.7%	
	Trompeta	50%								50%	50%	
	Tuba	66.7%								33.3%		
	Vibráfono	50%								25%		
Otras especialidades	Piano	27.3%	15.9%	9.09%	9.09%	18.2%	11.4%	22.7%		52.3%	9.09%	22.7%
	Inst. de púa	50%			50%				50%	50%	50%	
	Saxofón			50%	50%					75%	50%	

Figura 460. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 461. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 270

Transferencia de la estrategia de apoyo al discurso musical

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	46	19	27	Positiva	Positiva
	37	34	3	Positiva	
	40	13	27	Positiva	
	27	42	-15	Negativa	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Viola	18	11	7	Positiva	Positiva
	63	68	-5	Negativa	
	34	11	23	Positiva	
	29	32	-3	Negativa	
	38	17	21	Positiva	
Violonchelo	69	87	-18	Negativa	
	91	19	72	Positiva	
Contrabajo	47	35	12	Positiva	Positiva
	58	29	29	Positiva	
	36	9	27	Positiva	
Clarinete	61	8	53	Positiva	Positiva
Fagot	11	12	-1	Negativa	
	21	4	17	Positiva	
Flauta travesera	49	26	23	Positiva	Positiva
Flautín	14	17	-3	Negativa	Positiva
	51	14	37	Positiva	
	32	9	23	Positiva	
Oboe	52	11	41	Positiva	Positiva
Bombardino	83	30	53	Positiva	Positiva
Trombón	26	19	7	Positiva	Positiva
	36	32	4	Positiva	
Trompa	19	18	1	Indiferente	
	14	22	-8	Negativa	

	38	25	13	Positiva	
Trompeta	34	11	23	Positiva	
	21	23	-2	Negativa	
Tuba	43	17	26	Positiva	
	12	16	-4	Negativa	
	17	17	0	Indiferente	
Vibráfono	18	37	-19	Negativa	Negativa
	30	35	-5	Negativa	
	35	34	1	Indiferente	
Inst. de púa	28	27	1	Indiferente	Negativa
	20	26	-6	Negativa	
Saxofón	33	14	19	Positiva	Positiva
	12	5	7	Positiva	
	41	18	23	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 271

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: apoyo al discurso musical

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	60	63.83%
Indiferencia	12	12.77%
Insatisfacción	3	3.19%
Interés	1	1.06%
No se registran signos	18	19.15%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 94 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 271, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (63.83%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 272, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (58.51%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Tabla 272

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: apoyo al discurso musical

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	55	58.51%
Mensaje de resultado final incompleto	4	4.25%
Mensaje de asombro	2	2.13%
Mensaje de competencia	1	1.06%
Mensaje de poco convencido	1	1.06%
No se registran signos	31	32.98%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 94 ocasiones.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.14 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de visualización creativa

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

Tabla 273

Registros referentes a conocimientos previos: visualización creativa

CONOCIMIENTOS PREVIOS	Frecuencia	Probabilidad
Afirma utilizar la estrategia	10	33.33%
Afirma conocer la estrategia pero no la utiliza	9	30 %
Desconoce la estrategia	4	13.33%

Nota. Registros observacionales referentes a los conocimientos previos que posee el estudiante sobre la presente estrategia. En total participaron 30 estudiantes en el programa.

Ahora se trata de analizar la relación entre conocimientos previos y el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por el estudiante. Según la Figura 462, aquellos estudiantes que utilizaban o conocían previamente la estrategia invierten mayor tiempo en su aplicación en comparación con el tiempo medio invertido en general (34.99 s/c).

CONOCIMIENTOS PREVIOS	Tiempo medio invertido
10 estudiantes afirman utilizar la estrategia	50.1 s/c Superior a la media general (34.99 s/c)
9 estudiantes afirman conocer la estrategia pero no la utiliza	35.44 s/c Superior a la media general (34.99 s/c)

Figura 462. Muestra la relación entre los estudiantes que afirman utilizar y conocer la estrategia y el tiempo medio invertido en implementar dicha estrategia en cada compás hasta la consecución del resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general).

A su vez, si se analiza la relación entre conocimientos previos y la transferencia a la práctica instrumental, se observa que en aquellos estudiantes que utilizaban la estrategia en su práctica diaria, la transferencia de la práctica efectuada en el instrumento primero (piano) a la práctica realizada en el instrumento usado en segundo lugar (el instrumento principal del estudiante) ha sido positiva. Esto implica que, a igualdad de compases, el estudiante ha conseguido el resultado final en menor tiempo con el segundo instrumento.

Tabla 274

Transferencia entre instrumentos en estudiantes que utilizaban la estrategia

Utilizan la visualización creativa	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Transferencia
Estudiante 1	125	64	61	Positiva
Estudiante 2	52	27	25	Positiva
Estudiante 3	132	107	25	Positiva

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Estudiante 4	55	31	24	Positiva
Estudiante 5	61	31	30	Positiva
Estudiante 6	8	19	-11	Negativa
Estudiante 7	47	26	21	Positiva
Estudiante 8	4	1	3	Positiva

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.83 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menos parámetros alterados en resultado final) si se aplica en pocos compases (dos o menos).

Visualización creativa

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez compases o más	28	3	2.19
	19	4	
	17	5	
	17	0	
	17	1	
	16	4	
	16	2	
	15	2	
	14	1	
	13	2	
	13	2	
	13	3	
	13	1	
	12	3	
	11	2	
	11	1	
	10	2	
	10	2	
	10	0	
	10	1	
10	5		

	2	1
	2	1
	2	1
	2	0
	2	0
	2	0
	2	0
	2	1
	2	0
	2	2
	2	1
	2	0
	2	1
	2	1
	2	0
	2	1
	2	2
	2	0
	2	1
	2	0
	2	1
	2	0
	1	0
	1	1
	1	1
	1	2
	1	1
	1	2
	1	2
	1	1
	1	2
	0.84	

Figura 463. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 34.99 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 275

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la visualización creativa

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	35.43 s/c
Viola	29 s/c
Violonchelo	31.17 s/c
Contrabajo	20.67 s/c
Clarinete	18.5 s/c
Fagot	17.5 s/c
Flauta travesera	39.25 s/c
Flautín	190.25 s/c
Oboe	13 s/c
Bombardino	64 s/c
Trombón	29.5 s/c
Trompa	36.36 s/c
Trompeta	14.14 s/c
Tuba	19.3 s/c
Vibráfono	46.64 s/c
Piano	34.14 s/c
Instrumento de púa	28 s/c
Saxofón	25.67 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flautín, bombardino y vibráfono. En cambio, los que menos oboe, trompeta y fagot.

Tipo de práctica efectuada:

Del mismo modo, se puede también evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. Según la Tabla 276, de las 199 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca la práctica escénica (modo de estudio que engloba todas aquellas tareas destinadas específicamente a minimizar el miedo escénico y a mejorar la interpretación en público) seguida ampliamente de la práctica interpretativa, es decir, de un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva. En este caso, el instrumentista busca la intención musical y el fraseo adecuado de modo que se prioriza la continuidad y la coherencia global de la obra.

Tabla 276

Tipos de práctica efectuada: visualización creativa

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Escénica	69	34.67%
Interpretativa	53	26.63%
Constructiva	39	19.60%
Constructivo-interpretativa	22	11.05%
Interpretativo-Escénica	13	6.53%
Constructivo-escénica	3	1.51%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 199 ocasiones.

En la Tabla 277 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 277

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: visualización creativa

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa
Viola	Escénica
Violonchelo	Interpretativa
Contrabajo	Escénica
Clarinete	Interpretativa / Escénica
Fagot	Escénica
Flauta travesera	Interpretativa / Escénica / Constructiva-Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Flautín	Constructiva
Oboe	Escénica / Constructiva-Interpretativa
Bombardino	Constructiva-Interpretativa
Trombón	Escénica
Trompa	Constructiva
Trompeta	Escénica
Tuba	Interpretativa
Vibráfono	Constructiva / Interpretativa / Escénica / Constructiva-Interpretativa
Piano	Escénica
Inst. de púa	Escénica / Constructiva-Interpretativa

Saxofón Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Las correspondientes definiciones pueden consultarse en el instrumento de registro del Anexo VII.

Tabla 278

Signos de fatiga observados en el estudiante: visualización creativa

SIGNOS FATIGA	Frecuencia	Probabilidad
Comunicación no verbal de fatiga	7	3.52%
Comunicación verbal de fatiga	2	1%
Sobre-práctica instrumental	1	0.50%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Durante el desarrollo del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 199 ocasiones.

Los signos de fatiga tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en piano, trompa, violonchelo y tuba.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 279 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 279

Parámetros alterados en el resultado final: visualización creativa

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	33	16.58%
Un parámetro alterado	69	34.67%
Dos parámetros alterados	58	29.15%
Tres parámetros alterados	26	13.06%
Cuatro parámetros alterados	9	4.52%
Cinco parámetros alterados	2	1.01%
No obtiene resultado	2	1.01%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 199 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 280 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 280

Parámetros alterados según instrumentos: visualización creativa

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.00	Muy positivo
Viola	1.10	Positivo
Violonchelo	2.00	Positivo

Contrabajo	2.00	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	0.33	Muy positivo
Flauta	1.25	Positivo
Flautín	1.00	Muy positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.25	Normal
Trompa	2.00	Positivo
Trompeta	0.86	Muy positivo
Tuba	1.30	Positivo
Vibráfono	0.54	Muy positivo
Piano	1.86	Positivo
Inst. de púa	1.50	Positivo
Saxofón	1.22	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 281

Parámetros alterados en resultado final tras la visualización creativa




Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	91	45.73%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	59	29.65%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	31	15.58%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	30	15.07%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	26	13.06%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	17	8.54%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	16	8.04%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	15	7.54%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	9	4.52%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	9	4.52%

Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	6	3.01%
--	---	-------

Nota. Tipo de parámetros alterados en resultado final obtenido tras utilizar la estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de agógica, continuidad y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, dinámica, ritmo, discurso musical, signos de control, aspecto gestual y articulación. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Visualización creativa

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	57.1%								28.6%	14.3%	
	Viola	30%		20%	10%					40%	10%	
	Violonchelo	50%		33.3%						100%	16.7%	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	Contrabajo	66.7%		33.3%						100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	16.7%							16.7%			
	Flauta travesera	50%		25%						25%	25%	
	Flautín	75%								25%		
	Oboe									100%		
	Bombardino	100%								100%		
Viento-Metal	Trombón	75%	25%	25%						100%		
	Trompa	45.4%				72.7%	36.4%		27.3%	9.09%	9.09%	
	Trompeta	42.9%					14.3%			14.3%	14.3%	
	Tuba	60%		20%		20%				30%		
	Vibráfono	27.3%	9.09%	9.09%						9.09%		
Otras especialidades	Piano	18 %	7 %	15 %	6 %	21 %	10 %	26 %	2 %	57 %	7 %	17 %
	Inst. de púa	50 %									100%	
	Saxofón	11.1%		55.5%	22.2%					22.2%	11.1%	

Figura 464. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 465. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 282

Transferencia de la estrategia de visualización creativa

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	33	30	3	Positiva	Positiva
	141	24	117	Positiva	
	46	43	3	Positiva	
	75	35	40	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	13	54	-41	Negativa	
	13	11	2	Indiferente	
	30	11	19	Positiva	
Viola	28	34	-6	Negativa	
	132	107	25	Positiva	
	19	16	3	Positiva	
	20	46	-26	Negativa	
	30	36	-6	Negativa	
	9	25	-16	Negativa	
	12	13	-1	Indiferente	
	25	14	11	Positiva	
	13	9	4	Positiva	
	16	16	0	Indiferente	
Violonchelo	62	46	16	Positiva	Positiva
	55	31	24	Positiva	
	54	55	-1	Indiferente	
	17	13	4	Positiva	
	15	10	5	Positiva	
	8	32	-24	Negativa	
Contrabajo	21	26	-5	Negativa	Positiva
	18	11	7	Positiva	
	64	25	39	Positiva	
Clarinete	47	26	21	Positiva	Positiva
	15	11	4	Positiva	
Fagot	17	22	-5	Negativa	

	18	25	-7	Negativa	
	17	13	4	Positiva	
	24	22	2	Indiferente	
	19	14	5	Positiva	
	8	9	-1	Indiferente	
Flauta travesera	35	34	1	Indiferente	Negativa
	32	60	-28	Negativa	
	21	13	8	Positiva	
	15	50	-35	Negativa	
Flautín	81	30	51	Positiva	Positiva
	42	702	-660	Negativa	
	59	15	44	Positiva	
	19	14	5	Positiva	
Oboe	30	17	13	Positiva	Positiva
	15	9	6	Positiva	
Bombardino	125	64	61	Positiva	
Trombón	37	49	-12	Negativa	
	74	32	42	Positiva	
	28	14	14	Positiva	
	16	23	-7	Negativa	
Trompa	39	22	17	Positiva	Negativa
	59	67	-8	Negativa	
	46	57	-11	Negativa	
	8	19	-11	Negativa	
	26	11	15	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	12	10	2	Indiferente	
Trompeta	52	27	25	Positiva	Positiva
	32	6	26	Positiva	
	21	10	11	Positiva	
	12	11	1	Indiferente	
	18	11	7	Positiva	
Tuba	23	20	3	Positiva	Positiva
	131	16	115	Positiva	
	31	22	9	Positiva	
	42	24	18	Positiva	
	37	23	14	Positiva	
	4	1	3	Positiva	
	10	10	0	Indiferente	
	14	23	-9	Negativa	
	7	10	-3	Negativa	
	21	23	-2	Indiferente	
Vibráfono	44	24	20	Positiva	Negativa
	26	31	-5	Negativa	
	128	64	64	Positiva	
	23	70	-47	Negativa	
	36	53	-17	Negativa	
	14	70	-56	Negativa	
	43	70	-27	Negativa	
	21	52	-31	Negativa	
	17	23	-6	Negativa	

	14	30	-16	Negativa	
	16	26	-10	Negativa	
Inst. de púa	61	31	30	Positiva	Positiva
	27	25	2	Indiferente	
Saxofón	158	84	74	Positiva	
	77	11	66	Positiva	
	22	19	3	Positiva	
	5	6	-1	Indiferente	
	16	24	-8	Negativa	
	8	28	-20	Negativa	
	6	24	-18	Negativa	
	11	27	-16	Negativa	
	14	8	6	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Según se aprecia en la Tabla 283, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (83.92%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Tabla 283

Signos de comunicación no verbal: visualización creativa

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	167	83.92%
Indiferencia	6	3.01%
Insatisfacción	3	1.51%
Interés	2	1%
No se registran signos	21	10.55%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 199 ocasiones.

Por otra parte, según la Tabla 284, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (71.36%) por el resultado final obtenido.

Tabla 284

Mensajes verbales tras obtención de resultado final: visualización creativa

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	142	71.36%
Mensaje de asombro	4	2.01%
Mensaje de competencia	3	1.51%
Mensaje de resultado final incompleto	2	1%

Mensaje de poco convencido	1	0.50%
No se registran signos	47	23.62%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del bombardino en el que destacan los mensajes de asombro (100%) por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso se registran pocas aportaciones al respecto, tan solo 2 estudiantes de los 30 participantes utilizarán en el futuro la estrategia en su práctica habitual (6.67%).

14.15 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica espontánea

Conocimientos previos:

En primer lugar, se evidencia si los estudiantes, durante la implementación del programa didáctico, revelan sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo 2 de los 30 estudiantes afirman utilizar la estrategia en su práctica habitual (6.67%). Por otra parte, se observa que al existir conocimientos previos acerca de esta estrategia, se obtiene un mejor resultado final con menos parámetros alterados (1.5 frente a 2.28 parámetros alterados de media general en esta estrategia).

A su vez se observa que en estos dos casos se transfiere con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica del instrumento propio del estudiante.

Tabla 285

Transferencia entre los que fomentan la espontaneidad en su práctica

	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	10	7	3	Positiva
Estudiante 2	40	18	22	Positiva

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 10.28 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, menos parámetros alterados en resultado final, si se aplica en cuatro compases o menos.

Práctica espontánea

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
16 compases o más	36	2	3.15
	29	4	
	27	5	
	25	1	
	23	5	
	22	4	
	19	1	
	18	3	
	18	0	
	18	6	
	17	2	
	17	4	
	16	4	
	Cuatro compases o menos	4		2	1.36
4		2	
4		0	
4		2	
4		3	
3		1	
3		3	
3		1	
3		1	
2		1	
2		0	
2		2	
2		1	
1		0	

Figura 466. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 14.95 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 286

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la práctica espontánea

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	12.25 s/c
Viola	5.67 s/c
Violonchelo	18 s/c
Contrabajo	25.5 s/c
Clarinete	6 s/c
Fagot	14 s/c
Flauta travesera	39 s/c
Flautín	11.5 s/c
Oboe	10 s/c
Bombardino	18 s/c
Trombón	13.5 s/c
Trompa	9.5 s/c
Trompeta	10 s/c
Tuba	29 s/c
Vibráfono	14.67 s/c
Piano	15.33 s/c
Instrumento de púa	9 s/c
Saxofón	9,5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flauta travesera, tuba y contrabajo. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido viola, clarinete e instrumento de púa.

Tipo de práctica efectuada:

Del mismo modo, se ha podido evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente la estrategia de práctica espontánea. En la Tabla 287, se muestra que de las 65 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente la práctica interpretativo-escénica, es decir, aquella que combina un ensayo expresivo a gran escala en el que se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra; con una práctica en la que pasan a primer plano aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico.

Tabla 287

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de práctica espontánea

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativo-Escénica	39	60%
Interpretativa	14	21.54%
Constructiva	10	15.38%
Constructivo-interpretativa	2	3.08%

Nota. Durante la implementación, la estrategia ha sido utilizada en 65 ocasiones.

Por otra parte, se muestra en la Tabla 288 el tipo de práctica mayoritaria que ha efectuado cada grupo de instrumentistas:

Tabla 288

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica espontánea

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Viola	Interpretativa-Escénica
Violonchelo	Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Contrabajo	Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Clarinete	Interpretativa-Escénica
Fagot	Interpretativa / Interpretativa-Escénica
Flauta	Constructiva
Flautín	Constructiva / Interpretativa-Escénica
Oboe	Constructiva
Bombardino	Interpretativa-Escénica
Trombón	Interpretativa-Escénica
Trompa	Interpretativa-Escénica
Trompeta	Constructiva / Interpretativa
Tuba	Constructiva / Interpretativa-Escénica
Vibráfono	Interpretativa-Escénica
Piano	Interpretativa-Escénica
Inst. púa	Interpretativa-Escénica
Saxofón	Interpretativa-Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

Tabla 289

Signos de fatiga al implementar la práctica espontánea

ESTUDIANTE	Frecuencia	Probabilidad
Comunicación verbal de fatiga	4	6.15%
Comunicación no verbal de fatiga	2	3.08%
Sobre-práctica instrumental	0	0%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En total se han registrado 65 intervenciones de la estrategia en el programa.

En este caso los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en fagot, piano, trompa y oboe (Figura 467).

Signos Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General: 14.95 s/c
Fagot	3	21 s/c Superior a media
Piano	1	14 s/c Inferior a media
Trompa	1	5 s/c Inferior a media
Oboe	1	10 s/c Inferior a media

Figura 467. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia y el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general).

A su vez se observa que a mayor número de signos de fatiga del estudiante, más tiempo invierte en aplicar la estrategia hasta que logra el resultado final.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 290 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 290

Parámetros alterados en el resultado final: práctica espontánea

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	6	9.23%
Un parámetro alterado	14	21.54%
Dos parámetros alterados	20	30.77%
Tres parámetros alterados	12	18.46%
Cuatro parámetros alterados	6	9.23%
Cinco parámetros alterados	4	6.15%
Seis parámetros alterados	2	3.08%
No obtiene resultado	1	1.54%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 65 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 291 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 291

Parámetros alterados según instrumentos: práctica espontánea

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.75	Positivo
Viola	3.67	Negativo
Violonchelo	2.50	Normal
Contrabajo	4.00	Negativo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.00	Muy positivo
Flauta	0.00	Muy positivo
Flautín	1.50	Positivo
Oboe	2.00	Positivo
Bombardino	4.00	Negativo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	2.50	Normal
Trompeta	0.50	Muy positivo
Tuba	1.00	Muy positivo
Vibráfono	1.00	Muy positivo
Piano	2.55	Normal

Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	3.50	Normal

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 292

Parámetros alterados en resultado final tras la práctica espontánea

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	35	53.85%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	31	47.69%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	13	20%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	12	18.46%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	11	16.92%

Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	11	16.92%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	10	15.38%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	7	10.77%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	7	10.77%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	6	9.23%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	3	4.61%




Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Se comprueba que al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, dinámica, ritmo, discurso musical, signos de control, articulación, continuidad, aspecto gestual y agógica.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica espontánea

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	75%						25%		75%		
	Viola	66.7%		66.7%	33.3%	33.3%				66.7%	33.3%	66.7%
	Violonchelo	50%		50%			50%			100%		
	Contrabajo	100%		50%	50%	50%	100%			50%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50%								50%		
	Flauta travesera											
	Flautín	100%				50%						
	Oboe	100%								100%		
Viento-Metal	Bombardino	100%				100%	100%			100%		
	Trombón	50%		50%			50%			50%		

	Trompa	100%				100%			50%			
	Trompeta								50%			
	Tuba	50%							50%			
Otras especialidades	Vibráfono	66.7%								33.3%		
	Piano	29.03%	22.58%	16.13%	9.68%	22.58%	12.9%	32.26%		67.74%	12.9%	29.03%
	Inst. de púa	100%									100%	
	Saxofón	100%		100%	50%		50%				50%	

Figura 468. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 469. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 293

Transferencia de la estrategia de práctica espontánea

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	19	12	7	Positiva	Positiva
	9	26	-17	Negativa	
	16	5	11	Positiva	
Viola	32	7	25	Positiva	Positiva
Violonchelo	4	11	-7	Negativa	Negativa
	13	25	-12	Negativa	
Contrabajo	16	28	-12	Negativa	Negativa
	14	23	-9	Negativa	
Clarinete	10	6	4	Positiva	Positiva
Fagot	19	21	-2	Indiferente	Positiva
	11	7	4	Positiva	

Flauta	31	37	-6	Negativa	Negativa
travesera	5	41	-36	Negativa	
Flautín	10	16	-6	Negativa	
	10	7	3	Positiva	
Oboe	18	10	8	Positiva	Positiva
Bombardino	40	18	22	Positiva	Positiva
Trombón	9	17	-8	Negativa	Negativa
	7	10	-3	Negativa	
Trompa	10	14	-4	Negativa	Negativa
Trompeta	22	19	3	Positiva	Positiva
	4	1	3	Positiva	
Tuba	10	11	-1	Indiferente	Negativa
	6	47	-41	Negativa	
Vibráfono	2	19	-17	Negativa	Negativa
	50	16	34	Positiva	
	5	9	-4	Negativa	
Inst. de púa	38	9	29	Positiva	Positiva

Saxofón	13	13	0	Indiferente	Indiferente
	6	7	-1	Indiferente	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Según se aprecia en la Tabla 294, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (78.46%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Tabla 294

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: práctica espontánea

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	51	78.46%
Insatisfacción	4	6.15%
Indiferencia	4	6.15%
Asombro	1	1.54%

No se registran signos	5	7.69%
-------------------------------	---	-------

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 65 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 295, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (72.31%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del clarinete en el que el instrumentista transmite un mensaje de competencia (100%) tras obtener el resultado final.

Tabla 295

Signos de comunicación verbal: práctica espontánea

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	47	72.31%
Mensaje de resultado final incompleto	4	6.15%
Mensaje de competencia	1	1.53%
No se registran signos	13	20%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 65 ocasiones.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.16 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de apreciación vibratoria

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

Tabla 296

Registros referentes a conocimientos previos: apreciación vibratoria

CONOCIMIENTOS PREVIOS	Frecuencia	Probabilidad
Afirma utilizar la estrategia	5	16.67 %
Afirma conocer la estrategia pero no la utiliza	1	3.33%
Desconoce la estrategia	1	3.33%

Nota. Registros observacionales referentes a los conocimientos previos que posee el estudiante sobre la presente estrategia. En total participaron en el programa didáctico 30 estudiantes.

A su vez comprobamos como al existir conocimientos previos, en estos seis estudiantes, el tiempo medio invertido en la aplicación de esta estrategia ha sido de 29.71 segundos por cada compás, inferior a la media general (36.57 segundos por cada compás). Y también obtienen un mejor resultado final con 1.71 parámetros alterados de media frente a los 1.84 parámetros alterados de media general.

Por último, también en cuatro de los seis casos de existencia de conocimientos previos, los estudiantes transfieren con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal.

Tabla 297

Transferencia entre instrumentos en estudiantes que utilizaban la estrategia

Apreciación vibratoria	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	58	25	33	Positiva
Estudiante 2	71	16	55	Positiva
Estudiante 3	36	12	24	Positiva
Estudiante 4	27	15	12	Positiva
Estudiante 5	35	81	-46	Negativa
Estudiante 6	18	34	-16	Negativa

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en estudiantes que han revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.81 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, con menos parámetros alterados en el resultado final, si se aplica en tres compases o incluso menos.

Apreciación vibratoria

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	15	1	2.6
	13	3	
	12	2	
	11	5	
	11	4	
	10	5	
	9	1	
	9	4	
	9	0	
	9	1	
Tres compases o menos	3	1	0.91
	3	1	
	3	0	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	0	
	2	0	
	2	0	
	2	2	
	2	3	

Figura 470. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 36.57 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia.

Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 298

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la apreciación vibratoria

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	7.5 s/c
Viola	23 s/c
Violonchelo	37.75 s/c
Contrabajo	17 s/c
Clarinete	81 s/c
Fagot	32.5 s/c
Flauta travesera	110 s/c
Flautín	64 s/c
Oboe	9 s/c
Bombardino	16 s/c
Trombón	17.5 s/c
Trompa	50 s/c
Trompeta	20.5 s/c
Tuba	26 s/c
Vibráfono	23 s/c
Piano	35.26 s/c
Instrumento de púa	64 s/c

Saxofón

25 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flauta travesera, clarinete, instrumento de púa y flautín. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido violín, oboe y bombardino.

Tipo de práctica efectuada:

Durante el desarrollo del programa didáctico se ha constatado una única propuesta de implementación de esta estrategia y, gracias al análisis de datos, se puede evidenciar en qué tipo de práctica ha sido utilizada. En este caso, de las 63 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente en la Tabla 299 la práctica constructiva, es decir, un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. El instrumentista trata de desmenuzar hasta el último compás, incluso el más sencillo, en sus componentes elementales y posteriormente trabaja estos elementos hasta su consecución satisfactoria.

Tabla 299

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de apreciación vibratoria

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Constructiva	38	60.32%
Constructivo-escénica	10	15.87%
Todas	5	7.94%

Constructivo-interpretativa	4	6.35%
Interpretativo-Escénica	3	4.76%
Interpretativa	2	3.17%
Escénica	1	1.59%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 63 ocasiones.

Por otra parte, en la Tabla 300 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente con esta estrategia según cada especialidad instrumental:

Tabla 300

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: apreciación vibratoria

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva
Viola	Constructiva
Violonchelo	Constructiva
Contrabajo	Todas
Clarinete	Todas
Fagot	Constructiva
Flauta	Constructiva
Flautín	Constructiva
Oboe	Constructiva
Bombardino	Constructiva-Interpretativa
Trombón	Constructiva-Escénica

Trompa	Constructiva
Trompeta	Constructiva
Tuba	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Vibráfono	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Piano	Constructiva
Inst. de púa	Constructiva-Escénica
Saxofón	Constructiva

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Las correspondientes definiciones pueden consultarse en el instrumento de registro del Anexo VII.

Tabla 301

Signos de fatiga al implementar la apreciación vibratoria

ESTUDIANTE	Frecuencia	Probabilidad
Sobre-práctica instrumental	1	1.59%
Comunicación no verbal de fatiga	1	1.59%
Comunicación verbal de fatiga	0	0%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En total se han registrado 63 intervenciones de la estrategia en el programa.

Los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en piano y bombardino.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 302 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 302

Parámetros alterados en el resultado final: apreciación vibratoria

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	10	15.87%
Un parámetro alterado	22	34.92%
Dos parámetros alterados	12	19.05%
Tres parámetros alterados	11	17.46%
Cuatro parámetros alterados	4	6.35%
Cinco parámetros alterados	3	4.76%
Seis parámetros alterados	1	1.59%
No obtiene resultado	0	0%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 63 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 303 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 303

Parámetros alterados según instrumentos: apreciación vibratoria

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	0.50	Muy positivo
Viola	0.50	Muy positivo
Violonchelo	1.75	Positivo
Contrabajo	1.00	Muy positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	0.00	Muy positivo
Flauta	1.50	Positivo
Flautín	1.50	Positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.50	Normal
Trompa	1.67	Positivo
Trompeta	0.00	Muy positivo
Tuba	1.50	Positivo
Vibráfono	1.00	Muy positivo
Piano	2.42	Normal
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	2.00	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 304

Tipo de parámetros alterados en resultado final: apreciación vibratoria

Parámetros alterados en orden de importancia	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	33	52.38%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	24	38.09%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	14	22.22%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	11	17.46%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	10	15.87%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	7	11.11%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	6	9.52%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	3	4.76%

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental




Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	3	4.76%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	3	4.76%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	2	3.17%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de continuidad, agógica, ornamentación y gestuales en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, discurso, dinámica, articulación y signos de control.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Apreciación vibratoria

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	50%										
	Viola			50%								
	Violonchelo	75%		25%						75%		
	Contrabajo									100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot											
	Flauta travesera	50%	50%						50%			
	Flautín	100%		50%								
	Oboe	100%										
Viento-Metal	Bombardino	100%								100%		
	Trombón	50%				50%	50%			100%		
	Trompa	33.3%	33.3%			33.3%	33.3%		33.3%			
	Trompeta											
	Tuba	100%		50%								
Otras	50%										50%	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Piano	29.0%	3.23%	29.0%	6.45%	25.8%	16.1%	35.5%	3.23%	74.2%	3.23%	16.13%
Inst. de púa	100%									100%	
Saxofón			50%	50%					100%		

Figura 471. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 472. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 305

Transferencia de la estrategia de apreciación vibratoria

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	57	26	31	Positiva	Positiva
	45	14	31	Positiva	
Viola	32	3	29	Positiva	Positiva
	57	43	14	Positiva	
Violonchelo	41	50	-9	Negativa	Negativa
	10	49	-39	Negativa	
	26	34	-8	Negativa	
Contrabajo	32	18	14	Positiva	Positiva
	27	17	10	Positiva	
Clarinete	35	81	-46	Negativa	Negativa
Fagot	40	31	9	Positiva	
	18	34	-16	Negativa	
Flauta travesera	58	25	33	Positiva	
	37	195	-158	Negativa	
Flautín	17	76	-59	Negativa	
	72	52	20	Positiva	
Oboe	28	9	19	Positiva	Positiva
Bombardino	71	16	55	Positiva	Positiva
Trombón	40	23	17	Positiva	Positiva
	36	12	24	Positiva	

Trompa	21	43	-22	Negativa	Positiva
	27	52	-25	Negativa	
Trompeta	58	26	32	Positiva	Positiva
	27	15	12	Positiva	
Tuba	49	27	22	Positiva	
	20	25	-5	Negativa	
Vibráfono	20	32	-12	Negativa	Negativa
	10	14	-4	Negativa	
Inst. de púa	18	64	-46	Negativa	Negativa
Saxofón	36	40	-4	Negativa	
	28	10	18	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Según se aprecia en la Tabla 306, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (79.36%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Tabla 306

Signos de comunicación no verbal tras obtención de resultado final: apreciación vibratoria

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	50	79.36%
Asombro	5	7.94%
Insatisfacción	3	4.76%
Indiferencia	2	3.17%
Interés	1	1.59%
No se registran signos	2	3.17%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 63 ocasiones.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 307

Signos de comunicación verbal tras obtención de resultado final: apreciación vibratoria

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	40	63.49%
Mensaje de asombro	8	12.70%
Mensaje de resultado final incompleto	2	3.17%

Mensaje de competencia	1	1.59%
Mensaje poco convencido	1	1.59%
Mensaje de frustración	1	1.59%
No se registran signos	10	15.87%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 63 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 307, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (63.49%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del bombardino en el que destaca el mensaje de resultado final incompleto (100%).

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.17 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de transmisión del contenido musical

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante (3.33%) de los 30 participantes afirma utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Es curioso comprobar como en este estudiante con conocimientos previos, el tiempo medio invertido en la aplicación de la misma ha sido de 6 segundos por cada compás, inferior a la media general (14.36 segundos por cada compás).

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 8.90 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que no existen diferencias en cuanto al número de parámetros alterados en el resultado final.

Transmisión del contenido musical

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Doce compases o más	25	2	1.86
	20	1	
	18	0	
	17	5	
	16	1	
	16	3	
	16	1	
	15	3	
	15	2	
	15	1	
	14	1	
	13	3	
	12	1	
	12	2	

Cinco compases o menos	5	2	1.87
	5	1	
	4	2	
	4	3	
	4	2	
	4	4	
	4	2	
	4	2	
	4	1	
	4	2	
	4	1	
	4	2	
	3	1	
	3	2	
	2	1	

Figura 473. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 14.36 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 308

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la transmisión del contenido musical

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	12 s/c
Viola	6.5 s/c

Violonchelo	20 s/c
Contrabajo	28.5 s/c
Clarinete	9 s/c
Fagot	4 s/c
Flauta travesera	58.5 s/c
Flautín	11 s/c
Oboe	1 s/c
Bombardino	18 s/c
Trombón	12.5 s/c
Trompa	13.5 s/c
Trompeta	4 s/c
Tuba	31 s/c
Vibráfono	5 s/c
Piano	14 s/c
Instrumento de púa	6 s/c
Saxofón	5.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flauta travesera, tuba y contrabajo. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, trompeta y fagot.

Tipo de práctica:

Durante el desarrollo del programa didáctico se ha detectado una única propuesta de implementación de esta estrategia y, gracias al análisis de datos, se puede comprobar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha llevado a cabo mayoritariamente.

En este caso, de las 61 veces que se ha constatado el manejo de la misma, en 54 ocasiones (88.52%) se observó una práctica interpretativo-escénica, es decir, la combinación de un ensayo expresivo a gran escala en el que se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra; con aquella práctica en la que pasan a primer plano aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico. En las siete ocasiones restantes (11.47%) se ha llevado a cabo una práctica interpretativa.

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En este caso no se observan ni signos de comunicación verbal y no verbal de fatiga, ni signos de sobrepráctica instrumental.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 309 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 309

Parámetros alterados en el resultado final: transmisión del contenido musical

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	3	4.92%
Un parámetro alterado	17	27.9%
Dos parámetros alterados	22	36.1%
Tres parámetros alterados	11	18.0%
Cuatro parámetros alterados	1	1.64%
Cinco parámetros alterados	5	8.20%
No obtiene resultado	2	3.28%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 310 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 310

Parámetros alterados: transmisión del contenido musical

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	2.00	Positivo
Viola	2.00	Positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Violonchelo	1.50	Positivo
Contrabajo	2.00	Positivo
Clarinete	2.00	Positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	1.00	Muy positivo
Flautín	2.00	Positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	2.00	Positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	2.00	Positivo
Trompeta	0.00	Muy positivo
Tuba	1.50	Positivo
Vibráfono	1.00	Muy positivo
Piano	2.52	Normal
Inst. de púa	1.00	Muy positivo
Saxofón	1.00	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 311

Parámetros alterados en resultado final tras la estrategia de transmisión del contenido musical

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	38	62.3 %
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	27	44.26%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	12	19.67%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	11	18.03%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	10	16.39%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	8	13.11%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	7	11.47%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	4	6.56%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	3	4.92%




Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	3.28%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	1	1.64%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de agógica, ornamentación y aspecto gestual en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, dinámica, discurso musical, signos de control, articulación y continuidad. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100%								100%		
	Viola	50%		100%						50%		

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 475. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 312

Transferencia de la estrategia de transmisión del contenido musical

Especialidad	s/c Inst. 1º	s/c Inst. 2º	Inst. 1º- 2º	Escala	Transferencia
Violín	3	13	-10	Negativa	
	19	11	8	Positiva	
Viola	4	9	-5	Negativa	
	11	4	7	Positiva	

Violonchelo	9	25	-16	Negativa	Negativa
	6	15	-9	Negativa	
Contrabajo	17	36	-19	Negativa	Negativa
	18	21	-3	Negativa	
Clarinete	5	9	-4	Negativa	Negativa
Fagot	26	6	20	Positiva	Positiva
	3	2	1	Indiferente	
Flauta travesera	35	102	-67	Negativa	Negativa
	15	15	0	Indiferente	
Flautín	30	9	21	Positiva	
	10	13	-3	Negativa	
Oboe	21	1	20	Positiva	Positiva
Bombardino	14	18	-4	Negativa	Negativa
Trombón	13	19	-6	Negativa	Negativa
	8	6	2	Indiferente	
Trompa	13	24	-11	Negativa	
	20	3	17	Positiva	
Trompeta	15	5	10	Positiva	Positiva
	23	3	20	Positiva	
Tuba	14	31	-17	Negativa	Negativa
Vibráfono	20	5	15	Positiva	Positiva
	9	5	4	Positiva	
Inst. de púa	6	6	0	Indiferente	Indiferente

Saxofón	12	6	6	Positiva	Positiva
	12	5	7	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 313

Signos de comunicación no verbal tras resultado final: Transmisión del contenido musical

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	50	81.97%
Indiferencia	4	6.56%
Insatisfacción	3	4.92%
No se registran signos	4	6.56%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 313, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (81.97%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Por otra parte, según se observa en la Tabla 314, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (73.77%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción del oboe en el que destaca el mensaje de competencia (100%) por el resultado final.

Tabla 314

Signos de comunicación verbal tras resultado final: Transmisión del contenido musical

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	45	73.77%
Mensaje de resultado final incompleto	3	4.92%
Mensaje de poco convencido	3	4.92%
Mensaje de competencia	1	1.64%
No se registran signos	9	14.75%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 61 ocasiones.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.18 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica de riesgo

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

Tabla 315

Registros observacionales referentes al conocimiento previo de la práctica de riesgo

CONOCIMIENTOS PREVIOS	Frecuencia	Probabilidad
Afirma utilizar la estrategia	2	6.67%
Afirma conocer la estrategia pero no la utiliza	2	6.67%

Nota. Registros observacionales referentes a los conocimientos previos que posee el estudiante sobre la presente estrategia. En total participaron 30 estudiantes en el programa.

Es curioso comprobar como en tres de los cuatro estudiantes con conocimientos previos, el tiempo invertido en la aplicación de la misma ha sido inferior a la media general (28.21 segundos por cada compás). A su vez los dos estudiantes que afirman utilizar la estrategia durante su práctica

habitual obtienen un mejor resultado final con una media de 0.5 parámetros alterados frente a los 1.62 parámetros alterados de media general.

Compases de aplicación:

Durante el programa, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 5.07 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menos parámetros alterados en el resultado final) si se aplica en dos compases o incluso menos.

Práctica de riesgo			
	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Ocho compases o más	12	3	2.5
	11	1	
	11	3	
	11	2	
	11	1	
	10	3	
	9	3	
	9	1	
	8	4	
	8	2	
	8	2	
	8	0	
	8	7	
	8	2	
	8	4	
Dos compases o menos	8	3	0.71
	8	1	
	2	0	
	2	0	
	2	1	
	2	2	
	2	0	
	2	1	
	2	0	
	2	1	
	2	1	
	1	1	
	1	0	
	1	0	
1	1		
1	2		

Figura 476. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 28.21 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 316

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la práctica de riesgo

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	15.5 s/c
Viola	46 s/c
Violonchelo	46 s/c
Contrabajo	36 s/c
Clarinete	25 s/c
Fagot	32 s/c
Flauta travesera	35 s/c
Flautín	51 s/c
Oboe	45 s/c
Bombardino	33 s/c
Trombón	40 s/c

Trompa	23.33 s/c
Trompeta	18 s/c
Tuba	28.33 s/c
Vibráfono	31.5 s/c
Piano	24.82 s/c
Instrumento de púa	27 s/c
Saxofón	18 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido flautín, viola y violonchelo. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido violín, trompeta y saxofón.

Tipo de práctica efectuada:

Por otra parte, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. En este caso, de las 80 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca en la Tabla 317, por escaso margen, la práctica interpretativo-escénica, es decir, aquella que combina un ensayo expresivo a gran escala en el que se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra; con una práctica en la que pasan a primer plano aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico. No obstante, le sigue en importancia la práctica únicamente escénica.

Tabla 317

Tipos de práctica efectuada con la estrategia de práctica de riesgo

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativo-Escénica	39	48.75%
Escénica	38	47.50%
Constructivo-escénica	2	2.50%
Constructiva	1	1.25%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 80 ocasiones.

En la Tabla 318 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 318

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: práctica de riesgo

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Escénica / Interpretativa-Escénica
Viola	Interpretativa-Escénica
Violonchelo	Interpretativa-Escénica
Contrabajo	Escénica
Clarinete	Escénica
Fagot	Escénica
Flauta	Escénica
Flautín	Interpretativa-Escénica

Oboe	Interpretativa-Escénica
Bombardino	Escénica
Trombón	Escénica / Interpretativa-Escénica
Trompa	Escénica
Trompeta	Escénica
Tuba	Interpretativa-Escénica
Vibráfono	Escénica
Piano	Interpretativa-Escénica
Inst. de púa	Interpretativa-Escénica
Saxofón	Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Las definiciones pueden consultarse en el instrumento de registro del Anexo VII.

Tabla 319

Signos de fatiga al implementar la práctica de riesgo

ESTUDIANTE	Frecuencia	Probabilidad
Sobre-práctica instrumental	0	0 %
Comunicación no verbal de fatiga	1	1.25%
Comunicación verbal de fatiga	1	1.25%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Durante el programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 80 ocasiones.

Los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en piano y vibráfono. En ambos casos existe un mayor tiempo invertido en la aplicación de la estrategia hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final (31 y 56 s/c frente a la media de 28.21 s/c).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 320 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 320

Parámetros alterados en el resultado final: práctica de riesgo

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	16	20.00%
Un parámetro alterado	26	32.50%
Dos parámetros alterados	20	25.00%
Tres parámetros alterados	11	13.75%
Cuatro parámetros alterados	6	7.50%
Cinco parámetros alterados	0	0.00%
Seis parámetros alterados	0	0.00%
Siete parámetros alterados	1	1.25%
No obtiene resultado	0	0.00%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 80 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 321 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 321

Parámetros alterados según instrumentos: práctica de riesgo

Especialidad	Parámetros alterados (Media)	Valoración del resultado final
Violín	2.00	Positivo
Viola	0.33	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	3.00	Normal
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	0.00	Muy positivo
Flauta	2.33	Positivo
Flautín	0.00	Muy positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	0.00	Muy positivo
Trombón	2.50	Positivo
Trompa	1.67	Positivo
Trompeta	0.50	Muy positivo
Tuba	1.33	Muy positivo
Vibráfono	1.00	Muy positivo
Piano	1.92	Positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Inst. de púa	1.50	Positivo
Saxofón	1.00	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido:

Tabla 322

Parámetros alterados en resultado final tras la práctica de riesgo

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	36	45.00 %
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	25	31.25%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	15	18.75%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	15	18.75%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	9	11.25%

Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	8	10.00%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	6	7.50%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	5	6.25%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	5	6.25%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	4	5.00%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	2.50%




Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de articulación y ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, discurso musical, signos de control, dinámica, agógica, continuidad y aspecto gestual.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica de riesgo

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	75%						2.5%		50%	50%	
	Viola			33.3%								
	Violonchelo	66.7%			33.3%				33.3%	33.3%		
	Contrabajo	100%			50%	50%				100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot											
	Flauta travesera	33.3%			66.7%		33.3%		33.3%	66.7%		
	Flautín											
	Oboe	100%										
Viento-Metal	Bombardino											
	Trombón	50%		50%	50%	50%				50%		

Otras especialidades	Trompa	66.7%				33.3%				66.7%		
	Trompeta	50%										
	Tuba	33.3%						33.3%		66.7%		
	Vibráfono	50%		50%								
	Piano	15.4%	12.8%	25.6%	2.56%	12.8%	7.69%	33.3%		53.8%	5.13%	23.1%
	Inst. de púa	100%									50%	
	Saxofón	33.3%		33.3%						33.3%		

Figura 477. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 478. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 323

Transferencia de la estrategia de práctica de riesgo

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	31	24	7	Positiva	Positiva
	31	12	19	Positiva	
	14	19	-5	Negativa	
	20	7	13	Positiva	
Viola	18	25	-7	Negativa	Negativa
	52	86	-34	Negativa	
Violonchelo	34	37	-3	Negativa	Negativa
	19	59	-40	Negativa	
Contrabajo	23	42	-19	Negativa	Negativa
	19	30	-11	Negativa	

Clarinete	28	25	3	Positiva	Positiva
Fagot	15	40	-25	Negativa	Negativa
	23	24	-1	Indiferente	
Flauta travesera	14	38	-24	Negativa	Negativa
	30	45	-15	Negativa	
	25	22	3	Positiva	
Flautín	30	87	-57	Negativa	
	87	15	72	Positiva	
Oboe	16	45	-29	Negativa	Negativa
Bombardino	23	33	-10	Negativa	Negativa
Trombón	16	44	-28	Negativa	
	47	36	11	Positiva	
Trompa	18	14	4	Positiva	
	12	15	-3	Negativa	
	39	41	-2	Indiferente	
Trompeta	25	15	10	Positiva	Positiva
	38	21	17	Positiva	
Tuba	23	43	-20	Negativa	Negativa
	12	32	-20	Negativa	
	15	10	5	Positiva	
Vibráfono	24	39	-15	Negativa	Negativa
	17	56	-39	Negativa	
	18	17	1	Indiferente	
	12	14	-2	Indiferente	

Inst. de púa	38	11	27	Positiva	
	10	43	-33	Negativa	
Saxofón	13	18	-5	Negativa	Negativa
	24	17	7	Positiva	
	15	19	-4	Negativa	

Nota. Diferencia de tiempo invertido (segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el usado en segundo lugar (instrumento principal) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 324

Signos de comunicación no verbal: práctica de riesgo

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	63	78.75%
Indiferencia	4	5.00%
Insatisfacción	4	5.00%
Interés	2	2.50%
No se registran signos	7	8.75%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 80 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 324, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (78.75%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Se constatan ahora los mensajes verbales:

Tabla 325

Signos de comunicación verbal tras obtención de resultado final: práctica de riesgo

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	49	61.25%
Mensaje de resultado final incompleto	1	1.25%
Mensaje de competencia	1	1.25%
No se registran signos	29	36.25%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 80 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 325, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (61.25%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.19 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de práctica consciente

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso tan solo un estudiante de los 30 participantes (3.33%) afirma utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Es curioso comprobar como en este estudiante con conocimientos previos, el tiempo medio invertido en la aplicación de la misma ha sido de 10 segundos por cada compás, inferior a la media general (19.22 segundos por cada compás). Por otra parte, dicho estudiante transfiere con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal (oboe).

	Atención en el presente	Conocimientos previos	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
			Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	Utiliza	10	3	7	Positiva	

Figura 479. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en el estudiante que ha revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 7.92 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menos parámetros alterados en resultado final) si se aplica en cuatro compases o incluso menos.

Práctica consciente

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Diez compases o más	22	4	2.83
	20	3	
	17	1	
	16	4	
	16	2	
	16	4	
	13	1	
	12	5	
	12	3	
	11	3	
	11	0	
	10	4	
Cuatro compases o menos	4	1	1.21
	4	1	
	4	2	
	4	1	
	4	2	
	4	0	
	4	1	
	4	0	
	4	3	
	4	1	
	4	1	
	4	3	
	4	1	
	3	0	

Figura 480. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 19.22 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que

invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 326

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar la estrategia de práctica consciente

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	11 s/c
Viola	11 s/c
Violonchelo	24 s/c
Contrabajo	16 s/c
Clarinete	8 s/c
Fagot	9 s/c
Flauta travesera	28 s/c
Flautín	11 s/c
Oboe	3 s/c
Bombardino	9 s/c
Trombón	29.5 s/c
Trompa	25.5 s/c
Trompeta	5.5 s/c
Tuba	16 s/c

Vibráfono	46 s/c
Piano	21.6 s/c
Instrumento de púa	7 s/c
Saxofón	6.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Los instrumentos que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido vibráfono, trombón y flauta travesera. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, trompeta y saxofón.

Tipos de práctica efectuada:

Durante el desarrollo del programa didáctico se ha constatado una única propuesta de implementación de esta estrategia y, gracias al análisis de datos, se puede evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente. De las 60 veces que se ha constatado el manejo de la estrategia, en 59 ocasiones (98.33%) se ha efectuado en un contexto de práctica escénica, es decir, en un ensayo en el que se priorizan aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico.

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Las correspondientes definiciones pueden consultarse en el instrumento de registro del Anexo VII.

Tabla 327

Signos de fatiga al implementar la práctica consciente

ESTUDIANTE	Frecuencia	Probabilidad
Comunicación no verbal de fatiga	4	6.67%
Sobre-práctica instrumental	1	1.67%
Comunicación verbal de fatiga	0	0%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En total se han registrado 60 intervenciones de la estrategia en el programa.

Durante la implementación de esta estrategia, los signos de fatiga no verbal quedaron constatados en piano y el de sobre-práctica en fagot. A su vez, en tres de los cinco casos, el número de parámetros alterados observados en el resultado final es superior a la media, es decir, con signos de fatiga se obtiene un peor resultado.

Práctica consciente

Signos	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general: 2.1
Piano	Fatiga no verbal	4 Superior a media
Piano	Fatiga no verbal	4 Superior a media
Fagot	Sobre-práctica	3 Superior a media
Piano	Fatiga no verbal	2 Semejante a media
Piano	Fatiga no verbal	1 Inferior a media

Figura 481. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia y el número de parámetros afectados que se observan cuando alcanza el resultado final (comparados con la media general).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 328 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 328

Parámetros alterados en el resultado final: práctica consciente

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	6	10.00%
Un parámetro alterado	15	25.00%
Dos parámetros alterados	17	28.33%
Tres parámetros alterados	13	21.67%
Cuatro parámetros alterados	7	11.67%
Cinco parámetros alterados	2	3.33%
No obtiene resultado	0	0.00%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 329 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 329

Parámetros alterados según instrumentos: práctica consciente

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.50	Positivo
Viola	2.00	Positivo
Violonchelo	2.50	Normal
Contrabajo	3.50	Negativo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	2.50	Normal
Flauta	1.50	Positivo
Flautín	1.50	Positivo
Oboe	1.00	Muy positivo
Bombardino	3.00	Normal
Trombón	1.00	Muy positivo
Trompa	2.00	Positivo
Trompeta	0.50	Muy positivo
Tuba	1.50	Positivo
Vibráfono	0.50	Muy positivo
Piano	2.50	Normal
Inst. de púa	3.00	Normal
Saxofón	1.00	Muy positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 330

Parámetros alterados en resultado final tras la estrategia de práctica consciente

Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	38	63.33%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	26	43.33%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	17	28.33%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	11	18.33%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	10	16.67%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	8	13.33%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	6	10.00%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	4	6.67%

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental




Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	4	6.67%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	2	3.33%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	0	0%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar esta estrategia.

Al aplicar esta estrategia no se detectan defectos de ornamentación en el resultado final y se registran muy pocos parámetros alterados de continuidad. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, dinámica, signos de control, discurso musical, ritmo, articulación, agógica y aspecto gestual.

A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Práctica consciente

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100%								50%		
	Viola			100%		50%				50%		
	Violonchelo	100%								100%	50%	
	Contrabajo	100%			50%	50%	50%			100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	100%			50%	100%						
	Flauta travesera	50%					50%			50%		
	Flautín	100%								50%		
	Oboe									100%		
Viento-Metal	Bombardino	100%				100%				100%		
	Trombón					50%				50%		
	Trompa	100%				50%				50%		
	Trompeta							50%				
	Tuba	50%				50%				50%		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Otras especialidades	Vibráfono	50%											
	Piano	30%	6.67%	16.67%	6.67%	30%	13.33%	30%		76.67%	3.33%	36.67%	
	Inst. de púa	100%		100%								100%	
	Saxofón									50%	50%		

Figura 482. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 483. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 331

Transferencia de la estrategia de práctica consciente

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	17	14	3	Positiva	Positiva
	13	8	5	Positiva	
Viola	10	5	5	Positiva	Positiva
	20	17	3	Positiva	
Violonchelo	24	18	6	Positiva	
	15	30	-15	Negativa	
Contrabajo	19	9	10	Positiva	Positiva
	34	23	11	Positiva	
Clarinete	15	8	7	Positiva	Positiva
Fagot	8	11	-3	Negativa	Negativa
	6	7	-1	Indiferente	
Flauta travesera	84	16	68	Positiva	
	11	40	-29	Negativa	
Flautín	13	16	-3	Negativa	
	14	6	8	Positiva	
Oboe	10	3	7	Positiva	Positiva

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Bombardino	37	9	28	Positiva	Positiva
Trombón	20	18	2	Indiferente	Positiva
	45	41	4	Positiva	
Trompa	38	22	16	Positiva	
	20	29	-9	Negativa	
Trompeta	6	5	1	Indiferente	Positiva
	39	6	33	Positiva	
Tuba	9	23	-14	Negativa	
	13	9	4	Positiva	
Vibráfono	22	27	-5	Negativa	Negativa
	9	65	-56	Negativa	
Inst. de púa	7	7	0	Indiferente	Indiferente
Saxofón	38	4	34	Positiva	Positiva
	32	9	23	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 332

Signos de comunicación no verbal tras resultado final: práctica consciente

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	51	85%
Indiferencia	2	3.33%
Insatisfacción	2	3.33%
No se registran signos	5	8.33%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

Según se aprecia en la Tabla 332, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (85%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 333, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (73.33%) por el resultado final obtenido. Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción por el resultado final.

Tabla 333

Signos de comunicación verbal tras resultado final: práctica consciente

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	44	73.33%
Mensaje de resultado final incompleto	3	5.00%
Mensaje de competencia	2	3.33%
No se registran signos	11	18.33%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.20 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 6.5 compases. Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz (menos parámetros alterados) si se aplica en pocos compases (tres o menos).

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Nueve compases o más	24	4	2.2
	22	5	
	21	2	
	17	3	
	16	0	
	15	2	
	15	1	
	14	2	
	13	4	
	12	3	
	12	5	
	11	1	
	11	1	
	10	4	
	10	0	
	9	1	
	9	1	
9	1		
9	2		
9	2		
Tres compases o menos	3	3	1.44
	3	0	
	3	3	
	3	2	
	2	0	
	2	2	
	2	1	
	2	0	
	2	1	
	2	1	
	2	1	
	2	2	
	2	2	
	2	4	
	2	2	
	1	2	
	1	1	
1	0		
1	1		

Figura 484. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 32.64 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 334

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar los mensajes constructivos de auto-motivación

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	27.33 s/c
Viola	17.40 s/c
Violonchelo	33.33 s/c
Contrabajo	59 s/c
Clarinete	9 s/c
Fagot	10 s/c
Flauta travesera	35.33 s/c
Flautín	11.5 s/c
Oboe	14 s/c
Bombardino	17 s/c
Trombón	56.5 s/c

Trompa	68 s/c
Trompeta	6 s/c
Tuba	18.33 s/c
Vibráfono	35.5 s/c
Piano	35.36 s/c
Instrumento de púa	38 s/c
Saxofón	16.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido trompa, contrabajo y trombón. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido trompeta, clarinete y fagot.

Tipo de práctica efectuada:

Del mismo modo, se puede también observar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha aplicado mayoritariamente esta estrategia. De las 88 veces que se ha constatado el manejo de la misma, destaca ampliamente, en la Tabla 335, la práctica interpretativo-escénica, es decir, la combinación de un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva (se busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra); con aquella práctica en la que pasan a primer plano aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayudan a minimizar el miedo escénico.

Tabla 335

Tipos de práctica efectuada: mensajes constructivos de auto-motivación

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativo-Escénica	42	47.73%
Escénica	40	45.45%
Constructiva	3	3.41%
Constructivo-escénica	2	2.27%
Constructivo-interpretativa	1	1.14%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 88 ocasiones.

Se muestra en la Tabla 336 el tipo de práctica mayoritaria que ha efectuado cada grupo de instrumentistas al implementar esta estrategia:

Tabla 336

Tipo de práctica mayoritaria: mensajes constructivos de auto-motivación

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Interpretativa-Escénica
Viola	Escénica
Violonchelo	Escénica
Contrabajo	Interpretativa-Escénica
Clarinete	Interpretativa-Escénica
Fagot	Escénica
Flauta	Interpretativa-Escénica

Flautín	Interpretativa-Escénica / Constructiva-Escénica
Oboe	Escénica
Bombardino	Constructiva-Escénica
Trombón	Interpretativa-Escénica
Trompa	Escénica
Trompeta	Escénica / Interpretativa-Escénica
Tuba	Interpretativa-Escénica
Vibráfono	Escénica / Interpretativa-Escénica
Piano	Escénica
Inst. púa	Interpretativa-Escénica
Saxofón	Escénica / Interpretativa-Escénica

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia.

Tabla 337

Signos de fatiga al implementar mensajes constructivos de auto-motivación

ESTUDIANTE	Frecuencia	Probabilidad
Sobre-práctica instrumental	3	3.41%
Comunicación verbal de fatiga	2	2.27%
Comunicación no verbal de fatiga	0	0%

Nota. Signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. En total se han registrado 88 intervenciones de la estrategia en el programa.

Los signos de fatiga, tras aplicar esta estrategia, quedaron constatados en el bombardino y la trompa. En este último caso, se puede constatar que a mayor número de signos de fatiga observados en el estudiante, se obtiene un peor resultado con mayor número de parámetros alterados.

Mensajes constructivos de auto-motivación

	Signos de Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General: 32.64 s/c	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general: 1.93
Bombardino	2	17 s/c	Inferior a media	1	Inferior a media
Trompa	3	21 s/c	Inferior a media	5	Superior a media

Figura 485. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia, el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general) y el número de parámetros afectados que se observan en dicho resultado (comparados con la media general).

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 338 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 338

Parámetros alterados: mensajes constructivos de auto-motivación

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	10	11.36%
Un parámetro alterado	23	26.14%
Dos parámetros alterados	29	32.95%
Tres parámetros alterados	16	18.18%
Cuatro parámetros alterados	5	5.68%
Cinco parámetros alterados	3	3.41%
Seis parámetros alterados	1	1.14%
No obtiene resultado	1	1.14%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa, ha sido utilizada en 88 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 339 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 339

Parámetros alterados: mensajes constructivos de auto-motivación

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.33	Positivo
Viola	1.20	Muy positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Violonchelo	2.00	Positivo
Contrabajo	1.50	Positivo
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	2.00	Positivo
Flauta	1.33	Positivo
Flautín	2.00	Positivo
Oboe	2.00	Positivo
Bombardino	1.00	Muy positivo
Trombón	2.00	Positivo
Trompa	2.25	Positivo
Trompeta	0.50	Muy positivo
Tuba	1.67	Positivo
Vibráfono	0.75	Muy positivo
Piano	2.27	Positivo
Inst. de púa	3.00	Normal
Saxofón	2.00	Positivo

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 340

Parámetros alterados en resultado final: mensajes de auto-motivación




Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	46	52.27 %
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	38	43.18%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	15	17.04%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	14	15.91%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	14	15.91%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	13	14.77%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	10	11.36%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	7	7.95%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	6	6.82%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	5	5.68%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	2	2.27%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar esta estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, discurso musical, ritmo, dinámica, signos de control, continuidad, aspecto gestual, agógica y articulación. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Legenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Mensajes constructivos de auto-motivación

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	100%								33.3%		
	Viola	40%		40%						40%		
	Violonchelo	66.7%								100%	33.3%	
	Contrabajo	50%				50%				50%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	33.3%	33.3%			33.3%		33.3%	33.3%	33.3%		
	Flauta travesera	66.7%		33.3%						33.3%		

	Flautín	100%			50%					50%		
	Oboe	100%								100%		
Viento-Metal	Bombardino									100%		
	Trombón	50%		50%						100%		
	Trompa	100%	25%			25%	50%				25%	
	Trompeta		50%									
	Tuba	100%	33.3%							33.3%		
Otras especialidades	Vibráfono	50%								25%		
	Piano	29.5%	13.6%	15.9%	9.09%	25%	6.82%	31.8%	2.27%	59.1%	4.54%	29.5%
	Inst. de púa	100%								100%	100%	
	Saxofón			75%	25%					50%	50%	

Figura 486. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia entre práctica pianística y práctica del instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 487. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 341

Transferencia de estrategia de mensajes constructivos de auto-motivación

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	30	46	-16	Negativa	
	45	7	38	Positiva	
Viola	10	14	-4	Negativa	
	42	12	30	Positiva	
	8	13	-5	Negativa	
Violonchelo	36	25	11	Positiva	
	147	61	86	Positiva	Positiva
	42	22	20	Positiva	
	20	17	3	Positiva	

Contrabajo	222	40	182	Positiva	
	60	78	-18	Negativa	
Clarinete	22	9	13	Positiva	Positiva
Fagot	18	18	0	Indiferente	Positiva
	58	6	52	Positiva	
	8	6	2	Indiferente	
Flauta travesera	39	15	24	Positiva	Positiva
	23	53	-30	Negativa	
	129	38	91	Positiva	
Flautín	80	16	64	Positiva	Positiva
	10	7	3	Positiva	
Oboe	27	14	13	Positiva	Positiva
Bombardino	27	17	10	Positiva	Positiva
Trombón	26	95	-69	Negativa	
	44	18	26	Positiva	
Trompa	28	51	-23	Negativa	Negativa
	26	23	3	Positiva	
	20	177	-157	Negativa	
	9	21	-12	Negativa	
Trompeta	27	7	20	Positiva	Positiva
	17	5	12	Positiva	
Tuba	29	17	12	Positiva	Positiva
	40	27	13	Positiva	
	22	11	11	Positiva	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Vibráfono	17	38	-21	Negativa	Negativa
	19	40	-21	Negativa	
	16	46	-30	Negativa	
	13	18	-5	Negativa	
Inst. de púa	12	38	-26	Negativa	Negativa
Saxofón	20	47	-27	Negativa	
	21	6	15	Positiva	Positiva
	11	10	1	Indiferente	
	13	3	10	Positiva	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 342

Signos de comunicación no verbal: mensajes de auto-motivación

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	71	80.68%
Indiferencia	6	6.82%

Insatisfacción	1	1.14%
No se registran signos	10	11.36%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 88 ocasiones.

Según la Tabla 342, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (80.68%) con el resultado obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción. Se constatan también mensajes verbales:

Tabla 343

Signos de comunicación verbal tras resultado final: mensajes constructivos de auto-motivación

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	60	68.18%
Mensaje de resultado final incompleto	3	3.41%
Mensaje de competencia	1	1.14%
Mensaje de poco convencido	1	1.14%
Mensaje de frustración	1	1.14%
No se registran signos	22	25%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 88 ocasiones.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 343, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (68.18%) por el resultado final obtenido.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción, con excepción de la trompa en la que destacan los mensajes de frustración (25%) por el resultado final.

Uso futuro:

Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

14.21 Comportamiento del estudiante durante la implementación de la estrategia de manejo positivo de la crítica externa

Conocimientos previos:

En primer lugar, se constatará si el estudiante durante la implementación del programa didáctico revela sus conocimientos previos acerca de esta estrategia.

En este caso tan solo uno de los 30 participantes (3.33%) afirma utilizar esta estrategia en su práctica habitual y es curioso comprobar como obtiene un mejor resultado final con solo un parámetro alterado frente a los 2.15 parámetros alterados de media general. A su vez, al existir conocimientos previos, la estudiante transfiere con mayor facilidad la estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento, el flautín.

Manejo positivo de la crítica externa	s/c	s/c	Inst.	Transferencia
	Inst. 1°	Inst. 2°	1°-2°	
Estudiante 1	45	26	19	Positiva

Figura 488. Muestra la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia en el estudiante que ha revelado poseer conocimientos previos acerca de la estrategia durante la implementación del programa didáctico.

Compases de aplicación:

Durante el programa didáctico, esta estrategia ha sido aplicada en una media de 8.06 compases.

Por otra parte, si se analiza la eficacia de esta estrategia en función del mayor o menor número de compases de aplicación, se observa que la estrategia es más eficaz, es decir, con menos parámetros alterados en el resultado final, si se aplica en tres compases o incluso menos.

Manejo positivo de la crítica externa

	Compases de aplicación	Parámetros alterados en Resultado final	MEDIA
Trece compases o más	36	2	2.8
	27	1	
	23	4	
	22	2	
	16	2	
	16	5	
	16	3	
	16	1	
	15	5	
	13	3	

Tres compases o menos	3	2	1.2
	3	1	
	3	1	
	2	1	
	2	0	
	2	1	
	2	3	
	2	2	
	2	1	
	1	0	

Figura 489. Muestra la relación entre la utilización de la estrategia en un fragmento musical de muchos o pocos compases y el número de parámetros afectados que se observan en el resultado final obtenido por el estudiante.

Tiempo invertido en la aplicación de la estrategia:

El tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia ha sido de 27.85 segundos por cada compás hasta que el estudiante decide dar por válido el resultado final. Para ello se calculó el tiempo en segundos que invierte el estudiante desde que comienza a aplicar la estrategia hasta que toca la última nota del resultado final, dividido por el número de compases en los que el instrumentista ha aplicado la estrategia. Por otra parte, se analiza el tiempo invertido en la aplicación de la estrategia por compás y según cada instrumento:

Tabla 344

Tiempo medio invertido por instrumento en implementar el manejo positivo de la crítica externa

Instrumento	Tiempo medio invertido
Violín	22.5 s/c
Viola	9.5 s/c
Violonchelo	33 s/c

Contrabajo	20 s/c
Clarinete	15 s/c
Fagot	11.5 s/c
Flauta travesera	48.5 s/c
Flautín	19.5 s/c
Oboe	4 s/c
Bombardino	40 s/c
Trombón	52.5 s/c
Trompa	35 s/c
Trompeta	18.5 s/c
Tuba	69.5 s/c
Vibráfono	24 s/c
Piano	26.8 s/c
Instrumento de púa	47 s/c
Saxofón	16.5 s/c

Nota. Tiempo medio invertido por el estudiante en implementar la presente estrategia en cada compás (medido en segundos/compás) hasta la consecución del resultado final en función del instrumento.

Las especialidades instrumentales que más tiempo han invertido, en valores de media, en la aplicación de la estrategia han sido tuba, trombón y flauta travesera. En cambio, los que menos tiempo han invertido han sido oboe, viola y fagot.

Tipo de práctica efectuada:

Durante el desarrollo del programa didáctico se ha observado una única propuesta de implementación de esta estrategia y, gracias al análisis de datos, se puede evidenciar en qué tipo de práctica (constructiva, interpretativa o escénica) se ha utilizado mayoritariamente. En este caso, de las 60 veces que se ha constatado el manejo positivo de la crítica externa, destaca en la Tabla 345 la observación de un contexto de práctica interpretativa (o ensayo expresivo a gran escala que busca la intención musical y el fraseo adecuado priorizando la continuidad musical y la coherencia global de la obra), seguido de la práctica constructiva.

Tabla 345

Tipos de práctica efectuada: manejo positivo de la crítica externa

Práctica efectuada	Frecuencia	Probabilidad
Interpretativa	31	51.67%
Constructiva	25	41.67%
Constructivo-interpretativa	4	6.67%

Nota. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

En la Tabla 346 se muestra el tipo de práctica efectuada mayoritariamente por cada instrumento al implementar esta estrategia:

Tabla 346

Tipo de práctica mayoritaria de cada instrumento: manejo positivo de la crítica externa

Instrumento	Tipo de práctica
Violín	Constructiva / Interpretativa
Viola	Interpretativa
Violonchelo	Interpretativa
Contrabajo	Constructiva / Interpretativa
Clarinete	Constructiva
Fagot	Interpretativa
Flauta	Interpretativa
Flautín	Interpretativa / Constructiva-Interpretativa
Oboe	Interpretativa
Bombardino	Interpretativa
Trombón	Constructiva
Trompa	Constructiva / Interpretativa
Trompeta	Constructiva
Tuba	Constructiva
Vibráfono	Constructiva / Constructiva-Interpretativa
Piano	Interpretativa
Inst. púa	Constructiva
Saxofón	Constructiva

Signos de fatiga:

Se analizan ahora los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia. Las correspondientes definiciones pueden consultarse en el instrumento de registro del Anexo VII. De las 60 intervenciones hay tres casos, uno en oboe y dos en piano, en los que se observan signos de fatiga no verbal (5%).

Manejo positivo de la crítica externa

Signos de Fatiga	Tiempo invertido	Tiempo medio General:	Parámetros alterados	Parámetros alterados media general:
		27.85 s/c		2.15

Piano	1	43 s/c	Superior a media	3	Superior a media
Piano	1	30 s/c	Superior a media	5	Superior a media
Oboe	1	4 s/c	Inferior a media	2	Inferior a media

Figura 490. Muestra la relación entre los signos de fatiga observados en el estudiante durante la implementación de la estrategia, el tiempo invertido en su manejo hasta alcanzar el resultado final (medido en segundos/compás y comparado con la media general) y el número de parámetros afectados que se observan en dicho resultado (comparados con la media general).

Al existir signos de fatiga, se observa un incremento en el tiempo medio invertido en la aplicación de la estrategia así como un peor resultado final con un mayor número de parámetros alterados.

Parámetros alterados:

En cuanto al resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia, en la Tabla 347 se pueden evidenciar los parámetros que se han visto alterados en su interpretación:

Tabla 347

Parámetros alterados en resultado final: manejo positivo de crítica externa

Resultado final	Frecuencia	Porcentaje
Ningún parámetro alterado	6	10.00%
Un parámetro alterado	12	20.00%
Dos parámetros alterados	21	35.00%
Tres parámetros alterados	14	23.33%
Cuatro parámetros alterados	2	3.33%
Cinco parámetros alterados	5	8.33%
No obtiene resultado	0	0.00%

Nota. Parámetros alterados en el resultado final obtenido por el estudiante tras aplicar esta estrategia. Durante la implementación del programa, ha sido utilizada en 60 ocasiones.

Se presentan en la Tabla 348 los parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento, así como la escala de valoración de dicho resultado:

Tabla 348

Parámetros alterados por instrumentos: manejo positivo de crítica externa

Especialidad	Parámetros alterados (media)	Valoración del resultado final
Violín	1.00	Muy positivo
Viola	1.00	Muy positivo
Violonchelo	2.00	Positivo

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Contrabajo	2.50	Normal
Clarinete	1.00	Muy positivo
Fagot	1.50	Positivo
Flauta	1.00	Muy positivo
Flautín	1.50	Positivo
Oboe	2.00	Positivo
Bombardino	3.00	Normal
Trombón	1.50	Positivo
Trompa	3.00	Normal
Trompeta	1.00	Muy positivo
Tuba	0.50	Muy positivo
Vibráfono	1.50	Positivo
Piano	2.67	Normal
Inst. de púa	2.00	Positivo
Saxofón	2.50	Normal

Nota. Parámetros alterados de media en el resultado final obtenido tras aplicar esta estrategia en cada instrumento con la escala de valoración de dicho resultado.

Para analizar con más detalle la eficacia de la estrategia ante los diversos parámetros que intervienen en una interpretación musical se presenta también un análisis descriptivo de qué tipo de parámetros se han visto alterados en la ejecución del resultado final dado por válido por el estudiante:

Tabla 349

Parámetros alterados en resultado final: manejo positivo de crítica externa




Parámetros alterados	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrio corporal afectado: se observa al menos un defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (ej. tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos).	36	60%
Precisión afectada: se observa al menos un defecto de precisión (ej. error, afinación u omisión) con respecto al texto.	29	48.33%
Ritmo afectado: se observa al menos un defecto rítmico (ej. figura larga mal medida, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto.	12	20%
Dinámica afectada: se observa al menos un defecto dinámico (ej. no realización del matiz correspondiente, regulador no progresivo) con respecto al texto.	12	20%
Agógica afectada: se observa al menos un defecto agógico (ej. disminución o exceso de <i>tempo</i> , rubato artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto.	10	16.67%
Discurso musical afectado: se observa al menos un defecto en el desarrollo del discurso musical (ej. acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto.	10	16.67%
Signos de control afectados: se observa al menos un signo de falta de control por parte del instrumentista (ej. comienzo titubeante, desplazamiento sin control).	8	13.33%
Articulación afectada: se observa al menos un defecto en la articulación (ej. no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto	5	8.33%
Continuidad afectada: se observa al menos un defecto de continuidad (ej. pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto.	3	5%
Aspecto gestual afectado: se observa al menos un defecto en el aspecto gestual del instrumentista (ej. gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos).	3	5%
Ornamentación afectada: se observa al menos un defecto en la ornamentación (ej. no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto.	1	1.67%

Nota. Tipo de parámetros alterados en el resultado obtenido tras utilizar esta estrategia.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Al aplicar esta estrategia se detectan muy pocos parámetros alterados de ornamentación, continuidad y gestuales en el resultado final. En cambio, se siguen observando, en orden de importancia, defectos de equilibrio corporal, precisión, ritmo, dinámica, agógica, discurso musical, signos de control y articulación. A su vez, se presentan los parámetros que se han visto alterados en el resultado final dado por válido por el estudiante, según cada instrumento:

Leyenda:

-  No se detectan defectos
-  Parámetro poco alterado (inferior al 5%)
-  Parámetro alterado (porcentaje)

Manejo positivo de la crítica externa

		Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso	Ornamentos	Equilibrio	Gestual	Control
Cuerda-Arco	Violín	50%								50%		
	Viola				50%					50%		
	Violonchelo	100%			50%					50%		
	Contrabajo	100%				50%				100%		
Viento-Madera	Clarinete									100%		
	Fagot	50%				50%			50%			
	Flauta travesera	50%		50%								

	Flautín	50%			50%							50%	
	Oboe	100%										100%	
Viento-Metal	Bombardino	100%				100%						100%	
	Trombón	50%										100%	
	Trompa	100%				100%	50%					50%	
	Trompeta	100%											
	Tuba	50%											
Otras especialidades	Vibráfono	50%		50%	50%								
	Piano	30%	10%	26.67%	13.33%	23.33%	13.33%	33.33%				83.33%	6.67%
	Inst. de púa	100%			100%								
	Saxofón	100%		100%	50%								

Figura 491. Tipo de parámetros alterados en el resultado final obtenido tras utilizar esta estrategia en cada instrumento.

Transferencia práctica pianística y práctica instrumento principal:

Se presenta la diferencia de tiempo invertido por compás hasta la consecución del resultado final entre el instrumento utilizado primero (piano) y el instrumento utilizado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) y se ha establecido una escala de valoración de dicha transferencia.

Transferencia positiva de la estrategia	Transferencia indiferente de la estrategia	Transferencia negativa de la estrategia
A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en menor tiempo.	A igualdad de compases, con ambos instrumentos consigue el resultado final en un tiempo semejante (± 2 s/compás).	A igualdad de compases, con el segundo instrumento consigue el resultado final en mayor tiempo.

Figura 492. Transferencia de la estrategia de un instrumento a otro.

Finalmente se ha establecido, según cada especialidad, si la transferencia de la estrategia de un instrumento a otro ha resultado positiva, negativa o indiferente.

Tabla 350

Transferencia de la estrategia de manejo positivo de la crítica externa

Especialidad	s/c Inst. 1°	s/c Inst. 2°	Inst. 1°- 2°	Escala	Transferencia
Violín	44	29	15	Positiva	Positiva
	23	16	7	Positiva	
Viola	13	9	4	Positiva	Positiva
	37	10	27	Positiva	
Violonchelo	26	31	-5	Negativa	Negativa
	23	35	-12	Negativa	
Contrabajo	19	12	7	Positiva	
	25	28	-3	Negativa	
Clarinete	17	15	2	Indiferente	Indiferente

Fagot	14	13	1	Indiferente	Positiva
	16	10	6	Positiva	
Flauta travesera	35	40	-5	Negativa	Negativa
	13	57	-44	Negativa	
Flautín	45	26	19	Positiva	Positiva
	38	13	25	Positiva	
Oboe	18	4	14	Positiva	Positiva
Bombardino	42	40	2	Indiferente	Indiferente
Trombón	19	31	-13	Negativa	Negativa
	72	74	-2	Indiferente	
Trompa	17	11	6	Positiva	
	30	59	-29	Negativa	
Trompeta	30	21	9	Positiva	Positiva
	60	16	44	Positiva	
Tuba	8	70	-62	Negativa	Negativa
	9	69	-60	Negativa	
Vibráfono	43	31	12	Positiva	Positiva
	15	17	-2	Indiferente	
Inst. de púa	8	47	-39	Negativa	Negativa
Saxofón	32	19	13	Positiva	Positiva
	13	14	-1	Indiferente	

Nota. Muestra la diferencia de tiempo invertido (en segundos por compás) practicando con la estrategia hasta conseguir el resultado final, entre el instrumento usado primero (piano) y el instrumento usado en segundo lugar (instrumento principal del estudiante) así como una valoración de dicha transferencia.

Signos observables de comunicación verbal y no verbal:

La obtención de resultado final (a juicio del estudiante) ha generado una serie de signos observables de comunicación verbal y no verbal referentes a la opinión que merece esta estrategia para el instrumentista.

Tabla 351

Signos de comunicación no verbal: manejo positivo de la crítica externa

Comunicación no verbal	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacción	50	83.33%
Insatisfacción	6	10%
Indiferencia	2	3.33%
No se registran signos	2	3.33%

Nota. Signos observables de comunicación no verbal tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

De tal manera que, según se aprecia en la Tabla 351, esta estrategia produce mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción (83.33%) con el resultado final obtenido. A su vez, si se analizan los datos según cada instrumento se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación no verbal de satisfacción, con excepción del flautín en el que destacan los signos de insatisfacción (100%) por el resultado final.

Por otra parte, según se aprecia en la Tabla 352, esta estrategia produce mayoritariamente mensajes verbales de satisfacción (70%) por el resultado final obtenido.

Tabla 352

Signos de comunicación verbal: manejo positivo de la crítica externa

Comunicación verbal	Frecuencia	Porcentaje
Mensaje de satisfacción	42	70%
Mensaje de poco convencido	2	3.33%
Mensaje de asombro	1	1.67%
Mensaje de resultado final incompleto	1	1.67%
Mensaje de insatisfacción	1	1.67%
Mensaje de frustración	1	1.67%
No se registran signos	12	20%

Nota. Tipo de mensajes verbales registrados tras la obtención de resultado final practicando esta estrategia. Las correspondientes definiciones están recopiladas en el instrumento de registro detallado en el Anexo VII. Durante la implementación del programa didáctico la estrategia ha sido utilizada en 60 ocasiones.

Si se analizan los datos, según cada instrumento, se observa que todos ellos presentan mayoritariamente signos de comunicación verbal de satisfacción.

Uso futuro:



Para finalizar, se analiza si el estudiante, durante la implementación del programa didáctico, indica el posible uso futuro que pretende hacer de esta estrategia. En este caso los estudiantes no realizan ninguna aportación al respecto.

15 Anexo VI: análisis de datos obtenidos mediante el cuestionario

15.1 Estrategias de práctica instrumental conocidas y utilizadas previamente según instrumento

En la Figura 493 se reflejan las diversas estrategias conocidas y utilizadas previamente por los instrumentistas participantes del programa didáctico:

Leyenda:

-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

		Control estado concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha auto-crítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle	Procesamiento defectos lectura	Práctica indirecta	Adaptación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido musical	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente		
Cuerda-Arco	Violín																							
	Viola																							
	Chelo																							
	Contra.																							
Viento-Madera	Clarín.																							
	Fagot																							
	Flauta																							
	Flautín																							
	Oboe																							
	Bombardino																							

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

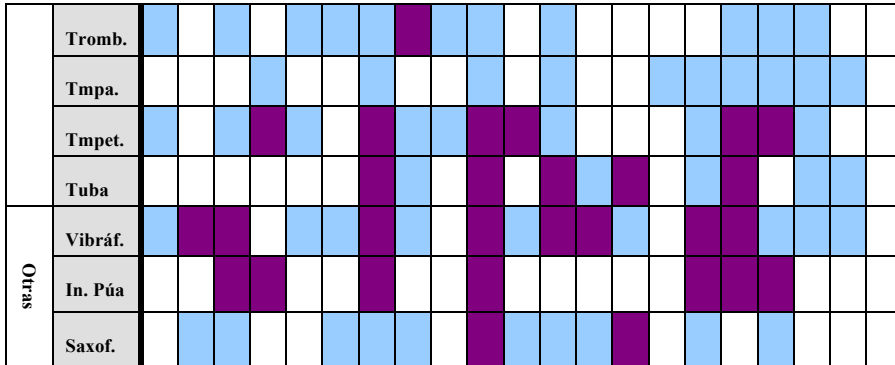




Figura 493. Estrategias de práctica instrumental conocidas y utilizadas previamente según cada instrumento.

15.2 Estrategias de práctica instrumental desconocidas según instrumento

En la Figura 494 se reflejan las estrategias no conocidas por cada familia de instrumentistas antes de participar en el programa didáctico:

Leyenda:

-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

		Control estado concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha autocrítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle	Procesamiento defectos lectura	Práctica indirecta	Adecuación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido musical	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente	
Cuerda-Arco	Violín	■	■			■	■			■		■	■						■	■	■	■	
	Viola		■	■		■	■			■			■	■						■	■	■	■
	Chelo	■	■			■	■	■		■		■	■		■	■		■		■	■	■	■
	Contra.									■		■		■			■			■	■	■	■
Viento-Madera	Clarín.		■			■	■			■			■					■				■	■
	Fagot							■		■			■	■								■	■
	Flauta	■			■	■				■	■		■	■					■		■	■	■
	Flautín	■			■	■				■	■		■	■			■			■	■	■	■
	Oboe	■		■						■		■										■	■
Viento-Metal	Bombardino	■	■	■				■		■											■	■	■
	Tromb.	■	■			■	■			■		■	■								■	■	■
	Tmpa.	■	■			■	■			■		■	■								■	■	■
	Tmpet.	■	■	■		■	■			■		■	■								■	■	■
	Tuba	■	■	■	■		■			■		■	■	■								■	■
Otras	Vibráf.	■			■					■				■								■	■
	In. Púa									■												■	■
	Saxof.	■					■		■	■		■									■	■	■

Figura 494. Estrategias de práctica instrumental que eran desconocidas antes de participar en el programa didáctico según el instrumento principal del estudiante.

15.3 Estrategias de práctica instrumental clasificadas según la efectividad percibida en cada instrumento

En la Figura 495 se representan las diversas estrategias de práctica instrumental con la puntuación media de efectividad considerada por cada familia de instrumentistas y en una escala sobre 10:

LEYENDA

M1	Práctica con máxima concentración	F6	Práctica indirecta
M2	Mensajes constructivos de auto-orientación	F7	Adecuación ergonómica
M3	Mensajes constructivos de auto-motivación	F8	Práctica técnica
M4	Visualización creativa	F9	Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal
M5	Práctica espontánea	F10	Análisis, comprensión e interiorización elementos expresivos
M6	Manejo positivo de la crítica externa	F11	Apoyo al discurso musical
F1	Práctica fragmentada	F12	Transmisión del contenido musical
F2	Escucha autocrítica	F13	Práctica de riesgo
F3	Apreciación vibratoria	F14	Adaptación al límite actual
F4	Práctica del detalle	F15	Práctica consciente
F5	Lectura precisa		

Efectividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15
Violín	9	9	7	7,5	8,5	8,5	9	9	7	10	9	8,5	9,5	9,5	9	9,5	10	9	8	8,5	10
Viola	7,5	7	5,5	7	6,5	7,5	9	8,5	7	9	7,4	7,5	9	9	9	9,5	9,5	8,5	7	8	6,5
Chelo	7,5	8	8	8,5	7	8	8,5	8,5	8,5	8,5	7,5	7,5	9	7,5	8,5	8	8	8	7,5	8	8
Contrabajo	8,5	9	9,5	8	9,5	9	9	8	10	9	8	9	10	9,5	9	10	9	8,5	5	8	9
Clarinete	9	10	10	10	8	10	10	10	9	9	9	8	10	8	7	9	8	10	10	10	8
Fagot	10	9,5	10	9	9	8	9,5	8	8,5	10	9,5	7	9,5	9	8	10	9,5	9,5	9,5	9,5	9
Flauta	8	8,5	8	9,5	8,5	7,5	10	7,5	9,5	9,5	9	8	10	7,5	9	10	10	9	9	9,5	9,5
Flautín	8	6	8	6	5	8	10	8	6	6	10	10	8	7	6	7	8	8	7	4	8
Oboe	2	8	6	10	8	10	10	10	0	6	9	9	10	8	8	10	10	10	5	4	7
Bombardino	9	6	6	9	5	5	8	5	9	9	9	9	8	8	8	8	8	8	7	5	6
Trombón	9	6,5	8,75	8	8	7,5	9	9	8,5	9	7,5	8,5	8	8,5	8	7,5	9	9	9	8	8,5
Trompa	8	7	9	10	7	5	10	7	5	10	8	10	10	10	9	10	10	10	8	10	10
Trompeta	8	8,5	7,5	9,5	9	6,5	9	8,5	9	8,5	9	8,5	9	8	8	8,5	8,5	9,5	8,5	6,5	9
Tuba	7,5	8,5	8,5	6,5	4,5	6,5	8,5	9	5,5	9,5	8	9,5	8	8,5	9	9,5	9,5	7,5	9,5	7	6

Vibrafono	9,5	9,5	9	9,5	8,5	9,5	10	9,5	7	9,5	9,5	10	10	7,5	9,5	9,5	10	9,5	8,5	8,5	
Piano	8,29	7,96	8,12	7,75	7,32	7,18	9,04	7,64	7,07	8,32	8,18	8,11	8,54	8,04	8,52	8,67	8,59	8,37	7,67	8,04	8,11
Inst. púa	10	9	10	10	9	10	10	9	9	9	10	9	9	9	9	9	9	9	9	9	10
Saxofón	9	8,5	7,5	8	7	8	8,5	8,5	8,5	9	9	8,5	8,5	8,5	8	9	9	9	8	7	9

Figura 495. Efectividad de cada estrategia percibida por los participantes del programa didáctico en función del instrumento y cuantificada en una escala sobre 10.

15.4 Estrategias de práctica instrumental clasificadas según el grado de transferencia considerado en cada instrumento

En la Figura 496 se representan las diversas estrategias de práctica instrumental con la puntuación media de transferencia considerada por cada familia de instrumentistas y en una escala sobre 10:

LEYENDA

M1	Práctica con máxima concentración	F6	Práctica indirecta
M2	Mensajes constructivos de auto-orientación	F7	Adecuación ergonómica
M3	Mensajes constructivos de auto-motivación	F8	Práctica técnica
M4	Visualización creativa	F9	Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal
M5	Práctica espontánea	F10	Análisis, comprensión e interiorización elementos expresivos
M6	Manejo positivo de la crítica externa	F11	Apoyo al discurso musical
F1	Práctica fragmentada	F12	Transmisión del contenido musical
F2	Escucha autocrítica	F13	Práctica de riesgo
F3	Apreciación vibratoria	F14	Adaptación al límite actual
F4	Práctica del detalle	F15	Práctica consciente
F5	Lectura precisa		

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Transferencia	M1	M2	M3	M4	M5	M6	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15
Violín	10	9	8,5	7,5	8	8,5	9	9	7,5	10	9,5	9	9	9,5	9	9,5	10	10	7,5	8,5	9,5
Viola	7	7	6	6	7,5	8,5	9	8	6	9	7	7,5	9	9	9,5	9,5	9	9	8	7	6,5
Chelo	8	7,5	8	8	7	6,5	7,5	8	9	8,5	8,5	7,5	9	8	9	8	7,5	8	8	7,5	8
Contrabajo	8	9	8	8,5	9,5	8	9	7,5	8,5	8,5	9,5	10	7,5	9	9,5	10	7,5	6,5	8	7,5	6,5
Clarinete	9	10	9	7	8	7	10	10	10	9	9	7	7	8	8	9	9	9	9	10	8
Fagot	8,5	8,5	10	8,5	8,5	8,5	9,5	8,5	9	10	9	7,5	9,5	9	9,5	10	9	9,5	9	9,5	9
Flauta	8	8,5	8	7	8,5	8	8	7,5	7,5	9,5	9	8	10	7	9,5	9,5	10	8	8,5	9,5	8,5
Flautín	10	10	10	7	10	10	10	10	7	8	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10
Oboe	5	7	4	6	6	6	10	10	0	4	8	9	8	7	7	10	10	10	5	5	7
Bombardino	8	6	6	1	9	6	8	4	9	9	9	9	7	9	9	9	9	9	5	6	6
Trombón	4	6,5	7,5	4,5	6	5	7,5	5	4,5	4,5	6	6,5	7	6,5	7,5	9	7,5	7	8,5	8,5	7
Trompa	10	10	10	10	6	5	10	9	5	10	8	10	10	10	9	10	10	10	8	10	10
Trompeta	7,5	8	7,5	9	9,5	6,5	9	8	9,5	8	7,5	6,5	9	8,5	8	8,5	8,5	9,5	8,5	7	9
Tuba	6	7	5	5,5	3,5	5	7,5	7	3	8	6,5	8,5	6,5	6,5	7,5	7	8	5,5	7,5	5	5
Vibráfono	8,5	9	10	9,5	9	9,5	10	9,5	8,5	9,5	10	10	10	7,5	9	9,5	10	9,5	9,5	8	8,5
Inst. púa	10	10	10	10	9	9	10	9	10	9	10	9	9	8	9	9	8	9	9	9	10
Saxofón	9	7,5	7,5	8	7	8	8,5	8,5	9	8,5	8	7,5	8	8,5	8	8	8	8	8	7	8

Figura 496. Transferencia de cada estrategia percibida por los participantes del programa didáctico según cada instrumento y cuantificada en una escala sobre 10.

15.5 Estrategias de práctica instrumental clasificadas según el grado de motivación considerado por cada instrumento

En la Figura 497 se representan las diversas estrategias de práctica instrumental con la puntuación media de motivación considerada por cada familia de instrumentistas y en una escala sobre 10:

LEYENDA

M1	Práctica con máxima concentración	F6	Práctica indirecta
M2	Mensajes constructivos de auto-orientación	F7	Adecuación ergonómica
M3	Mensajes constructivos de auto-motivación	F8	Práctica técnica
M4	Visualización creativa	F9	Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal
M5	Práctica espontánea	F10	Análisis, comprensión e interiorización elementos expresivos
M6	Manejo positivo de la crítica externa	F11	Apoyo al discurso musical
F1	Práctica fragmentada	F12	Transmisión del contenido musical
F2	Escucha autocrítica	F13	Práctica de riesgo
F3	Apreciación vibratoria	F14	Adaptación al límite actual
F4	Práctica del detalle	F15	Práctica consciente
F5	Lectura precisa		

Motivación	M1	M2	M3	M4	M5	M6	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15
Violín	10	8,5	8,5	7	7,5	9	8,5	9	7,5	10	9	8,5	9	9	9	9,5	10	10	9	8	10
Viola	8	7,5	6,5	8	6	6,5	8	8,5	6,5	9	7,5	8	8,5	9	9	8,5	9	9	7	7	6,5
Violonchelo	8	8	8,5	9	7,5	7	8	8,5	8,5	8	8	7,5	8,5	7,5	8,5	8	8	8,5	7,5	8,5	9
Contrabajo	8	8	10	8,5	10	9,5	7,5	8,5	10	9	8	9	8,5	8	8,5	9,5	10	9	6	5	8,5
Clarinete	9	10	10	10	10	10	9	9	9	10	10	7	9	8	8	8	7	10	10	10	9
Fagot	8,5	8,5	10	8,5	8,5	9	8	8	9	10	9	6,5	9,5	9	8	10	9,5	10	8	9,5	8
Flauta	9	8,5	9,5	8,5	9	8	9,5	7,5	10	9,5	9	7	10	6,5	9,5	10	10	9	9	9	10
Flautín	7	5	7	6	6	6	8	7	4	8	8	7	7	9	6	6	7	8	4	4	7
Oboe	0	7	7	9	8	8	10	10	3	4	8	9	10	7	8	10	10	10	5	0	0
Bombardino	9	5	5	9	5	5	8	5	9	9	9	9	8	8	8	8	9	9	5	5	5
Trombón	6	5,5	8	8	8	6	6,5	7	8	7	6	7,5	8	8	7	7,5	6	9	8	5	8,5
Trompa	10	7	10	10	7	5	10	7	5	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Trompeta	8	8	7,5	9,5	9,5	7,5	9	6	9,5	8,5	6	8,5	9,5	9	8	8,5	8,5	9,5	8,5	8	9
Tuba	7,5	7	8	7	7	4,5	4,5	7,5	3,5	7,5	9	7	8,5	6,5	8	7,5	9,5	7	8,5	2,5	3,5

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental



Vibráfono	8,5	9	10	7,5	8,5	10	7,5	10	6,5	10	9	9	10	7	7,5	8	8,5	9,5	9,5	7	8,5
Inst. púa	8	8	10	9	9	9	8	8	9	8	9	8	9	8	8	9	9	9	9	9	9
Saxofón	8,5	8	9	8	7,5	8	8	8,5	8,5	8	7,5	8,5	8,5	8	9	8	9	9	8	7	8

Figura 497. Motivación generada por cada una de las estrategias según los resultados obtenidos en cada instrumento durante el desarrollo del programa didáctico y cuantificada en una escala sobre 10.

15.6 Estrategias de práctica instrumental que serán utilizadas en el futuro por cada instrumento

En la Figura 498 se reflejan las diversas estrategias de práctica que serán utilizadas en el futuro por cada familia de instrumentistas participantes del programa didáctico:

Leyenda:

-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
-  Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

		Control estado concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha autocrítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle	Procesamiento de defectos	Práctica indirecta	Adecuación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente
Cuerda-Arco	Violín																					
	Viola																					
	Chelo																					
	Contra.																					

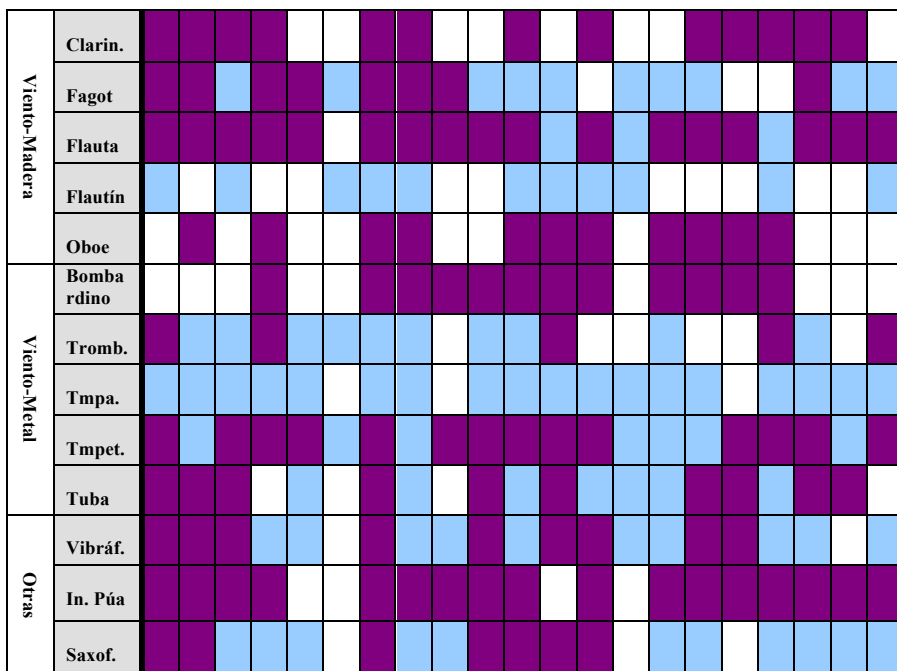


Figura 498. Estrategias de práctica instrumental que serán utilizadas en la práctica futura según cada instrumento.

15.7 Estrategias de práctica instrumental que no serán implementadas en el futuro según instrumento

En la Figura 499 se reflejan las diversas estrategias que no serán probadas en la práctica futura de cada familia de instrumentistas participantes del programa didáctico:

Leyenda:

- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 100% de los participantes
- Estrategia conocida y utilizada previamente por el 50% de los participantes

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

		Control estado concentración	Mensajes auto-orientación	Mensajes auto-motivación	Práctica mental imágenes	Práctica espontánea	Manejo positivo crítica	Práctica fragmentada	Escucha auto-crítica	Apreciación vibratoria	Práctica del detalle	Procesamiento defectos lectura	Práctica indirecta	Adecuación ergonómica	Práctica técnica	Análisis armónico-formal	Análisis elementos expresivos	Apoyo discurso musical	Transmisión contenido musical	Práctica de riesgo	Adaptación al límite actual	Atención al presente	
Cuerda-Arco	Violín																						
	Viola																						
	Chelo																						
	Contra.																						
Viento-Madera	Clarín.																						
	Fagot																						
	Flauta																						
	Flautín																						
	Oboe																						
Viento-Metal	Bombardino																						
	Tromb.																						
	Tmpa.																						
	Tmpet.																						
	Tuba																						
Otras	Vibráf.																						
	In. Púa																						
	Saxof.																						

Figura 499. Estrategias de práctica instrumental que, según cada familia de instrumentistas, no serán probadas en la práctica futura.

15.8 Práctica fragmentada

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 353

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica fragmentada

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	24	80%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	2	6.67%
No la conocía.	2	6.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 353, la mayor parte de participantes (80%) conocían y utilizaban esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que no poseían conocimientos previos acerca de esta estrategia hay instrumentistas de violín y violonchelo.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 9.12 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 354

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica fragmentada

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	10
Flautín	10
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	8.5
Vibráfono	10
Piano	9.04
Instrumento de púa	10
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete, flauta travesera, flautín, oboe, trompa, vibráfono e instrumento de púa con la máxima puntuación, mientras que la consideró menos eficaz el de bombardino (8 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.82 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 355

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica fragmentada

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	7.5
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta	8
Flautín	10

Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	7.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	10
Saxofón	8.5

Según la Tabla 355, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de clarinete, flautín, oboe, trompa, vibráfono e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron violonchelo, trombón y tuba (7.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.96 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 356

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica fragmentada

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	8.5
Viola	8
Violonchelo	8
Contrabajo	7.5
Clarinete	9
Fagot	8
Flauta	9.5
Flautín	8
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	6.5
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	4.5
Vibráfono	7.5
Inst. de púa	8
Saxofón	8

Según la Tabla 356, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de oboe y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de tuba (4.5 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 357

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica fragmentada

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	25	83.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	3	10%
No deseo probar la estrategia.	0	0%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (83.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de práctica fragmentada:

Violín: “Es mejor para abordar el estudio, especialmente si hay partes que se nos resisten especialmente”.

Viola: “Es un punto básico de estudio”.

Violonchelo: “Ayuda a planificar un estudio mucho más productivo, para superar una a una las dificultades”.

Clarinete: “Ayuda a la motivación para seguir estudiando”.

Flautín: “A mi esta me funciona muy bien”.

15.9 Práctica con máxima concentración

En este punto del cuestionario se pretendía recopilar datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 358

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo del práctica con máxima concentración

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No la conocía.	11	36.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 358, el 36.67% de los participantes no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

instrumentistas de viola, violonchelo, contrabajo, clarinete, fagot, percusión, trombón y trompeta.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.32 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 359

Datos del cuestionario referentes a efectividad del práctica con máxima concentración

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	7.5
Violonchelo	7.5
Contrabajo	8.5
Clarinete	9
Fagot	10
Flauta travesera	8
Flautín	8
Oboe	2
Bombardino	9

Trombón	9
Trompa	8
Trompeta	8
Tuba	7.5
Vibráfono	9.5
Piano	8.29
Instrumento de púa	10
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de fagot e instrumentos de púa con la máxima puntuación, mientras que la consideró menos eficaz el de oboe (2 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.89 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 360

Datos del cuestionario referentes a la transferencia del práctica con máxima concentración

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	10
Viola	7
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	9
Fagot	8.5
Flauta	8
Flautín	10
Oboe	5
Bombardino	8
Trombón	4
Trompa	10
Trompeta	7.5
Tuba	6
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	10
Saxofón	9

Según la Tabla 360, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de violín, flautín, trompa e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron trombón (4) y oboe (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.96 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 361

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica con máxima concentración

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	10
Viola	8
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	9
Fagot	8.5
Flauta	9
Flautín	7
Oboe	0
Bombardino	9

Trombón	6
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	7.5
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	8
Saxofón	8.5

Según la Tabla 361, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de violín y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de oboe (0) y trombón (6).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por la posible utilización que pretenden hacer de ella en el futuro. Estos fueron los resultados:

Tabla 362

Datos del cuestionario referentes al uso futuro del práctica con máxima concentración

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	23	76.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	4	13.33%

No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (76.67%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de verificar el estado de la concentración:

Violonchelo: “Creo que es muy importante verificar la concentración para tener un buen estudio”.

Clarinete: “Me funciona sobre todo junto con la de la relajación corporal”.

Flautín: “Muy útil. Si se consigue se gana mucho tiempo de estudio”.

Violín: “Es muy importante”.

Violín: “Me parece interesante que uno mismo conozca cuánto tiempo puede estar realmente concentrado”.

Viola: “Muchas veces hacía el efecto rebote y me ponía nerviosa, pero si realmente lo intentas es efectivo”.

Violonchelo: “Es complicado a veces ser honrado con uno mismo”.

15.10 Adecuación ergonómica

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 363

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la adecuación ergonómica

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	11	36.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	12	40%
No la conocía.	5	16.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 363, el 40% de participantes conocían esta estrategia antes de participar en el programa pero no la utilizaban en su práctica instrumental. Entre los estudiantes que no conocían la estrategia hay instrumentistas de viola, contrabajo, fagot, flauta travesera y tuba.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos

resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.84 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 364

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la adecuación ergonómica

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9.5
Viola	9
Violonchelo	9
Contrabajo	10
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	10
Flautín	8
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	8
Vibráfono	10
Piano	8.54

Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de contrabajo, clarinete, flauta, oboe, trompa y vibráfono con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín, bombardino, trombón y tuba (8 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.5 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 365

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la adecuación ergonómica

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	9

Contrabajo	7.5
Clarinete	7
Fagot	9.5
Flauta	10
Flautín	8
Oboe	8
Bombardino	7
Trombón	7
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	6.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 365, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flauta, trompa y vibráfono que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de tuba (6.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.93 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 366

Datos del cuestionario referentes a motivación y adecuación ergonómica

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	8.5
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8.5
Clarinete	9
Fagot	9.5
Flauta	10
Flautín	7
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	8.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	9
Saxofón	8.5

Según la Tabla 366, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de flauta travesera, oboe, trompa y vibráfono. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flautín, siete sobre 10.

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 367

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la adecuación ergonómica

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	21	70%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	6	20%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (70%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de adecuación ergonómica:

Violín: “Me gusta pensar en ello. Con el violín es importante ya que tantas horas de práctica en una mala postura o en tensión es perjudicial”.

Viola: “Esto ayuda para tocar ya que la mejor postura hace que tenga más seguridad”.

Violonchelo: “Desde que estudio en el superior tantas horas me doy verdadera cuenta de lo importante que es esto no solo para la salud sino también para optimizar el estudio”.

Violonchelo: “Es fundamental mantener libre y sin tensiones el cuerpo para llevar a cabo un estudio mejor aunque muchas veces aún tengo tensiones”.

Clarinete: “Para mí es la más importante, ya que si el cuerpo está relajado ganas mucha concentración; la confianza y la técnica funcionan mejor”.

Flauta travesera: “Me ayuda mucho a quitar tensiones y a que salgan pasajes que no salían”.

Flautín: “Me parece muy importante, y creo que ayuda bastante”.

15.11 Mensajes constructivos de auto-orientación

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 368

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de los mensajes constructivos de auto-orientación

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	10	33.33%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	7	23.33%
No la conocía.	11	36.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 368, el 36.67% de los participantes no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de violín, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión y saxofón.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.11 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 369

Datos del cuestionario referentes a efectividad de los mensajes constructivos de auto-orientación

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	7
Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	8.5
Flautín	6
Oboe	8
Bombardino	6
Trombón	6.5
Trompa	7
Trompeta	8.5
Tuba	8.5
Vibráfono	9.5
Piano	7.96
Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete (10), fagot (9.5) y vibráfono (9.5 sobre 10) y los que le dieron menor puntuación fueron los de flautín y bombardino (6 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.14 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 370

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de los mensajes constructivos de auto-orientación

Instrumento	Grado de transferencia percibido
	Media
Violín	9
Viola	7
Violonchelo	7.5
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	8.5
Flauta	8.5
Flautín	10

Oboe	7
Bombardino	6
Trombón	6.5
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	7
Vibráfono	9
Inst. de púa	10
Saxofón	7.5

Según la Tabla 370, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de clarinete, flautín, trompa e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron bombardino (6) y trombón (6.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.71 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 371

Datos del cuestionario referentes a motivación y mensajes constructivos de auto-orientación

Instrumento	Grado de motivación percibida
	Media
Violín	8.5
Viola	7.5
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	10
Fagot	8.5
Flauta	8.5
Flautín	5
Oboe	7
Bombardino	5
Trombón	5.5
Trompa	7
Trompeta	8
Tuba	7
Vibráfono	9
Inst. de púa	8
Saxofón	8

Según la Tabla 371, los instrumentistas que otorgaron la mayor puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete (10) y vibráfono (9). En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flautín y bombardino con un cinco.

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 372

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de los mensajes constructivos de auto-orientación

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	21	70%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	6	20%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (70%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de utilizar mensajes constructivos de auto-orientación:

Viola: “Me parece una práctica útil para poder tocar mejor ya que tienes anclajes y sabes cómo reaccionar”.

Violonchelo: “Es un estudio mental que ahorra mucho tiempo”.

Clarinete: “Me parece una gran estrategia porque vas planteándote objetivos poco a poco, no intentas abarcar todo a la primera”.

Flautín: “Puede ser útil pero si sabes cómo orientarte...”

15.12 Escucha autocrítica

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 373

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la escucha autocrítica

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	10	33.33%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	13	43.33%
No la conocía.	5	16.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 373, el 43.33% de participantes conocían esta estrategia antes de participar en el programa pero no la utilizaban en su práctica habitual. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica hay instrumentistas de contrabajo, clarinete, fagot, flauta travesera, percusión, saxofón, trombón, trompeta y tuba.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.05 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 374

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la escucha autocrítica

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	8.5
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8
Clarinete	10
Fagot	8
Flauta travesera	7.5
Flautín	8

Oboe	10
Bombardino	5
Trombón	9
Trompa	7
Trompeta	8.5
Tuba	9
Vibráfono	9.5
Piano	7.64
Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete y oboe con la máxima puntuación; mientras que la consideró menos eficaz el de bombardino (5 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.04 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 375

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la escucha autocrítica

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9
Viola	8
Violonchelo	8
Contrabajo	7.5
Clarinete	10
Fagot	8.5
Flauta	7.5
Flautín	10
Oboe	10
Bombardino	4
Trombón	5
Trompa	9
Trompeta	8
Tuba	7
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8.5

Según la Tabla 375, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de clarinete, flautín y oboe que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron bombardino (4) y trombón (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 376

Datos del cuestionario referentes a motivación y escucha autocrítica

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	8.5
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8.5
Clarinete	9
Fagot	8
Flauta	7.5
Flautín	7
Oboe	10
Bombardino	5

Trombón	7
Trompa	7
Trompeta	6
Tuba	7.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	8
Saxofón	8.5

Según la Tabla 376, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de oboe y vibráfono. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de bombardino (5) y trompeta (6).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 377

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la escucha autocrítica

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	18	60%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	10	33.33%

No deseo probar la estrategia.	0	0%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (60%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de escucha autocrítica:

Violonchelo: “Me parece la clave de las demás estrategias”.

Clarinete: “Esta técnica me ha servido mucho, ya que yo antes era demasiado duro conmigo mismo, y he aprendido a ser autocrítico pero hasta lo que puedo hacer en ese momento, no dentro de tres meses”.

Violín: “Me sorprendió encontrar diversas cosas a mejorar de las que no era consciente hasta que me grabé”.

Viola: “A partir de ese estudio considero como base poder grabarme ya que al tocar muchas veces pasas por alto puntos básicos”.

15.13 Lectura precisa

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 378

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la lectura precisa

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	11	36.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No la conocía.	9	30%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 378, el 36.67% de participantes conocían y utilizaban esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que no conocen la estrategia hay instrumentistas de violín, violonchelo, contrabajo, oboe, trombón, trompa y tuba.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.41 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 379

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la lectura precisa

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	7.4
Violonchelo	7.5
Contrabajo	8
Clarinete	9
Fagot	9.5
Flauta travesera	9
Flautín	10
Oboe	9
Bombardino	9
Trombón	7.5
Trompa	8
Trompeta	9
Tuba	8
Vibráfono	9.5
Piano	8.18
Instrumento de púa	10
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de flautín e instrumento de púa con la máxima puntuación, mientras que la consideraron menos eficaz los de viola (7.4 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.39 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 380

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la lectura precisa

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9.5
Viola	7
Violonchelo	8.5
Contrabajo	9.5
Clarinete	9
Fagot	9
Flauta	9
Flautín	10

Oboe	8
Bombardino	9
Trombón	6
Trompa	8
Trompeta	7.5
Tuba	6.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	10
Saxofón	8

Según la Tabla 380, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín, vibráfono e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de trombón (6).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.18 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos. Según la Tabla 381, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de trombón y trompeta con un seis.

Tabla 381

Datos del cuestionario referentes a motivación y lectura precisa

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	7.5
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	10
Fagot	9
Flauta	9
Flautín	8
Oboe	8
Bombardino	9
Trombón	6
Trompa	9
Trompeta	6
Tuba	9
Vibráfono	9
Inst. de púa	9
Saxofón	7.5

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 382

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la lectura precisa

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	20	66.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No deseo probar la estrategia.	0	0%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (66.67%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de lectura precisa:

Violín: “Ha de ser la finalidad del estudio, o una de las más importantes”.

Viola: “Es un punto básico del estudio”.

Violonchelo: “Un trabajo muy consciente y responsable, necesita fuerza de voluntad pero a cambio me parece muy efectivo”.

Saxofón: “Es un muy buen hábito ya que el modo de mejorar notablemente nuestros resultados es mediante la repetición previa pero debemos, después del estudio minucioso, tocar de principio a fin para acostumbrarnos”.

15.14 Práctica indirecta

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 383

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica indirecta

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	14	46.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	6	20%
No la conocía.	8	26.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 383, el 46.67% de participantes conocían y manejaban esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que no conocen la estrategia hay instrumentistas de violín, violonchelo, clarinete, fagot, saxofón, trombón y trompeta.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.34 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 384

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica indirecta

Instrumento	Efectividad Media
Violín	8.5
Viola	7.5
Violonchelo	7.5
Contrabajo	9
Clarinete	8
Fagot	7
Flauta travesera	8
Flautín	10
Oboe	9
Bombardino	9
Trombón	8.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	9.5

Vibráfono	10
Piano	8.11
Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de flautín, trompa y vibráfono con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de fagot (7 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.25 sobre 10. Por instrumentos:

Tabla 385

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica indirecta

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9
Viola	7.5
Violonchelo	7.5
Contrabajo	10

Clarinete	7
Fagot	7.5
Flauta	8
Flautín	10
Oboe	9
Bombardino	9
Trombón	6.5
Trompa	10
Trompeta	6.5
Tuba	8.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	9
Saxofón	7.5

Según la Tabla 385, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de contrabajo, flautín, trompa y vibráfono que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de trombón y trompeta (6.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 386

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica indirecta

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	8.5
Viola	8
Violonchelo	7.5
Contrabajo	9
Clarinete	7
Fagot	6.5
Flauta	7
Flautín	7
Oboe	9
Bombardino	9
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	7
Vibráfono	9
Inst. de púa	8
Saxofón	8.5

Según la Tabla 386, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de fagot (6.5 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 387

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica indirecta

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	22	73.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	6	20%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (73.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de práctica indirecta:

Violín: “Me sirve mucho en el estudio del violín. Especialmente alterar el *tempo*”.

Viola: “Me pareció muy interesante ya que la obra finalmente se facilita”.

Violonchelo: “Da algunos resultados muy evidentes, es un trabajo muy al detalle”.

Clarinete: “Para mi funciona para plantearse nuevos retos y no cansarse de estudiar un pasaje”.

15.15 Adaptación al límite técnico-interpretativo actual

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 388

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	7	23.33%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
No la conocía.	11	36.67%
No responde.	3	10%

Tal y como se observa en la Tabla 388, el 36.67% de participantes no conocía esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de viola, fagot, flauta travesera, flautín, percusión, trompa y tuba.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 7.94 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 389

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Instrumento	Efectividad Media
Violín	8.5
Viola	8
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	9.5
Flautín	4
Oboe	4

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Bombardino	5
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	6.5
Tuba	7
Vibráfono	8.5
Piano	8.04
Instrumento de púa	9
Saxofón	7

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete y trompa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín y oboe (4 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.89 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 390

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	8.5
Viola	7
Violonchelo	7.5
Contrabajo	7.5
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta	9.5
Flautín	10
Oboe	5
Bombardino	6
Trombón	8.5
Trompa	10
Trompeta	7
Tuba	5
Vibráfono	8
Inst. de púa	9
Saxofón	7

Según la Tabla 390, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de clarinete, flautín y trompa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe y tuba (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 6.81 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 391

Datos del cuestionario referentes a motivación y adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	8
Viola	7
Violonchelo	8.5
Contrabajo	5
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta	9
Flautín	4
Oboe	0
Bombardino	5

Trombón	5
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	2.5
Vibráfono	7
Inst. de púa	9
Saxofón	7

Según la Tabla 391, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de oboe (0) y tuba (2.5 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella.

Tabla 392

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la adaptación al límite técnico-interpretativo actual

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	11	36.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	9	30%

No deseo probar la estrategia.	7	23.33%
No responde.	3	10%

Como puede observarse en la Tabla 392, el 36.67% de los participantes, tras haber participado en el programa didáctico, se propone utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de adaptación al límite técnico-interpretativo actual:

Clarinete: “Esta técnica para mí es de las mejores, ya que nunca me planté este aspecto, el no pretender más de lo que puedo hacer en ese momento, siempre tiendo a mirar a un futuro y a veces desmotiva”.

Violín: “Aceptar el nivel al que uno puede llegar ayuda a planificar mejor el trabajo, y a no frustrarse con los resultados”.

Viola: “Me parece un buen punto para dar fluidez”.

Violonchelo: “Me parece muy importante como medida mental para predisponerte a aceptar una crítica posterior de modo constructivo”.

Saxofón: “Es difícil no pretenderlo ya que siempre intentas dar lo mejor de ti incluso pretendiendo hacer más de lo posible”.

Oboe: “Siempre hay que pretender un poco más del máximo”.

15.16 Práctica del detalle

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 393

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica del detalle

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	23	76.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	3	10%
No la conocía.	2	6.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 393, la mayor parte de participantes (76.67%) conocían esta estrategia y la utilizaban en su práctica habitual antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que no conocían la estrategia hay instrumentistas de flauta travesera y flautín.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.66 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 394

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica del detalle

Instrumento	Efectividad Media
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	9
Clarinete	9
Fagot	10
Flauta travesera	9.5
Flautín	6
Oboe	6
Bombardino	9
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	9.5
Vibráfono	9.5
Piano	8.32

Instrumento de púa	9
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de violín, fagot y trompa con la máxima puntuación, mientras que la consideraron menos eficaz los de flautín y oboe (6 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.46 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 395

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica del detalle

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8.5
Clarinete	9

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Fagot	10
Flauta	9.5
Flautín	8
Oboe	4
Bombardino	9
Trombón	4.5
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	8
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8.5

Según la Tabla 395, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de violín, fagot y trompa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe (4) y trombón (4.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.64 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos y, según la Tabla 396, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía

esta estrategia fueron los de violín, clarinete, fagot, trompa y vibráfono. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de oboe (4 sobre 10).

Tabla 396

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica del detalle

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	10
Flauta	9.5
Flautín	8
Oboe	4
Bombardino	9
Trombón	7
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	7.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	8
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 397

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica del detalle

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	19	63.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	9	30%
No deseo probar la estrategia.	0	0%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (63.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de práctica del detalle:

Violín: “Creo que ha de estar siempre en mente, en cualquier fase del estudio”.

Viola: “Este punto es básico para los instrumentistas”.

Violonchelo: “Me ha gustado mucho sentir que es algo incluso más mental que técnico”.

Violonchelo: “Durante el estudio siempre intento buscar una calidad de sonido aunque a veces me cuesta”.

Saxofón: “Esta práctica la deberíamos hacer siempre. Trabajar hasta el mejor sonido posible”.

15.17 Práctica técnica

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tal y como se observa en la Tabla 398, el 43.33% de participantes conocían esta estrategia y la utilizaban en su práctica habitual antes de participar en el programa. Entre los estudiantes no conocen la estrategia hay instrumentistas de violonchelo, contrabajo, flauta travesera, flautín, percusión, trompa y trompeta.

Tabla 398

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica técnica

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	13	43.33%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No la conocía.	7	23.33%
No responde.	2	6.67%

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.23 sobre 10. Se presenta la distribución por instrumentos:

Tabla 399

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica técnica

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9.5
Viola	9
Violonchelo	7.5
Contrabajo	9.5
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta travesera	7.5
Flautín	7
Oboe	8
Bombardino	8
Trombón	8.5
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	8.5

Vibráfono	7.5
Piano	8.04
Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de trompa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín (7 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.21 sobre 10. Según la Tabla 400, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín y trompa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron trombón y tuba (6.5).

Tabla 400

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica técnica

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9.5
Viola	9

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta	7
Flautín	10
Oboe	7
Bombardino	9
Trombón	6.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	6.5
Vibráfono	7.5
Inst. de púa	8
Saxofón	8.5

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.04 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Según la Tabla 401, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flauta y tuba (6.5 sobre 10).

Tabla 401

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica técnica

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	7.5
Contrabajo	8
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta	6.5
Flautín	9
Oboe	7
Bombardino	8
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	6.5
Vibráfono	7
Inst. de púa	8
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 402

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica técnica

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	15	50%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	13	43.33%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mitad de los participantes (50%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de utilizar la práctica técnica:

Viola: “Sin técnica no hay buen músico”.

Violonchelo: “Es un trabajo muy mental, y ayuda a darse cuenta de malos vicios interpretativos”.

Saxofón: “Es muy productivo, aunque a veces, estamos muy negativos y nos cuesta cambiar el chip”.

Flauta travesera: “Me cuesta, porque enseguida quiero expresar y no me detengo tanto en la técnica”.

15.18 Análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tal y como se observa en la Tabla 403, la mayor parte de participantes (60%) conocían esta estrategia, antes de participar en el programa, pero no la utilizaban en su práctica habitual.

Entre los estudiantes que utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de violín, viola, contrabajo, flauta travesera, oboe, bombardino y trompa.

Tabla 403

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	18	60%
No la conocía.	1	3.33%
No responde.	3	10%

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de

efectividad de 8.56 sobre 10. Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos y, según los datos de la Tabla 404, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de vibráfono con un 9.5 y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín (6 sobre 10).

Tabla 404

Datos del cuestionario referentes a efectividad del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	9
Clarinete	7
Fagot	8
Flauta travesera	9
Flautín	6
Oboe	8
Bombardino	8
Trombón	8
Trompa	9
Trompeta	8

Tuba	9
Vibráfono	9.5
Piano	8.52
Instrumento de púa	9
Saxofón	8

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.74 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 405

Datos del cuestionario referentes a la transferencia del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9
Viola	9.5
Violonchelo	9
Contrabajo	9.5
Clarinete	8
Fagot	9.5

Flauta	9.5
Flautín	10
Oboe	7
Bombardino	9
Trombón	7.5
Trompa	9
Trompeta	8
Tuba	7.5
Vibráfono	9
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 405, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe (7), trombón (7.5) y tuba (7.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.26 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 406

Datos del cuestionario referentes a motivación y análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8.5
Clarinete	8
Fagot	8
Flauta	9.5
Flautín	6
Oboe	8
Bombardino	8
Trombón	7
Trompa	10
Trompeta	8
Tuba	8
Vibráfono	7.5
Inst. de púa	8
Saxofón	9

Según la Tabla 406, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flautín (6 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 407

Datos del cuestionario referentes al uso futuro del análisis, comprensión e interiorización armónico-formal

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	19	63.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No responde.	3	10%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (63.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de utilizar el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal:

Violín: “En piano, el análisis armónico me permite aclarar muchos fraseos. En violín, grandes análisis formales me ayudan a organizar la música”.

Viola: “A la hora de trabajar una obra a fondo es un gran refuerzo”.

Violonchelo: “Está bien perderle el miedo al análisis con un procedimiento tan sencillo y con resultados casi inmediatos”.

15.19 Análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 408

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	18	60%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	7	23.33%
No la conocía.	2	6.67%
No responde.	3	10%

Tal y como se observa en la Tabla 408, la mayor parte de participantes (60%) conocían esta estrategia, antes de participar en el programa, y la utilizaban en su práctica habitual. Entre los estudiantes no conocen la estrategia hay instrumentistas de contrabajo y flautín.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.89 sobre 10.

A su vez, se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos y, según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe y trompa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín (7 sobre 10).

Tabla 409

Datos del cuestionario referentes a efectividad del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9.5
Viola	9.5
Violonchelo	8
Contrabajo	10
Clarinete	9
Fagot	10

Flauta travesera	10
Flautín	7
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	9.5
Vibráfono	9.5
Piano	8.67
Inst. de púa	9
Saxofón	9

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 9.11 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 410

Datos del cuestionario referentes a la transferencia del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9.5
Viola	9.5
Violonchelo	8
Contrabajo	10
Clarinete	9
Fagot	10
Flauta	9.5
Flautín	10
Oboe	10
Bombardino	9
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	7
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 410, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de contrabajo, fagot, flautín, oboe y trompa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de tuba (7).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.63 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos y, según la Tabla 411, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de fagot, flauta travesera, oboe y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flautín (6 sobre 10).

Tabla 411

Datos del cuestionario referentes a motivación y análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9.5
Viola	8.5
Violonchelo	8
Contrabajo	9.5
Clarinete	8
Fagot	10

Flauta	10
Flautín	6
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	7.5
Vibráfono	8
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Como puede observarse en la Tabla 412, la mayor parte de los participantes (66.67%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Tabla 412

Datos del cuestionario referentes al uso futuro del análisis, comprensión e interiorización de los elementos expresivos

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	20	66.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	7	23.33%
No responde.	3	10%

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de analizar, comprender e interiorizar elementos expresivos.

Violín: “Para poder expresar, primero se ha de entender y decidir qué se va a hacer”.

Viola: “Es un punto base de cualquier obra”.

Violonchelo: “Es simplemente invertir un poco de tiempo antes del estudio, y aporta muchas ventajas a la hora de ponerse a tocar”.

15.20 Apoyo al discurso musical

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 413

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo del apoyo al discurso musical

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	19	63.33%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	6	20%
No la conocía.	2	6.67%
No responde.	3	10%

Tal y como se observa en la Tabla 413, la mayor parte de participantes (63.33%) conocían esta estrategia, antes de participar en el programa, y la utilizaban en su práctica habitual. Entre los estudiantes que no conocen la estrategia hay instrumentistas de violonchelo y clarinete.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.89 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 414

Datos del cuestionario referentes a efectividad del apoyo al discurso musical

Instrumento	Efectividad Media
Violín	10
Viola	9.5
Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	8
Fagot	9.5
Flauta travesera	10
Flautín	8
Oboe	10
Bombardino	8
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	9.5
Vibráfono	10
Piano	8.59
Instrumento de púa	9
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de violín, flauta travesera, oboe, trompa y vibráfono con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de violonchelo, clarinete, flautín y bombardino (8 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.85 sobre 10.

Según la Tabla 415, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de violín, flauta travesera, flautín, oboe, trompa y vibráfono que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron violonchelo, contrabajo y trombón (7.5).

Tabla 415

Datos del cuestionario referentes a la transferencia del apoyo al discurso musical

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	7.5

Contrabajo	7.5
Clarinete	9
Fagot	9
Flauta	10
Flautín	10
Oboe	10
Bombardino	9
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	8
Vibráfono	10
Inst. de púa	8
Saxofón	8

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.85 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 416

Datos del cuestionario referentes a motivación y apoyo al discurso musical

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8
Contrabajo	10
Clarinete	7
Fagot	9.5
Flauta	10
Flautín	7
Oboe	10
Bombardino	9
Trombón	6
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	9.5
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	9
Saxofón	9

Según la Tabla 416, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de violín, contrabajo, flauta travesera, oboe y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de trombón (6 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 417

Datos del cuestionario referentes al uso futuro del apoyo al discurso musical

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	23	76.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	3	10%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	3	10%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (76.67%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de apoyo al discurso musical:

Oboe: “Para mí esto es la base de todo”.

Viola: “A partir de este estudio he visto que es un punto muy interesante y que ayuda a la interpretación”.

Violonchelo: “Pensar en frases largas ayuda a la espontaneidad y a no prestar demasiada atención a elementos puramente técnicos que deberían quedar en segundo plano muchas veces”.

Violín: “Me gustó trabajar el impulso que nos da la respiración”.

Contrabajo: “Encuentro especialmente difícil compaginar la visión general de una frase con vivir cada nota”.

15.21 Visualización creativa

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tal y como se observa en la Tabla 418, el 40% de participantes conocían y utilizaban esta estrategia antes de participar en el programa didáctico. Entre estos estudiantes hay instrumentistas de viola, violonchelo, contrabajo, clarinete, fagot, oboe, instrumento de púa, trompa y trompeta.

Tabla 418

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la visualización creativa

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	12	40%

Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	11	36.67%
No la conocía.	5	16.67%
No responde.	2	6.67%

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.12 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 419

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la visualización creativa

Instrumento	Efectividad Media
Violín	7.5
Viola	7
Violonchelo	8.5
Contrabajo	8
Clarinete	10
Fagot	9
Flauta travesera	9.5
Flautín	6
Oboe	10
Bombardino	9

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	6.5
Vibráfono	9.5
Piano	7.75
Instrumento de púa	10
Saxofón	8

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete, oboe, trompa e instrumento de púa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de flautín (6) y tuba (6.5 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.32 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 420

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la visualización creativa

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	7.5
Viola	6
Violonchelo	8
Contrabajo	8.5
Clarinete	7
Fagot	8.5
Flauta	7
Flautín	7
Oboe	6
Bombardino	1
Trombón	4.5
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	5.5
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	10
Saxofón	8

Según la Tabla 420, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de trompa e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron trombón (4.5) y tuba (5.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.29 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Según la Tabla 421, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de flautín (6 sobre 10).

Tabla 421

Datos del cuestionario referentes a motivación y visualización creativa

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	7
Viola	8
Violonchelo	9
Contrabajo	8.5
Clarinete	10
Fagot	8.5
Flauta	8.5
Flautín	6
Oboe	9

Bombardino	9
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	7
Vibráfono	7.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 422

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la visualización creativa

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	19	63.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (63.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de utilizar la visualización creativa:

Violonchelo: Es de las que más favorecen la concentración, la espontaneidad y el discurso coherente”.

Oboe: “Es una de las bases de la música”.

Tuba: “Bastante útil”.

Violín: “Me quedo con el crear la imagen escénica y utilizar el canto en el estudio es fundamental”.

Viola: “Ayuda ya que tienes mayor consciencia”.

Violonchelo: “Me cuesta mucho imaginar pero una vez lo hago creo que hay resultados buenos”.

Saxofón: “Me resulta complicado pensar en imágenes más que en instrumentos que imiten mi sonido”.

Clarinete: “En el piano me costaba mucho, cosa que en el clarinete me resultaba más fácil”.

Flauta travesera: “Me cuesta más, requiere de más concentración”.

15.22 Práctica espontánea

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 423

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica espontánea

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	7	23.33%
No la conocía.	13	43.33%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 423, el 43.33% de participantes no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de contrabajo, flauta travesera, oboe, percusión, bombardino, trombón y trompeta.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 7.48 sobre 10.

Se presenta también la distribución de la puntuación media por instrumentos y, según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de contrabajo (9.5), fagot (9), trompeta (9) e instrumento de púa (9 sobre 10) y los que la consideraron menos eficaz fueron los de tuba (4.5), flautín (5) y bombardino (5).

Tabla 424

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica espontánea

Instrumento	Efectividad Media
Violín	8.5
Viola	6.5
Violonchelo	7
Contrabajo	9.5
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta travesera	8.5
Flautín	5
Oboe	8
Bombardino	5
Trombón	8
Trompa	7
Trompeta	9
Tuba	4.5
Vibráfono	8.5
Piano	7.32
Instrumento de púa	9
Saxofón	7

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.71 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 425

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica espontánea

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	8
Viola	7.5
Violonchelo	7
Contrabajo	9.5
Clarinete	8
Fagot	8.5
Flauta	8.5
Flautín	10
Oboe	6
Bombardino	9
Trombón	6
Trompa	6

Trompeta	9.5
Tuba	3.5
Vibráfono	9
Inst. de púa	9
Saxofón	7

Según la Tabla 425, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín (10), contrabajo (9.5) y trompeta (9.5) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de tuba (3.5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.96 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 426

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica espontánea

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	7.5
Viola	6
Violonchelo	7.5
Contrabajo	10

Clarinete	10
Fagot	8.5
Flauta	9
Flautín	6
Oboe	8
Bombardino	5
Trombón	8
Trompa	7
Trompeta	9.5
Tuba	7
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	9
Saxofón	7.5

Según la Tabla 426, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de contrabajo y clarinete. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de bombardino (5), viola (6) y flautín (6).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Como puede observarse en la Tabla 427, la mayor parte de los participantes (50%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Tabla 427

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica espontánea

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	15	50%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	10	33.33%
No deseo probar la estrategia.	3	10%
No responde.	2	6.67%

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de práctica espontánea:

Violín: “Experiencia muy positiva. Ayuda a interpretar con más libertad y practicar la sensación que hay en un concierto”.

Viola: “Es muy útil una vez tienes aprendida la obra, ya que te da mayor libertad y seguridad interpretativa”.

Violonchelo: “Quizás resulte más fácil en piano porque en tu instrumento estás sin quererlo más sujeto a muchos más moldes técnicos”.

Saxofón: “En ocasiones, escucharme hace que me desconcentre más”.

15.23 Apreciación vibratoria

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 428

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la apreciación vibratoria

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	2	6.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	2	6.67%
No la conocía.	24	80%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 428, la mayor parte de participantes (80%) no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de trombón y trompeta.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 7.39 sobre 10. Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 429

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la apreciación vibratoria

Instrumento	Efectividad Media
Violín	7
Viola	7
Violonchelo	8.5
Contrabajo	10
Clarinete	9
Fagot	8.5
Flauta travesera	9.5
Flautín	6
Oboe	0
Bombardino	9
Trombón	8.5
Trompa	5
Trompeta	9
Tuba	5.5
Vibráfono	7
Piano	7.07
Instrumento de púa	9
Saxofón	8.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de contrabajo con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de oboe (0) y trompa (5 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.32 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 430

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la apreciación vibratoria

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	7.5
Viola	6
Violonchelo	9
Contrabajo	8.5
Clarinete	10
Fagot	9
Flauta	7.5
Flautín	7
Oboe	0

Bombardino	9
Trombón	4.5
Trompa	5
Trompeta	9.5
Tuba	3
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	10
Saxofón	9

Según la Tabla 430, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de clarinete e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe (0) y tuba (3).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.64 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Según la Tabla 431, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de contrabajo y flauta travesera. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de oboe (3) y tuba (3.5).

Tabla 431

Datos del cuestionario referentes a motivación y apreciación vibratoria

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	7.5
Viola	6.5
Violonchelo	8.5
Contrabajo	10
Clarinete	9
Fagot	9
Flauta	10
Flautín	4
Oboe	3
Bombardino	9
Trombón	8
Trompa	5
Trompeta	9.5
Tuba	3.5
Vibráfono	6.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8.5

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 432

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la apreciación vibratoria

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	13	43.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	10	33.33%
No deseo probar la estrategia.	5	16.67%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, el 43.33% de los participantes, tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de apreciación vibratoria:

Violonchelo: “No la conocía en absoluto y me ha gustado mucho experimentarlo, ayuda a la concentración y a la calidad”.

Violín: “Una sensación curiosa y que ciertamente se puede usar para conectar con el público”.

Violonchelo: “No conocía esta técnica y me pareció bastante interesante para llegar a escuchar lo que estás tocando”.

Clarinete: “Ayuda a escucharse más”.

Oboe: “Con instrumentos de viento no es muy útil”.

Tuba: “Complicado en el piano”.

Violín: “No consigo sentir las vibraciones de manera que no consigo mejorar con dicha técnica”.

Viola: “Este punto no me convenció mucho”.

15.24 Transmisión del contenido musical

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 433

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la transmisión del contenido musical

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	15	50%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	10	33.33%
No la conocía.	2	6.67%
No responde.	3	10%

Tal y como se observa en la Tabla 433, la mitad de los participantes conocía esta estrategia, antes de participar en el programa, y la utilizaba en su práctica habitual. Entre los estudiantes que no conocen la estrategia previamente hay instrumentistas de violín y flauta travesera.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.63 sobre 10. Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 434

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la transmisión del contenido musical

Instrumento	Efectividad Media
Violín	9
Viola	8.5
Violonchelo	8
Contrabajo	8.5
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	9
Flautín	8
Oboe	10

Bombardino	8
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	7.5
Vibráfono	9.5
Piano	8.37
Instrumento de púa	9
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete, oboe y trompa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de tuba (7.5 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.52 sobre 10.

Según la Tabla 435, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de violín, flautín, oboe y trompa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de tuba (5.5).

Tabla 435

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la transmisión del contenido musical

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8
Contrabajo	6.5
Clarinete	9
Fagot	9.5
Flauta	8
Flautín	10
Oboe	10
Bombardino	9
Trombón	7
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	5.5
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 9.11 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 436

Datos del cuestionario referentes a motivación y transmisión del contenido musical

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	10
Viola	9
Violonchelo	8.5
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	10
Flauta	9
Flautín	8
Oboe	10
Bombardino	9
Trombón	9
Trompa	10
Trompeta	9.5
Tuba	7

Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	9

Según la Tabla 436, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de violín, clarinete, fagot, oboe y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de tuba (7 sobre 10).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 437

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la transmisión del contenido musical

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	19	63.33%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	8	26.67%
No responde.	3	10%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (63.33%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de transmitir y comunicar el contenido musical:

Viola: “Es una de las piezas claves de un buen intérprete”.

Violonchelo: “Estudiar así puede resultar muy útil en la fase final del estudio, cuando ya te estás preparando para una audición”.

Saxofón: “Un músico debe comunicar con el oyente lo que toca. Es muy importante que haya un hilo conductor entre ellos”.

Clarinete: “Es buena esta técnica para plantearse si tus ideas llegan al oyente, sobre todo si se graba para darse uno mismo cuenta”.

Violonchelo: “El comunicar o transmitir, a veces depende de temporadas me cuesta más o menos”.

Oboe: “En mi opinión no vale para todos los estilos”.

15.25 Práctica de riesgo

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tal y como se observa en la Tabla 438, el 40% de participantes no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de viola, contrabajo, clarinete, fagot, percusión, trombón, trompa, trompeta y tuba.

Tabla 438

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica de riesgo

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	6	20%
No la conocía.	12	40%
No responde.	3	10%

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 7.89 sobre 10.

Por otra parte, se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos y, según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de contrabajo y oboe (5 sobre 10).

Tabla 439

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica de riesgo

Instrumento	Efectividad Media
Violín	8
Viola	7
Violonchelo	7.5
Contrabajo	5
Clarinete	10
Fagot	9.5
Flauta travesera	9
Flautín	7
Oboe	5
Bombardino	7
Trombón	9
Trompa	8
Trompeta	8.5
Tuba	9.5
Vibráfono	9.5
Piano	7.67
Instrumento de púa	9
Saxofón	8

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 8.15 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 440

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica de riesgo

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	7.5
Viola	8
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	9
Fagot	9
Flauta	8.5
Flautín	10
Oboe	5
Bombardino	5
Trombón	8.5
Trompa	8

Trompeta	8.5
Tuba	7.5
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 440, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe y bombardino (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.89 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 441

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica de riesgo

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	7
Violonchelo	7.5
Contrabajo	6
Clarinete	10

Fagot	8
Flauta	9
Flautín	4
Oboe	5
Bombardino	5
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	8.5
Tuba	8.5
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 441, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo sobre 10 fueron los de flautín (4), oboe y bombardino (5).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 442

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica de riesgo

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	15	50%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	12	40%
No responde.	3	10%

Como puede observarse, la mitad de los participantes, tras haber participado en el programa didáctico, se propone utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de práctica de riesgo:

Saxofón: “Nunca lo había probado y es muy provechoso”.

Violín: “Me parece muy buena práctica, pues te sientes casi como en un examen o concierto, de modo que cuando llega no es algo nuevo”.

Viola: “Da seguridad”.

Violonchelo: “Me parece también muy útil porque te ayuda a ser consciente de las interferencias técnicas que podrían darse cuando posteriormente toques en público”.

Clarinete: “Para mí funciona pero cuando la obra ya esta montada para coger confianza”.

Oboe: “No es realmente representativo de un concierto y puede desmotivar”.

15.26 Práctica consciente

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 443

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo de la práctica consciente

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	2	6.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
No la conocía.	16	53.33%
No responde.	3	10%

Tal y como se observa en la Tabla 443, el 53.33% de participantes no conocía esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de viola y fagot.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.24 sobre 10.

Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 444

Datos del cuestionario referentes a efectividad de la práctica consciente

Instrumento	Efectividad Media
Violín	10
Viola	6.5
Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta travesera	9.5
Flautín	8
Oboe	7
Bombardino	6
Trombón	8.5
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	6
Vibráfono	8.5
Piano	8.11
Instrumento de púa	10
Saxofón	9

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de violín, trompa e instrumento de púa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de bombardino y tuba (6 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.93 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 445

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de la práctica consciente

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	9.5
Viola	6.5
Violonchelo	8
Contrabajo	6.5
Clarinete	8
Fagot	9
Flauta	8.5

Flautín	10
Oboe	7
Bombardino	6
Trombón	7
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	5
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	10
Saxofón	8

Según la Tabla 445, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín, trompa e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de tuba (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.81 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido.

Se presenta también la distribución por instrumentos y, según la Tabla 446, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de violín, flauta travesera y trompa. En cambio los que la puntuaron más bajo sobre 10 fueron los de oboe (0) y tuba (3.5).

Tabla 446

Datos del cuestionario referentes a motivación y práctica consciente

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	10
Viola	6.5
Violonchelo	9
Contrabajo	8.5
Clarinete	9
Fagot	8
Flauta	10
Flautín	7
Oboe	0
Bombardino	5
Trombón	8.5
Trompa	10
Trompeta	9
Tuba	3.5
Vibráfono	8.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 447

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de la práctica consciente

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	15	50%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	11	36.67%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	3	10%

Como puede observarse, la mitad de los participantes, tras haber participado en el programa didáctico, se propone utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron diversos comentarios acerca de la estrategia de práctica consciente:

Violín: “Una de las mejores sin duda. Ayuda mucho. Curioso el "truco" de la respiración”.

Viola: “Ayuda a la concentración”.

Violonchelo: “Entre las que trabajan con la concentración, me parece de las más efectivas”.

Saxofón: “Es un buen método para ayudar y aumentar la concentración”.

Contrabajo: “Quizás la más complicada de asumir, pero sí lo consiguiera...”

Flautín: “Me parece también muy importante pero muy difícil, sobre todo cuando no se ha trabajado nunca”.

Tuba: “Me resulta difícil porque siempre tienes en mente errores anteriores o dificultades posteriores, por ello requiere de gran concentración”.

15.27 Mensajes constructivos de auto-motivación

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 448

Conocimiento previo: mensajes constructivos de auto-motivación

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	12	40%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
No la conocía.	7	23.33%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 448, el 40% de participantes conocían y utilizaban esta estrategia antes de participar en el programa. Entre estos estudiantes hay instrumentistas de todas las especialidades de cuerda y de fagot, flautín, percusión, saxofón, instrumento de púa, trombón y trompeta.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 8.12 sobre 10. Se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos:

Tabla 449

Datos del cuestionario referentes a efectividad de los mensajes constructivos de auto-motivación

Instrumento	Efectividad Media
Violín	7
Viola	5.5
Violonchelo	8
Contrabajo	9.5
Clarinete	10
Fagot	10
Flauta travesera	8
Flautín	8
Oboe	6

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Bombardino	6
Trombón	8.75
Trompa	9
Trompeta	7.5
Tuba	8.5
Vibráfono	9
Piano	8.12
Instrumento de púa	10
Saxofón	7.5

Según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete, fagot e instrumento de púa con la máxima puntuación y los que la puntuaron con menos fueron los de viola (5.5), oboe (6) y bombardino (6 sobre 10).

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.89 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 450

Datos del cuestionario referentes a la transferencia de los mensajes constructivos de auto-motivación

Instrumento	Grado de transferencia percibido
	Media
Violín	8.5
Viola	6
Violonchelo	8
Contrabajo	8
Clarinete	9
Fagot	10
Flauta	8
Flautín	10
Oboe	4
Bombardino	6
Trombón	7.5
Trompa	10
Trompeta	7.5
Tuba	5
Vibráfono	10
Inst. de púa	10
Saxofón	7.5

Según la Tabla 450, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de fagot, flautín, trompa, vibráfono e instrumento de púa que le dieron la máxima puntuación (10) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron oboe (4) y tuba (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 8.57 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Se presenta también la distribución por instrumentos:

Tabla 451

Datos del cuestionario referentes a motivación y mensajes constructivos de auto-motivación

Instrumento	Grado de motivación percibida
	Media
Violín	8.5
Viola	6.5
Violonchelo	8.5
Contrabajo	10
Clarinete	10
Fagot	10
Flauta	9.5
Flautín	7

Oboe	7
Bombardino	5
Trombón	8
Trompa	10
Trompeta	7.5
Tuba	8
Vibráfono	10
Inst. de púa	10
Saxofón	9

Según la Tabla 451, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de contrabajo, clarinete, fagot, trompa, vibráfono e instrumento de púa. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de bombardino (5) y viola (6.5).

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Como puede observarse en la Tabla 452, la mayor parte de los participantes (66.67%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Tabla 452

Datos del cuestionario referentes al uso futuro de los mensajes constructivos de auto-motivación

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	20	66.67%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	7	23.33%
No deseo probar la estrategia.	1	3.33%
No responde.	2	6.67%

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de usar mensajes constructivos de auto-motivación:

Violonchelo: “Me ha parecido muy importante, en mi caso de los más importantes”.

Violín: “Puede hacer que se entre en un estado mental propicio para estudiar e interpretar”.

Viola: “Te ayuda mucho”.

Flautín: “Creo que ayudan a seguir trabajando pero no a mejorar”.

15.28 Manejo positivo de la crítica externa

En primer lugar, el cuestionario recopiló datos de los conocimientos previos que poseían los 30 participantes acerca de esta estrategia antes de comenzar el programa didáctico.

Tabla 453

Datos del cuestionario referentes al conocimiento previo del manejo positivo de la crítica externa

¿Conocías esta estrategia antes de comenzar el estudio?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la conozco y la utilizo en mi práctica instrumental.	8	26.67%
Sí, la conozco pero no la utilizo en mi práctica instrumental.	9	30%
No la conocía.	11	36.67%
No responde.	2	6.67%

Tal y como se observa en la Tabla 453, el 36.67% de participantes no conocían esta estrategia antes de participar en el programa. Entre los estudiantes que conocen y utilizan la estrategia en su práctica habitual hay instrumentistas de viola, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión, saxofón y trombón.

Se recopilaron, también, datos acerca de la efectividad de la estrategia percibida por cada participante, es decir, si utilizando esta estrategia durante la práctica individual se obtienen mejores resultados o se logran los mismos resultados más rápidamente. En general, obtuvo una puntuación media de efectividad de 7.54 sobre 10.

En la Tabla 454, se presenta la distribución de la puntuación media por instrumentos y, según los datos obtenidos, los instrumentistas que consideraron de mayor eficacia esta estrategia fueron los de clarinete, oboe e instrumento de púa con la máxima puntuación y los que la consideraron menos eficaz fueron los de bombardino y trompa (5 sobre 10).

Tabla 454

Datos del cuestionario referentes a efectividad del manejo positivo de la crítica externa

Instrumento	Efectividad Media
Violín	8.5
Viola	7.5
Violonchelo	8
Contrabajo	9
Clarinete	10
Fagot	8
Flauta travesera	7.5
Flautín	8
Oboe	10
Bombardino	5
Trombón	7.5
Trompa	5
Trompeta	6.5

Tuba	6.5
Vibráfono	9.5
Piano	7.18
Instrumento de púa	10
Saxofón	8

Durante la implementación del programa didáctico se ha tenido especial interés en comprobar cómo un mismo participante ha transferido el manejo de la misma estrategia de la práctica pianística a la práctica de su instrumento principal. Por este motivo se preguntó a los estudiantes si consideraban que aprendiendo a manejar esta estrategia en el piano serían capaces de transferirla a la práctica de su propio instrumento y, en general, la puntuación media fue de 7.39 sobre 10. Estos fueron los resultados por instrumentos:

Tabla 455

Datos del cuestionario referentes a la transferencia del manejo positivo de la crítica externa

Instrumento	Grado de transferencia percibido (Media)
Violín	8.5
Viola	8.5
Violonchelo	6.5
Contrabajo	8
Clarinete	7
Fagot	8.5

Flauta	8
Flautín	10
Oboe	6
Bombardino	6
Trombón	5
Trompa	5
Trompeta	6.5
Tuba	5
Vibráfono	9.5
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Según la Tabla 455, los instrumentistas que consideraron que esta estrategia poseía un mayor grado de transferencia fueron los de flautín (10) y vibráfono (9.5) y los que en este apartado le otorgaron la menor puntuación sobre 10 fueron los de trombón, trompa y tuba (5).

Posteriormente los participantes valoraron si la estrategia les entusiasmaba, consiguiendo que estudiaran con mayor ilusión. En general, puntuaron con un 7.61 sobre 10 el grado de motivación que les producía según los resultados que previamente habían obtenido. Según la Tabla 456, los instrumentistas que otorgaron la máxima puntuación al grado de motivación que les inducía esta estrategia fueron los de clarinete y vibráfono. En cambio los que la puntuaron más bajo fueron los de tuba (4.5 sobre 10).

Tabla 456

Datos del cuestionario referentes a motivación y manejo positivo de la crítica externa

Instrumento	Grado de motivación percibida (Media)
Violín	9
Viola	6.5
Violonchelo	7
Contrabajo	9.5
Clarinete	10
Fagot	9
Flauta	8
Flautín	6
Oboe	8
Bombardino	5
Trombón	6
Trompa	5
Trompeta	7.5
Tuba	4.5
Vibráfono	10
Inst. de púa	9
Saxofón	8

Una vez que los participantes del programa didáctico conocieron y manejaron esta estrategia, se les preguntó por el posible uso futuro que pretenden hacer de ella. Estos fueron los resultados:

Tabla 457

Datos del cuestionario referentes al uso futuro del manejo positivo de la crítica externa

Ahora que conoces y has manejado la estrategia, ¿qué harás en el futuro...?	Frecuencia	Porcentaje
Me propongo utilizarla en mi práctica instrumental.	15	50%
Me comprometo a probarla en mi práctica instrumental.	11	36.67%
No deseo probar la estrategia.	2	6.67%
No responde.	2	6.67%

Como puede observarse, la mayor parte de los participantes (50%), tras haber participado en el programa didáctico, se proponen utilizar esta estrategia en su práctica habitual.

Por último, algunos participantes efectuaron comentarios acerca de la estrategia de efectuar un manejo positivo de la crítica externa:

Violín: “Me parece interesante saber utilizar esta estrategia ya que en la carrera musical es fundamental saber encajar las críticas”.

Viola: “Es un punto de los que más me ha ayudado y considero fundamental”.

Violonchelo: “Me parece un buen punto que tendrá mucho que ver con la auto-motivación”.

Contrabajo: “Saber oír con buenos oídos todas las críticas”.

Saxofón: “Es muy provechoso, porque el nivel de concentración aumenta”.

Tuba: “No siempre es fácil de imaginar”.

16 Anexo VII

16.1 Carta de presentación de la investigación al Equipo Directivo

A la atención del Equipo Directivo del Conservatorio Superior de Música de Aragón.

Estimad@s compañer@s:

En estos momentos estoy realizando mi Tesis Doctoral, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza bajo la dirección de la Dra. Dña. Marisa Herrero Nivelá y del Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra.

El estudio versa sobre la búsqueda de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical.

Las tres grandes metas que me impulsan a emprender esta investigación son las siguientes:

- Identificar estrategias de práctica instrumental eficaces en interpretación musical fundamentadas en la motivación de logro de resultados de calidad.
- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención didáctica con estrategias de práctica instrumental en el marco de las enseñanzas superiores de música.
- Evidenciar que las estrategias de práctica instrumental deben formar parte de las diversas competencias transversales de la formación superior del instrumentista profesional.

Después de haber confeccionado un proyecto de investigación, se presenta la necesidad de analizar su viabilidad. Por ello, acudo a ustedes con ánimo de solicitar su colaboración.

Espero que los requerimientos del estudio no ocasionen excesivas molestias. Como contrapartida, los hallazgos de mi investigación serán puestos a disposición del centro para mejorar, si cabe, la calidad de la enseñanza ofertada.

Reciban mi sincero agradecimiento por su tiempo y colaboración.

Atentamente:

D^a Silvia Tripiana Muñoz

Departamento de Piano

Conservatorio Superior de Música de Aragón

16.2 Consentimiento informado para participar en la investigación



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Título: Estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical

Investigador principal: Silvia Triplana Muñoz

Sede de realización del estudio: Conservatorio Superior de Música de Aragón

Nombre del estudiante: _____

Personalmente se le invita a participar en este estudio de investigación musical. Antes de decidir si participar o no, debes conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Tienes absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que te ayude a aclarar tus dudas al respecto.

Una vez que hayas comprendido el estudio, si deseas participar, se te pedirá que firmes este documento del cual se te entregará una copia firmada y fechada.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Tras una interpretación instrumental existen numerosas horas de preparación y práctica individual, un largo esfuerzo que no siempre es estimulante, ni se le ve suficientemente recompensado por el resultado.

Las estrategias de práctica instrumental son aquellos pensamientos y comportamientos que los intérpretes experimentan durante la práctica deliberada de su instrumento, de forma consciente o inconsciente, influyendo en su estado motivacional o afectivo o en el modo en el que seleccionan, organizan, integran y ensayan los conocimientos y habilidades, con objeto de lograr mejores resultados interpretativos o conseguir los mismos resultados más rápidamente. Algunas de ellas son ampliamente conocidas, en cambio otras se ocultan bajo un misterioso accionar profesional.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Personalmente se le invita a participar en un estudio que tiene como objetivos:

- Buscar estrategias de práctica instrumental que los instrumentistas puedan emplear para optimizar su práctica individual generando mejores resultados interpretativos o logrando los mismos resultados más rápidamente.
- Verificar si las estrategias son eficaces en todos los instrumentos.

- En el transcurso del estudio podrás solicitar información actualizada sobre el mismo a la investigadora responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada estudiante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- En ningún momento se pretende cuestionar ni invalidar la extraordinaria formación recibida de tu profesor/a de instrumento.
- El proyecto de investigación cuenta con la autorización del Equipo Directivo del ciclo para llevarse a cabo.
- En caso de que tengas dudas sobre tus derechos como participante del estudio puedes contactar con:

Silvia Triplana Muñoz
Departamento de piano
E-mail: striplana@csma.es

- Si consideras que no hay dudas ni preguntas acerca de tu participación, puedes, si así lo deseas, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

7. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Conviene en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante o del padre o tutor _____

Fecha _____

He expuesto el título, la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación; he contestado a sus preguntas en la medida de lo posible y le he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normativa correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me anexo a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma de la investigadora _____

Fecha _____

3. BENEFICIOS DEL ESTUDIO

En estudios realizados anteriormente por otros investigadores se ha observado que aquellos instrumentistas que utilizan estrategias de práctica instrumental dedican menos tiempo a la práctica y obtienen mejores resultados académicos.

Con este estudio conocerás de manera clara si tus métodos de práctica individual son eficientes y efectivos, o por el contrario si pueden ser mejorados. A su vez, permitirá que en un futuro otros estudiantes puedan beneficiarse del conocimiento obtenido.

4. PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

El estudio tendrá una duración de cinco sesiones, de una hora de duración cada una, que serán repartidas en aproximadamente dos semanas.

Durante el estudio trabajará una obra de piano y una obra de tu instrumento que consideres preparadas para una audición pública. Las obras deberán ser breves o en todo caso se limitará su ejecución a aproximadamente una página. En el periodo de tiempo entre sesión y sesión no podrás estudiar por tu cuenta ninguna de las obras.

Cada sesión será grabada en vídeo y en ella interpretará las obras completas, como si fuera una audición, y las grabaciones de forma individual siguiendo una serie de indicaciones.

En caso de aceptar participar en el estudio se le realizarán algunas preguntas sobre como estudias en tu instrumento y tus hábitos de práctica individual, en la actualidad y en el pasado.

5. DIFICULTADES ASOCIADAS CON EL ESTUDIO

Las sesiones se llevarán a cabo cuando consideres que no estás sujeto a factores que te perturban a nivel personal (cansancio, enfermedad, problemas familiares, discusiones...), ni a nivel académico (ignorancia de exámenes, audiciones, conciertos...). Se pretende que presentes el menor estado de estrés posible.

6. ACLARACIONES

- Tu decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable en caso de no aceptar la invitación.
- Si decides participar en el estudio puedes retirarte en el momento que lo desees, pudiendo informar o no, las razones de tu decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrás que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirás pago por tu participación, pero quizás recibas algún valioso consejo.

8. CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Título: Estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical

Investigador principal: Silvia Triplana Muñoz

Sede de realización del estudio: Conservatorio Superior de Música de Aragón

Nombre del estudiante: _____

Por medio del presente documento deseo informar mi decisión de retirarme de este protocolo de investigación por las siguientes razones: (Este apartado es opcional y puede dejarse en blanco si así se desea)

Si el participante así lo desea, podrá solicitar que le sea entregada toda la información que se haya recabado sobre él, con motivo de su participación en el presente estudio.

Firma del participante o del padre o tutor _____

Fecha _____

16.3 Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales

Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales (Primera parte)

Antes de comenzar a tocar

Postura corporal	Estado corporal	Actitud gestual	Presencia escénica	Expresión verbal	Anacrusa previa
Equilibrada	Relajación	Seguridad	Miedo escénico	Confianza	Con anacrusa
Desequilibrada	Tensión	Inseguridad	...	Desconfianza	Sin anacrusa
...

Definiciones del instrumento de observación (primera parte): antes de comenzar a tocar

Postura corporal antes de comenzar	Definición
Postura corporal equilibrada	Sujeto posee una postura equilibrada y natural ante el instrumento. Se observa: cabeza erguida con la barbilla perpendicular al tronco y en perfecta alineación con la espalda, espalda erguida sin forzar sus curvaturas naturales, posición del tronco que permita la libertad de movimientos... (Registro <i>End</i>).
Postura corporal desequilibrada	Sujeto posee una postura desequilibrada ante el instrumento. No se observan uno o varios de estos signos: cabeza erguida con la barbilla perpendicular al tronco y en perfecta alineación con la espalda, espalda erguida sin forzar sus curvaturas naturales, posición del tronco que permita la libertad de movimientos... (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Rosen, 2004; Vallribera, 1992.

Estado corporal antes de comenzar	Definición
Relajación	Sujeto presenta uno o varios signos de relajación física y ningún signo de tensión. Se observan: músculos faciales sueltos, cintura escapular relajada, codos libres, músculos del brazo relajados permitiendo la libertad del miembro, muñecas flexibles, colocación de las manos conforme a la posición de relajación natural que posibilite cada instrumento... (Registro <i>End</i>).
Tensión	Sujeto presenta uno o varios signos de crispación física: postura inestable y forzada ante el instrumento, cintura escapular contraída, codos en tensión, muñecas rígidas, tensión en la mandíbula... (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Sauer, 1913; Vallribera, 1992; Willems, 1994.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Actitud gestual antes de comenzar	Definición
Seguridad	Sujeto transmite sensación de seguridad con su presencia y actitud gestual. Se observan: gestos efectuados con convicción musical, movimientos seguros, directos, sin ningún titubeo... No se observa ningún signo de inseguridad (Registro <i>End</i>).
Inseguridad	Sujeto transmite sensación de inseguridad con su presencia y actitud gestual. Se observa uno o varios de estos signos: gestos efectuados sin convicción musical, movimientos inseguros, indirectos, titubeos... (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999.

Presencia escénica antes de comenzar	Definición
Miedo escénico	Se observan uno o varios signos físicos de miedo escénico en el sujeto antes de comenzar a tocar: manos temblorosas, sudoración profusa, temblor en los labios... (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Coso, 1992; Dalia y Pozo, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Kendrick, Craig, Lawson y Davidson, 1982; Klees-Dacheneder y Campo, 2000; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Wilson y Roland, 2002.

Expresión verbal antes de comenzar a tocar	Definición
Confianza	Sujeto transmite confianza previa con sus mensajes. Ejemplos: "Adelante". "Con ganas". "Puedo hacerlo" (Registro <i>End</i>).
Desconfianza	Sujeto transmite desconfianza previa con sus mensajes. Ejemplos: "No sé si podré hacerlo". "Vamos a ver cómo sale". "No he estudiado lo suficiente" (Registro <i>End</i>).

Anacrusa previa a la interpretación	Definición
Con anacrusa previa	Se observa el gesto respiratorio anacrúsico previo antes de emitir el primer sonido: respiración profunda adaptada al carácter y el <i>tempo</i> de la obra (Registro al <i>End</i>).
Sin anacrusa previa	No se observa el gesto respiratorio anacrúsico previo antes de emitir el primer sonido: respiración profunda adaptada al carácter y el <i>tempo</i> de la obra (Registro al <i>End</i>).
Referencias:	Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Bachmann, 1998; Calvo-Manzano, 1987; Chenoll, 1990; Cheridjian y Dalcroze, 1928; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Leimer y Giesecking, 1951; Manresa, 2006; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Vallribera, 1992.

Durante la interpretación: correspondencia con el texto musical

Compás	Precisión	Continuidad	Ritmo	Agógica	Dinámica	Articulación	Discurso musical	Ornamentación
C1	Error	Pausa	Figura larga mal medida	Disminución del <i>tempo</i>	Defecto dinámico	Defecto <i>legato</i>	Acento incorrecto	No realiza indicación
C2	Defecto de afinación	Ruptura de la línea	Silencio largo mal medido	Exceso de <i>tempo</i>	Reguladores no progresivos	Defecto <i>staccato</i>	Defecto fraseo	Defecto de ejecución
C3	Omisión	Notas repetidas	Defecto rítmico	<i>Rubato</i> artificial	...	Defecto <i>staccatissimo</i>	No avanza hacia climax	Baja calidad del ornamento
C4	...	Repetición de fragmento	Defecto calderón	No realiza <i>ritard.</i>		Defecto acento	...	...
C5		...	...	No realiza <i>accel.</i>		Defecto <i>marcato</i>		
C6				...		Defecto <i>Tenuto</i>		
C7						Defecto <i>portato</i>		
...						...		


Definiciones del instrumento de observación (primera parte): correspondencia con el texto durante la interpretación

Compás durante la interpretación	Definición
C1, C2, C3, C4, C5...	Sujeto comienza a tocar la primera nota o silencio del número de compás indicado en la partitura. En el caso de obras sin barra de compás (p. ej., <i>Gnosienne n° 1</i> de Satie) se registrará cuando comience a tocar la primera nota del <i>ostinato</i> rítmico del acompañamiento (Registro <i>Begin</i>).

Precisión	Definición
Error	Sujeto toca nota o acorde que no se corresponde con la partitura (Registro <i>End</i>).
Defecto de afinación	Sujeto toca la nota correctamente pero se observa un defecto de afinación (Registro <i>End</i>).
Omisión	Sujeto deja de tocar una nota o un acorde escrito en la partitura (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Cheridjian y Dalcroze, 1928; Colomer, 1990; Cone, 1995; Coso, 1992; Drake y Palmer, 2000; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Michalak, 2006; Morrison y Fyk, 2002; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981.


Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Continuidad	Definición
Pausa	Sujeto efectúa una pausa que no existe en la partitura. Intervalo de tiempo igual o superior al valor de la figura o silencio de menor duración de la obra (Registro <i>End</i>).
Ruptura de la línea	Sujeto pierde la continuidad de la línea melódica debido a un cambio brusco de posición, un cambio de pedal, un intervalo melódico amplio... Intervalo de tiempo inferior al valor de la figura o silencio de menor duración de la obra (Registro <i>End</i>).
Notas repetidas	Sujeto repite una, dos o tres notas melódicas tocadas anteriormente (Registro al finalizar la repetición <i>End</i>).
Repetición de fragmento	Sujeto repite un fragmento musical tocado anteriormente de más de tres notas melódicas (Registro al finalizar la repetición <i>End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Drake y Palmer, 2000; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Jørgensen, 2004; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Vallribera, 1992.







Ritmo	Definición
Figura larga mal medida	Se observa una medida de la figura de valor larga (blanca, redonda) que no se corresponde con la partitura (Registro <i>End</i>).
Silencio largo mal medido	Se observa una medida del silencio de valor largo (silencio de blanca, de redonda) que no se corresponde con la partitura (Registro <i>End</i>).
Defecto rítmico	Se observa una medida del ritmo no coherente con la partitura y no registrada en los supuestos anteriores (Registro <i>End</i>).
Defecto calderón	El calderón es un símbolo musical que indica un punto de reposo alargando la duración de las figuras o silencios a los que afecta. En este caso el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de calderón presente en la partitura (Registro <i>End</i>).
	
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Cone, 1995; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992.

Agógica	Definición
Disminución del tempo	Sujeto disminuye la velocidad de ejecución por debajo del rango establecido musicalmente (Registro <i>Begin-End</i>).
Exceso de tempo	Sujeto aumenta la velocidad de ejecución por encima del rango establecido musicalmente (Registro <i>Begin-End</i>).
Rubato artificial	Acelerar o desacelerar ligeramente el tempo de la obra a discreción del solista de forma no espontánea e impidiendo que la música fluya de forma natural (Registro <i>End</i>).
No realiza ritard.	Sujeto no efectúa la indicación de <i>ritardando</i> presente en la partitura y que implica una disminución gradual de la velocidad de ejecución (Registro <i>End</i> al finalizar el <i>ritardando</i>).
No realiza accel.	Sujeto no efectúa la indicación de <i>accelerando</i> presente en la partitura y que implica un aumento gradual de la velocidad de ejecución (Registro <i>End</i> al finalizar el <i>accelerando</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Cone, 1995; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992.

Dinámica	Definición
Defecto dinámico	<p>Sujeto no controla el nivel de intensidad sonora indicado en la partitura, bien sea por defecto o exceso (Registro <i>Begin</i>).</p> <p><i>fff</i> as fortissimo as possible</p> <p><i>ff</i> fortissimo (very loud)</p> <p><i>f</i> forte (loud)</p> <p><i>mf</i> mezzo forte (moderately loud)</p> <p><i>mp</i> mezzo piano (moderately soft)</p> <p><i>p</i> piano (soft)</p> <p><i>pp</i> pianissimo (very soft)</p> <p><i>ppp</i> as pianissimo as possible</p>
Reguladores no progresivos	<p>Sujeto no efectúa correctamente los cambios graduales de intensidad sonora (<i>crescendo</i>, <i>diminuendo</i>) en contra de lo indicado en la partitura (Registro <i>Begin</i>).</p>
Referencias:	<p>Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Cheridjian y Dalcroze, Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer y Gieseking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Seguí, 1985; Vallribera, 1992.</p>


Articulación	Definición
Observaciones en el registro de la articulación	<ul style="list-style-type: none"> En el caso de música para instrumento polifónico (p. ej., piano, vibráfono...) si el signo de articulación (<i>legato</i>, <i>staccato</i>...) coincide en dos o más voces al mismo tiempo (p. ej., en ambas manos a la vez) se registrará como si fuera uno solo. En el caso de música para instrumento polifónico (p. ej., piano, vibráfono...) si el signo de articulación no coincide en dos o más voces al mismo tiempo se registrará cada articulación por separado.
Defecto <i>legato</i>	<p>En el <i>legato</i>, se ejecuta un grupo de notas de diferentes frecuencias sin articular una separación a través de la interrupción del sonido. En este caso se observa que el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de <i>legato</i> presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>staccato</i>	<p>El <i>staccato</i> o <i>picado</i> es un modo de ejecución musical en el que se acorta la nota respecto de su valor original de modo que entre la nota <i>staccata</i> y la siguiente se debe generar un silencio cortísimo, sin afectar el ritmo global ni el volumen del sonido. La nota se interpreta a la mitad de su valor y el resto del valor es un silencio.</p>

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

	<p>En este caso se observa que el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de <i>staccato</i> presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>staccatissimo</i>	<p>El <i>staccatissimo</i> indica un silencio más prolongado que en el caso anterior después de la nota, haciendo de la nota, muy corta. En este caso se observa que el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de <i>staccatissimo</i> presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>acento</i>	<p>El acento implica un modo de ejecución musical en el que la nota es tocada de manera más fuerte o con un ataque más intenso que cualquier nota sin acentuar. En este caso se observa que el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de acento presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>marcato</i>	<p>El <i>marcato</i> implica un modo de ejecución musical en el que la nota es tocada de manera mucho más sonora o con un ataque mucho más enérgico que cualquier nota sin esta indicación.</p>
	<p>En este caso se observa que el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de <i>marcato</i> presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>Tenuto</i>	<p>El símbolo <i>tenuto</i> tiene dos significados. Por lo general indica que la figura debe ser tocada con su valor total, sin ningún tipo de silencio entre ésta y la próxima nota, pero con un ataque (<i>no legato</i>). También puede dirigir al intérprete a dar a la nota un ligero acento. En este caso se observa que el sujeto no interpreta ninguno de los significados del símbolo <i>tenuto</i> presente en la partitura (Registro <i>End</i>).</p> 
Defecto <i>portato</i>	<p>El picado-ligado o <i>portato</i> es una mezcla entre el ligado y el picado y se denota añadiendo una línea a las notas picadas. El picado-ligado es realmente un ligado articulado, en el cual las notas se tocan casi ligadas de modo que cada picado-ligado se lleva a la nota siguiente.</p> <p>El picado-ligado era una manera común de tocar en las partes de acompañamiento en la música del Barroco, aunque no se escribiese en la partitura. En la música clásica o del Romanticismo la notación del picado-ligado con puntos y ligaduras es más común.</p> 

	En este caso el sujeto no interpreta correctamente el símbolo de <i>portato</i> presente en la partitura o inherente a la escritura en el caso de obras barrocas (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Cheridjian y Dalcroze, 1928; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Segui, 1985; Vallribera, 1992.

Discurso musical	Definición
Acento incorrecto	Sujeto toca una nota de manera más fuerte o con un ataque más intenso que el resto del contexto efectuando un acento no presente en el texto musical, ni inherente a la escritura (Registro <i>End</i>).
Defecto de fraseo	El fraseo musical implica efectuar puntuaciones semejantes al lenguaje gramatical (p. ej., coma, punto y seguido, punto y aparte...). En este caso el sujeto no realiza la respiración musical entre frases con sentido musical completo (Registro <i>End</i> al finalizar la frase completa).
No avanza hacia el climax	La interpretación no progresa con energía, impulso y dirección hacia el foco de interés musical (clímax). Marcar los climax previamente en partitura (Registro <i>End</i> al finalizar el climax).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Clarke, 1988; Colomer, 1990; Cooper y Meyer, 2001; Dunsby, 2006; Ferguson, 2003; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levailant, 1993; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Michels, 2003; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Parncutt, 2003; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Rosen, 2004; Vallribera, 1992.

Ornamentación	Definición
No realiza indicación	Sujeto no efectúa la ejecución del ornamento a pesar de existir la indicación en la partitura (Registro <i>End</i>). Por ejemplo: 
Defecto de ejecución	Sujeto transcribe el ornamento de forma incorrecta según la época y el contexto estilístico de la obra musical (Registro <i>End</i>).
Baja calidad del ornamento	Sujeto transcribe el ornamento correctamente según la época y el contexto estilístico de la obra musical pero su ejecución es defectuosa. Por ejemplo: bajo número de batidas, batidas irregulares, poca calidad sonora del ornamento... (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; Ferguson, 2003; Galamian, 1998; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Michalak, 2006; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Segui, 1985; Vallribera, 1992.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Instrumento de observación de la interpretación de obras musicales (Segunda parte)

Durante la interpretación: observación del intérprete

Compás	Equilibrio corporal	Aspecto gestual	Signos de control	Signos de miedo escénico	Expresión verbal
C1	Tensión facial	Gesto de negación	Comienzo firme	Sudoración profusa	Mensajes de auto-guía
C2	Tensión en cintura escapular	Gesto de apoyo métrico	Comienzo titubeante	Temblor facial	Mensajes de auto-motivación
C3	Tensión en codos	Gesto concordante	Recuperación óptima	Temblor manos	Duda
C4	Tensión en muñecas	Gesto no concordante	Recuperación deficiente	...	Frustración
C5	Tensión en dedos	Respeto a los valores largos	Desplazamiento controlado		...
C6	...	No respeto a los valores largos	Desplazamiento sin control		
...			

Definiciones del instrumento de observación (segunda parte): observación del intérprete durante la interpretación

Compás	Definiciones
C1, C2, C3, C4, C5, C6...	Sujeto comienza a tocar la primera nota o silencio del número de compás indicado en la partitura (Registro <i>Begin</i>).

Equilibrio corporal durante la interpretación	Definiciones
Tensión facial	Se observa el inicio de un movimiento que implica rigidez en el área facial. Por ejemplo: muecas singulares, tirantez en la mandíbula, labios fuertemente apretados... (Registro <i>Begin</i>).
Tensión en cintura escapular	Se observa el inicio de un movimiento con el fin de ejecutar una nota o acorde que implica rigidez en la zona indicada. Por ejemplo: elevar el hombro por encima de la posición natural, extender o distender el cuello fuera de la posición natural... (Registro <i>Begin</i>).
Tensión en codos	Se observa el inicio de un movimiento con el fin de ejecutar una nota o acorde que implica falta de comodidad y naturalidad en la articulación que une brazo y antebrazo. Por ejemplo: codos levantados en contra de la fuerza de la gravedad (Registro <i>Begin</i>).
Tensión en muñecas	Se observa el inicio de un movimiento con el fin de ejecutar una nota o acorde que implica falta de comodidad y naturalidad en la articulación que une antebrazo y mano. Por ejemplo: flexión o extensión forzada de la muñeca mientras toca (Registro <i>Begin</i>).

Tensión en dedos	Se observa el inicio de un movimiento con el fin de ejecutar una nota o acorde que implica rigidez en la zona indicada. Por ejemplo: dedos levantados excesivamente (sobre-extensión) sobre el teclado, la cuerda, desplazamiento con dedo rígido, postura dactilar tensa que se mantiene después de tocar... (Registro <i>Begin</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Colomer, 1990; De la Campa, 1994; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Leimer y Giesecking, 1950, 1951; Levaillant, 1993; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Riemann, 2005; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Sauer, 1913; Vallribera, 1992; Willems, 1994.

Aspecto gestual durante la interpretación	Definiciones
Gesto de negación	Sujeto niega con la cabeza (mueve repetidamente de un lado a otro) mientras toca (Registro <i>End</i>).
Gesto de apoyo métrico	Sujeto efectúa movimientos (p. ej., con la cabeza, con el pie...) que le ayuden a mantener el pulso métrico como si fuera un metrónomo (Registro <i>Begin-End</i>).
Gesto concordante	Sujeto efectúa un gesto concordante con los elementos expresivos de la obra musical integrando la respiración física con la musical. Se observa que los movimientos acompañan con naturalidad el principio de la primera frase y los incisos entre frase y frase (Registro <i>End</i>).
Gesto no concordante	Sujeto efectúa un gesto no concordante con los elementos expresivos de la obra musical de modo que no se integra la respiración física con la musical. Se observa que los movimientos no acompañan con naturalidad el principio de la primera frase o los incisos entre frase y frase (Registro <i>End</i>).
Respeto a los valores largos	Sujeto experimenta la tensión inherente al silencio o a las figuras de valores largos de forma que no se pierde energía ni se desvanece el interés musical. Se observa: quietud corporal, gran concentración, encadenamiento coherente entre el antes y el después... (Registro <i>End</i>). Nota: Se considera valor largo la figura y el silencio de blanca o superior llevando el pulso métrico a la negra. En el caso de música polifónica la detención se ha de efectuar en todas las voces a la vez.
No respeto a los valores largos	Sujeto no experimenta la tensión inherente al silencio o a las figuras de valores largos de forma que se pierde energía y se desvanece el interés musical. Se observa: falta de quietud corporal, desconcentración, encadenamiento incoherente entre el antes y el después... (Registro <i>End</i>). Nota: Se considera valor largo la figura y silencio de blanca o superior llevando el pulso métrico a la negra. En el caso de música polifónica la detención se ha de efectuar en todas las voces a la vez.
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Bachmann, 1998; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Klöppel, 2005; Manresa, 2006; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Narejos, 2000; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Signos de control durante la interpretación	Definiciones
Comienzo firme	Sujeto comienza a ejecutar con seguridad el inicio de la obra o cada una de las secciones importantes de la misma. Se observa como el intérprete realiza movimientos seguros, directos, sin ningún titubeo... Marcar comienzos en partitura (Registro <i>End</i>).
Comienzo titubeante	Sujeto comienza a ejecutar con inseguridad el inicio de la obra o cada una de las secciones importantes de la misma. Se observa como el intérprete realiza uno o varios movimientos inseguros, indirectos, titubeos... Marcar comienzos en partitura (Registro <i>End</i>).
Recuperación óptima	Sujeto muestra signos de control de la situación superando con rapidez un determinado accidente (p. ej., error, omisión, pausa, notas repetidas, repetición de fragmento...) y manteniendo la calma. Se observa como el intérprete prosigue su ejecución con movimientos seguros, directos, sin ningún titubeo... (Registro <i>End</i> cuando prosigue la ejecución).
Recuperación deficiente	Sujeto no muestra signos de control de la situación perdiendo la calma ante un determinado accidente (p. ej., error, omisión, pausa, notas repetidas, repetición de fragmento...). Se observa como el intérprete prosigue su ejecución con movimientos de incertidumbre, titubeos, dudas, usa movimientos inseguros, indirectos... (Registro <i>End</i> cuando prosigue la ejecución).
Desplazamiento controlado	Sujeto muestra signos de control de la situación ante un determinado salto o cambio de posición. Se observa como el intérprete efectúa movimientos seguros, directos, sin ningún titubeo ni corrección a la llegada y manteniendo la calma. En el caso del piano se observan los desplazamientos en cada mano por separado (Registro <i>End</i>).
Desplazamiento sin control	Sujeto no muestra signos de control de la situación ante un determinado salto o cambio de posición. Se observa como el intérprete duda efectuando gestos de incertidumbre con movimientos inseguros, indirectos, titubeos y de corrección a la llegada. En el caso del piano se observan los desplazamientos en cada mano por separado (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Martenot, 1993; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990.

Signos de miedo escénico durante la interpretación	Definiciones
Sudoración profusa	Se observan gotas de sudor en el rostro, manos... (Registro <i>Begin</i>).
Temblor facial	Se observa un temblor fino localizado en el área facial (Registro <i>End</i> cuando cesa).
Temblor manos	Se observa un temblor fino localizado en las manos. Este movimiento no es consecuencia del <i>vibrato</i> en la cuerda (Registro <i>End</i> cuando cesa).
Referencias:	Aragu, 1995; Arizcuren, 1985; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Blum, 2000; Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Coso, 1992; Dalia y Pozo, 2006; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Grindea, 1991; Hoppenot, 2000; Kendrick, Craig, Lawson y Davidson, 1982; Klees-Dacheneder y Campo, 2000; Manresa, 2006; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Nieto, 1999; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Ruiz, 1999; Samama-Polak, 1990; Wilson y Roland, 2002.

Expresión verbal durante la interpretación	Definiciones
Mensajes de auto-guía	Sujeto emite mensajes que orientan su propia interpretación. Ejemplos: "Más lento". "Más rápido". "Un, dos, tres", "Do, re"... (Registro <i>End</i>).
Mensajes de auto-motivación	Sujeto emite mensajes para motivarse. Ejemplos: "Tú puedes". "Venga"... (Registro <i>End</i>).
Duda	Sujeto emite mensajes de desconfianza. Ejemplos: "No va a salir bien". "No sé si podré hacerlo". "¿Era Do o Re?"... (Registro <i>End</i>).
Frustración	Sujeto emite una queja, gemido, grito o mantiene un auto-diálogo negativo sobre sí mismo (Registro <i>End</i>).

Después de la interpretación

Semblante	Expresión verbal
Satisfacción	Mensaje satisfacción
Insatisfacción	Mensaje insatisfacción
Nerviosismo	Mensaje frustración
Fatiga	Mensaje dubitativo
Indiferencia	...
...	

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Definiciones del instrumento de observación (segunda parte): después de la interpretación

Semblante después de la interpretación	Definiciones
Satisfacción	Sujeto muestra uno o varios signos de satisfacción (p. ej., está contento, sonríe, le brillan los ojos, efectúa gestos de asentimiento...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Insatisfacción	Sujeto muestra uno o varios signos de insatisfacción (p. ej., expresión facial de tristeza, cejas enarcadas, niega con la cabeza, frunce el ceño, se encoge de hombros, carcajada irónica...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Nerviosismo	Se observan signos de nerviosismo en el sujeto (p. ej., manos temblorosas, sudoración profusa, temblor en los labios...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Fatiga	Se observan signos de fatiga en el sujeto (p. ej., exceso de relajación en la postura, lentitud en los movimientos, expresión facial de desgana, sobrealiento...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Indiferencia	Sujeto se muestra impassible e indiferente después de su interpretación. Se observa expresión facial anodina y ausencia de los signos indicados en los supuestos anteriores (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Davis y Mourglia, 1998; Knapp, 1982; Poyatos, 1994.

Expresión verbal después de la interpretación	Definiciones
Mensaje satisfacción	Sujeto transmite satisfacción por la obra interpretada. Mensajes a modo de ejemplo: "Ha estado bien". "Bien hecho". "Estoy contento"... (Registro <i>End</i>).
Mensaje insatisfacción	Sujeto transmite su descontento por la obra interpretada. Mensajes a modo de ejemplo: "¡Qué desastre!". "Es horrible". "Cada vez peor"... (Registro <i>End</i>).
Mensaje frustración	Sujeto emite una queja, gemido, grito o emite mensajes negativos sobre sí mismo. Mensajes a modo de ejemplo: "¡No valgo para esto!". "Lo mío no es este instrumento". "Mejor me dedico a otra cosa"... (Registro <i>End</i>).
Mensaje dubitativo	El sujeto duda sobre la calidad de la obra recién interpretada. Mensajes a modo de ejemplo: "Bueno..." "No sé si está muy bien"... (Registro <i>End</i>).

16.4 Instrumento de observación de la implementación del programa didáctico

Observación docente

Explicación de la propuesta de E.P.I.	Claridad de la propuesta inicial del docente	Motivación al presentar la propuesta docente	Acción docente
Propuesta M.1.1 Concentración	Muy claro	Mensaje verbal: Motivación al logro	Tocar el piano
Propuesta M.2.1 Plantear objetivo	Claro	Mensaje verbal: Entusiasmo	Cantar
Propuesta M.2.2 Mensaje advertencia	Regularmente claro	Mensaje verbal: Positividad ante el fracaso	Dirigir como director de orquesta
Propuesta M.2.3 Mensaje apoyo	Poco claro	Sonrisa del docente	Ejemplo verbal
Propuesta M.2.4 Mensaje recuerdo	Muy poco claro	Gestos motivadores	Contraejemplo verbal
Propuesta M.2.5 Autoevaluación práctica	No comunica	...	Relata experiencia personal del docente
Propuesta M.3.1 Confianza previa	...		...
Propuesta M.3.2 Miedo por valentía			
Propuesta M.3.3 Auto-diálogo positivo			
Propuesta M.4.1 Propiocepción			
Propuesta M.4.2 Mov. objeto similar			
Propuesta M.4.3 Imagen cinestésica			
Propuesta M.4.4 Obtención casual			
Propuesta M.4.5			
Imagen sonora previa			
Propuesta M.4.6 Cantar para imagen			
Propuesta M.4.7 Escuchar otras versiones			
Propuesta M.4.8 Programa extra-musical			
Propuesta M.4.9 Imagen anticipada tempo			
Propuesta M.4.10 Imagen escénica externa			
Propuesta M.4.11 Imagen escénica interna			
Propuesta M.5.1 ¿Qué hacer ahora?			
Propuesta M.5.2 Abandono con libertad			
Propuesta M.6.1 Manejo positivo crítica			
Propuesta F.1.1 Seccionar la obra			
Propuesta F.1.2 Dominios parciales			
Propuesta F.2.1 Sonido resuena espacio			
Propuesta F.2.2 Juzgar con oído crítico			
Propuesta F.2.3 Grabación audiovisual			
Propuesta F.3.1 Sentir vibraciones			
Propuesta F.4.1			

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Mejorar calidad sonora			
Propuesta F.4.2 Examen detallado frase			
Propuesta F.4.3 Practica esperar crítica			
Propuesta F.5.1 Hazlo bien la 1ª vez			
Propuesta F.5.2 Archivar el error			
Propuesta F.5.3 Aislar la dificultad			
Propuesta F.5.4 Analiza naturaleza error			
Propuesta F.5.5 Margen de aceptabilidad			
Propuesta F.6.1 Alterar el <i>tempo</i>			
Propuesta F.6.2 Ejercicios previos			
Propuesta F.6.3 Acrecentar la dificultad			
Propuesta F.7.1 Movimiento natural			
Propuesta F.7.2 Economía movimiento			
Propuesta F.7.3 Claudicación gravedad			
Propuesta F.7.4 Integrar la respiración			
Propuesta F.7.5 Experimentar 4 apoyos			
Propuesta F.8.1			
Equilibrar prácticas			
Propuesta F.8.2 Técnica-Arte			
Propuesta F.9.1 Análisis formal			
Propuesta F.9.2 Análisis armónico			
Propuesta F.9.3 Bajo contexto armónico			
Propuesta F.10.1 Análisis: Carácter			
Propuesta F.10.2 An. estilístico: Agógica			
Propuesta F.10.3 An. estilístico: Silencios			
Propuesta F.10.4 An. estilístico: Dinámica			
Propuesta F.10.5 An: Elementos melódicos			
Propuesta F.10.6 Análisis: Timbre			
Propuesta F.10.7 An. estilístico: Afinación			
Propuesta F.10.8 An.: Elementos rítmicos			
Propuesta F.11.1 Anacrusa previa			
Propuesta F.11.2 Climax, impulso			
Propuesta F.11.3 Dibujar línea melódica			
Propuesta F.11.4			

Frase coherente			
Propuesta F.11.5 Acentuación correcta			
Propuesta F.11.6 Cantar para impulso			
Propuesta F.12.1 Transmitir, comunicar			
Propuesta F.13.1 Comenzar con firmeza			
Propuesta F.13.2 No detenerse			
Propuesta F.14.1 No pretender más			
Propuesta F.15.1 Atención presente			

Definiciones del instrumento de observación de la implementación del programa didáctico

Observación docente

Explicación de la propuesta de E.P.I.	Definición
Sesenta y ocho propuestas correspondientes a las 21 estrategias de práctica instrumental recopiladas en el programa didáctico del Anexo primero. Ej. ExplicoM11Concentración Ej. ExplicoF11Seccionar	Registro desde que la docente comienza a exponer una determinada propuesta de estrategia de práctica instrumental hasta que concluye la última palabra de la intervención inicial (Registro <i>Begin-End</i>).

Claridad de la propuesta inicial efectuada por la docente	Definición
Muy claro	La docente en su intervención inicial comunica el 80% o más de los indicadores de la propuesta de E.P.I. Registro al concluir la última palabra de la propuesta inicial (Registro <i>End</i>).
Claro	La docente en su intervención inicial comunica del 60% al 79% de los indicadores de la propuesta de E.P.I. Registro al concluir la última palabra de la propuesta inicial (Registro <i>End</i>).
Regularmente claro	La docente en su intervención inicial comunica del 40% al 59% de los indicadores de la propuesta de E.P.I. Registro al concluir la última palabra de la propuesta inicial (Registro <i>End</i>).
Poco claro	La docente en su intervención inicial comunica del 20% al 39% de los indicadores de la propuesta de E.P.I. Registro al concluir la última palabra de la propuesta inicial (Registro <i>End</i>).
Muy poco claro	La docente en su intervención inicial comunica menos del 20% de los indicadores de la propuesta de E.P.I. Registro al concluir la última palabra de la propuesta inicial (Registro <i>End</i>).
No comunica	La docente en su intervención inicial no comunica los indicadores de la propuesta de E.P.I. (p. ej., se limita a dar el nombre de la estrategia). Registro al concluir la última palabra de la intervención inicial de la docente (Registro <i>End</i>).

***Los indicadores de las diversas propuestas de estrategias de práctica instrumental están recopilados en el programa didáctico en el Anexo I.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Motivación docente	Definición
Mensaje verbal: Motivación al logro	Se escucha un mensaje de motivación al logro de resultados por parte de la docente al explicar la estrategia de práctica instrumental. Registro al concluir la última palabra del mensaje (Registro <i>End</i>). Ejemplos: “Vamos a intentar conseguirlo”. “Seguro que lo vas a hacer muy bien”. “Ánimo, puedes conseguirlo”. “Venga, a por otra”. “Cuesta pero lo conseguirás”.
Mensaje verbal: Entusiasmo	Se escucha un mensaje de entusiasmo de la docente por la estrategia de práctica instrumental explicada o por el resultado musical obtenido. Registro al concluir la última palabra del mensaje (Registro <i>End</i>). Ejemplos: “Personalmente me encanta esta estrategia”. “Esta estrategia es estupenda”. “Me ha encantado, muy bien”. “Buen resultado”.
Mensaje verbal: Positividad ante el fracaso	Se escucha un mensaje positivo de la docente ante el fracaso del estudiante aplicando la estrategia de práctica instrumental. Registro al concluir la última palabra del mensaje (Registro <i>End</i>). Ejemplos: “No te preocupes, concéntrate, respira y a por otra”. “No pasa nada”. “Olvida el error y adelante”.
Sonrisa del docente	Se observa una expresión facial de sonrisa y/o se escucha una carcajada emitida por la docente. (Registro <i>End</i>).
Gestos motivadores	Se observa una conducta gestual motivadora por parte de la docente (Registro <i>End</i>). Ejemplo: Palmada en la espalda del estudiante, apretar su mano, levantar el pulgar...
Referencias:	Alonso, 1997; Alonso y López, 1999; Alonso y Montero, 1993; Astudillo y Pelizza, 1999; González <i>et al.</i> , 1996; Hallam, 1998; Huertas, 1999; Moral, 2010; Pintrich y Schunk, 2006.

Acción docente	Definición
Tocar el piano	Docente toca el piano (Registro <i>Begin-End</i>).
Cantar	Docente tararea, canta o solfea (Registro <i>Begin-End</i>).
Dirigir	Docente dirige como director de orquesta con la mano o con batuta (Registro <i>Begin-End</i>).
Ejemplo	Docente expone uno o varios ejemplos verbales (frases, acciones, objetos...) que sirven de modelo imitable (Registro <i>Begin-End</i>). Ejemplo: “Se asemeja al vaivén de las olas”. “Es una reacción similar a cuando un gato ve a un perro”.
Contraejemplo	Docente expone un contraejemplo verbal, es decir, un ejemplo que contradice lo afirmado anteriormente (Registro <i>Begin-End</i>). Ejemplo: “Es todo lo contrario a la calma”.
Experiencia personal	Docente relata una experiencia personal (Registro <i>Begin-End</i>).
Referencias:	Alfonso, 1944; Artaud, 1991; Aviñoa, 1985; Ballesteros, 2004; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Casella, 1936; Chenoll, 1990; Foldes, 1992; Galamian, 1998; Gordon, 2003; Hoppenot, 2000; Neuhaus, 1987; Pascuali y Príncipe, 1982; Pineda, 2003; Ramos, 1981; Rosen, 2004.

Observación estudiante

Experimentación @ de propuesta de E.P. I.	Compás	Tipo de práctica	Signos de fatiga	Resultado Final Obtenido	Comunicación no verbal al obtener resultado	Comunicación verbal al obtener resultado	Conocimientos previos	Actitud futura
M.1.1	C1	Constructiva	Comunicación no verbal fatiga	Inicio resultado	Asombro	Asombro	Afirma utilizarla en su práctica	Se propone utilizarla
M.2.1	C2	Interpretativa	Comunicación verbal de fatiga	Precisión	Interés	Interés	Afirma conocerla pero no la utiliza	Comprometido a probarla
M.2.2	C3	Escénica	Sobre-práctica instrumental	Continuidad	Satisfacción	Competencia	Desconoce la estrategia	No desea probar
M.2.3	C4	Constructiva+Interpretativa	...	Ritmo	Insatisfacción	Satisfacción	...	...
M.2.4	C5	Constructiva+Escénica		Agógica	Indiferencia	Poco convencido		
M.2.5	C6	Interpretativa+Escénica		Dinámica	...	Insatisfacción		
M.3.1	...	Todas		Articulación		Frustración		
M.3.2		...		Discurso		Incompleto		
M.3.3				Ornamento		...		
M.4.1				Equilibrio				
M.4.2				Gestual				
M.4.3				Control				
M.4.4				Sin defectos				
M.4.5				No obtiene resultado				
M.4.6				...				
M.4.7								
M.4.8								
Programa musical								
M.4.9								
Imagen tempo								
M.4.10								
Imagen escénica ext								
M.4.11								
Imagen escénica int.								
M.5.1								
¿Qué hacer ahora?								
M.5.2								
Abandono libertad								
M.6.1								
Manejo crítica								
F.1.1								
Seccionar la obra								
F.1.2								
Dominios parciales								
F.2.1								
Sonido resuena								
F.2.2								
Juzgar oído crítico								
F.2.3								
Grabación								
F.3.1								
Sentir vibraciones								
F.4.1								
Calidad sonora								
F.4.2								
Examen frase								
F.4.3								
Esperar crítica								
F.5.1								
Hacer bien la 1ª vez								
F.5.2								
Archivar el error								
F.5.3								
Aislar la dificultad								
F.5.4								
Naturaleza error								

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

F.5.5								
Aceptabilidad								
F.6.1								
Alterar el tempo								
F.6.2								
Ejercicios previos								
F.6.3								
Acrecenta dificultad								
F.7.1								
Movim. natural								
F.7.2								
Economía movim.								
F.7.3								
Gravedad								
F.7.4								
Integrar respiración								
F.7.5								
4 apoyos								
F.8.1								
Equilibrar prácticas								
F.8.2								
Técnica-Arte								
F.9.1								
Análisis formal								
F.9.2								
Análisis armónico								
F.9.3								
Contexto armónico								
F.10.1								
Análisis: Carácter								
F.10.2								
Análisis: Agógica								
F.10.3								
Análisis: Silencios								
F.10.4								
Análisis: Dinámica								
F.10.5								
Element. melódicos								
F.10.6								
Análisis: Timbre								
F.10.7								
Análisis: Afinación								
F.10.8								
Elementos rítmicos								
F.11.1								
Anacrusa previa								
F.11.2								
Climax, impulso								
F.11.3								
Dibujar línea								
F.11.4								
Frase coherente								
F.11.5								
Acentuar correcto								
F.11.6								
Cantar para impulso								
F.12.1								
Transmitir								
F.13.1								
Comenzar firme								
F.13.2								
No detenerse								
F.14.1								
No pretender más								
F.15.1								
Atención presente								
...								

Definiciones del instrumento de observación de la implementación del programa didáctico

Observación estudiante

Compases de aplicación de la propuesta de E.P.I.	Definición
C1, C2, C3, C4, C5...	<p>Sujeto aplica la estrategia en determinados compases. Registro <i>Begin</i> cuando comienza a tocar la primera nota o silencio del número de compás inicial de aplicación indicado en la partitura.</p> <p>En el caso de que el sujeto comience en mitad de un compás, se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si comienza en una nota situada antes o en el medio del compás se contabilizará el inicio en el compás actual. • Si comienza en una nota situada posteriormente a la mitad del compás se contabilizará el inicio en el compás posterior. <p>Registro <i>End</i> cuando termina de tocar la última nota o silencio del número de compás final de aplicación indicado en la partitura.</p> <p>En el caso de que el sujeto termine en mitad de un compás, se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si termina en una nota situada antes de la mitad del compás se contabilizará el final en el compás anterior. • Si termina en una nota situada posteriormente o en la mitad del compás se contabilizará el final en el compás actual.

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Experimentación de la propuesta de E.P.I.	Definición
<p>Sesenta y ocho propuestas correspondientes a las 21 estrategias de práctica instrumental recopiladas en el programa didáctico del Anexo primero.</p> <p>Ej. ExperimentaM11Concentración</p> <p>Ej. ExperimentaF11Seccionar</p>	<p>Registro desde que el estudiante comienza a poner en práctica la estrategia sobre el instrumento hasta que obtiene la última nota del resultado final definitivo. (Registro <i>Begin-End</i>).</p>

Tipo de práctica	Definición
Práctica constructiva	<p>La práctica constructiva hace referencia a un ensayo físico, técnico y/o mecánico a pequeña escala. Se observa como el estudiante trata de desglosar cada compás en sus componentes elementales y posteriormente trabaja dichos elementos minuciosamente hasta su consecución satisfactoria.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
Práctica interpretativa	<p>La práctica interpretativa hace referencia a un ensayo expresivo a gran escala considerando la partitura como una obra de arte viva. En este caso se observa como el sujeto busca la intención musical y el fraseo adecuado de modo que prioriza la continuidad musical y la coherencia global de la obra.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
	Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).
Práctica escénica	<p>Se observa un ensayo en el que se priorizan aquellas habilidades útiles en la interpretación pública y que ayuden a minimizar el miedo escénico.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
Constructiva+Interpretativa	<p>Se observan rasgos de los dos tipos de práctica.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
Constructiva+Escénica	<p>Se observan rasgos de los dos tipos de práctica.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
Interpretativa+Escénica	<p>Se observan rasgos de los dos tipos de práctica.</p> <p>Registro el tipo de práctica efectuada al concluir el resultado final definitivo (Registro <i>End</i>).</p>
Referencias:	Bruser, 1997; Bunting, 1999; Calvo-Manzano, 1987; Carlevaro, 2000; Colomer, 1990; Galamian, 1998; Michalak, 2006; Neuhaus, 1987; Pascuali y Príncipe, 1982.

Signos de fatiga del estudiante	Definición
Comunicación no verbal de fatiga	Se observan signos de fatiga en el estudiante (p. ej., exceso de relajación en la postura, lentitud en los movimientos, expresión facial de desgana, bostezo...) (Registro <i>End</i>).
Comunicación verbal de fatiga	<p>Sujeto transmite su cansancio por medio de mensajes (Registro <i>End</i>).</p> <p>Ejemplos: "No puedo más", "Estoy muy cansado".</p>
Sobre-práctica instrumental	Sujeto comunica verbalmente un exceso de práctica física con el instrumento lo que conlleva a la falta de fuerza muscular requerida en un determinado contexto, imposibilidad de sostener la respiración adecuada en el caso de instrumentistas de viento, dolor muscular, falta de control sobre el labio (viento)... (Registro <i>End</i>).

Resultado Final Obtenido	Definición
Inicio Resultado Final	Registro <i>Begin</i> cuando comienza a sonar la primera nota del resultado final satisfactorio, según el juicio del estudiante.
Precisión afectada	En el resultado final se observa el primer defecto de precisión (error, afinación u omisión) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Continuidad afectada	En el resultado final se observa el primer defecto de continuidad (pausa, ruptura de línea, notas repetidas, repetición de fragmento) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Ritmo afectado	En el resultado final se observa el primer defecto rítmico (figura o silencio largo mal medido, ritmo incorrecto, defecto calderón) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Agógica afectada	En el resultado final se observa el primer defecto agógico (disminución o exceso de <i>tempo</i> , <i>rubato</i> artificial, no realización de <i>ritardando</i> o <i>accelerando</i>) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Dinámica afectada	En el resultado final se observa el primer defecto dinámico (no realización del matiz, regulador no progresivo) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Articulación afectada	En el resultado final se observa el primer defecto en la articulación (no realización del <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>staccatissimo</i> , acento, <i>marcato</i> , <i>tenuto</i> o <i>portato</i>) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Discurso musical afectado	En el resultado final se observa el primer defecto en el desarrollo del discurso musical (acento incorrecto, defecto de fraseo, no avanzar hacia el clímax) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Ornamentación afectada	En el resultado final se observa el primer defecto en la ornamentación (no realiza indicación, defecto de ejecución, baja calidad del ornamento) con respecto al texto (Registro <i>End</i>).
Equilibrio corporal afectado	En el resultado final se observa el primer defecto en el equilibrio corporal del instrumentista (tensión facial, en cintura escapular, codos, muñecas o dedos) (Registro <i>End</i>).
Aspecto gestual afectado	En el resultado final se observa el primer defecto en el aspecto gestual del instrumentista (gesto de apoyo métrico, gesto no concordante, no respeto a los valores largos) (Registro <i>End</i>).
Signos de control afectados	En el resultado final se observa un primer signo de falta de control por parte del instrumentista (comienzo titubeante, desplazamiento sin control) (Registro <i>End</i>).
Sin defectos	No se observa defecto en ningún parámetro musical (precisión, continuidad, ritmo, agógica, dinámica, articulación, discurso musical, ornamentación, equilibrio corporal, aspecto gestual y signos de control) (Registro <i>End</i>).
No obtiene resultado	Se registra la no consecución de resultado final y el paso a otra propuesta de estrategia (Registro <i>End</i>).

Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental

Comunicación no verbal al obtener el resultado	Definición
Asombro	Sujeto muestra uno o varios signos de asombro con el resultado final obtenido (p. ej., ojos saltones, boca abierta...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Interés	Sujeto muestra uno o varios signos de interés por el resultado final obtenido (p. ej., se toca o acaricia la barbilla, busca el contacto visual con la docente...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Satisfacción	Sujeto muestra uno o varios signos de satisfacción con el resultado final obtenido (p. ej., sonrisa auténtica ya que existe un motivo real, brillo en los ojos, gestos de asentimiento...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Insatisfacción	Sujeto muestra uno o varios signos de insatisfacción con el resultado obtenido (p. ej., expresión facial de tristeza, cejas enarcadas, niega con la cabeza, frunce el ceño, boca ladeada, sonrisa amortiguadora para compensar y disminuir la preocupación, mandíbula apretada con rabia contenida, se pellizca la cara, se encoge de hombros...) y ausencia de los signos indicados en el resto de supuestos (Registro <i>End</i>).
Indiferencia	Sujeto se muestra impassible e indiferente después de obtener el resultado. Se observa expresión facial anodina y ausencia de los signos indicados en los supuestos anteriores (Registro <i>End</i>).
Referencias:	Davis y Mourglie, 1998; Knapp, 1982; Poyatos, 1994.

Comunicación verbal al obtener el resultado	Definición
Asombro	Sujeto transmite asombro con sus mensajes tras obtener el resultado final. Ejemplos: "¡Qué maravilla!" "¡Madre mía!" "Estoy asombrado" (Registro <i>End</i>).
Interés	Sujeto, tras obtener el resultado final, transmite interés por la estrategia por medio de mensajes. Ejemplos: "¡Muy interesante!" "¿Cómo dices que se llamaba esta estrategia?" "¿Me darás un resumen?" "Me lo voy a anotar" (Registro <i>End</i>).
Competencia	Sujeto transmite competencia con sus mensajes tras obtener el resultado final. Ejemplos: "Puedo hacerlo de nuevo". "Ahora me veo capaz" (Registro <i>End</i>).
Satisfacción	Sujeto transmite mensaje verbal de satisfacción por el resultado final obtenido. Mensajes a modo de ejemplo: "Ha estado bien". "Bien hecho". "¡Bien!" "¡Así sí!" "Me gusta" (Registro <i>End</i>).
Poco convencido	Sujeto transmite poco convencimiento sobre el resultado final obtenido con mensajes verbales. Ejemplos: "No me convence mucho". "No creo que vuelva a salir bien" (Registro <i>End</i>).
Insatisfacción	Sujeto transmite su descontento por el resultado final obtenido por medio de mensajes verbales. Mensajes a modo de ejemplo: "¡Qué desastre!" "Es horrible". "Cada vez peor"... (Registro <i>End</i>).
Frustración	Sujeto emite mensajes verbales de frustración, mantiene un auto-diálogo negativo sobre sí mismo. Ejemplo: "Soy un desastre". "¡Qué mal pianista soy!" "No valgo para esto" (Registro <i>End</i>).
Resultado incompleto	Sujeto transmite verbalmente que el resultado final obtenido ha sido incompleto. Mensajes a modo de ejemplo: "Falta afinar mejor pero lo demás ha estado bien". "Hay cosas que mejorar pero más o menos está bien" (Registro al <i>End</i>).

