



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS
(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)**

TRABAJO FIN DE MASTER

LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO VISIBLE. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN 3º ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE VIOLÍN.

Alumna Dña.: ANA RODRÍGUEZ GANDARILLAS

Presentado bajo la dirección de la tutora Dra.: INÉS MARÍA MONREAL GUERRERO

V^{to} B^{no} de la tutora

2021

“Como el suelo, por rico que sea, no puede dar fruto, si no se cultiva, la mente sin cultivo tampoco puede producir”.

Séneca

Por motivos de economía del lenguaje escrito, en el presente trabajo con frecuencia se recurre al empleo del masculino genérico, que alude a ambos géneros, tal y como se recoge en los principios de lenguaje igualitario que establece la Universidad de Valladolid.

Los datos personales de las personas que han participado en esta investigación son de carácter privado y se mantendrán en total confidencialidad. Exclusivamente se mostrarán aquellos datos que estén previamente autorizados y sólo el equipo investigador de este proyecto podrá visualizar la totalidad del contenido recogido.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Inés María Monreal, por su plena entrega y dedicación en toda la elaboración de este trabajo.

A mis alumnos de violín. Sin ellos materializar esta propuesta no habría sido posible.

A papá, por apoyarme en todos y cada uno de los proyectos que emprendo.

A mamá, por todo lo que me diste.

RESUMEN

El aprendizaje de un instrumento exige al discente adquirir una técnica depurada, que se entrena y consolida mediante mecanización y repetición. Sin embargo, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, se observa con frecuencia cómo el factor emocional e interpretativo queda relegado a un segundo plano, dando como resultado un conocimiento superficial de la partitura. En pro de procurar una educación musical integral, el presente trabajo se diseñó como una propuesta de intervención educativa basada en el pensamiento eficaz, orientada a alumnos de violín de 3º EE.PP. La misma ha sido aplicada y evaluada por la investigadora, que adquiere el rol de docente de violín con los alumnos que tutoriza en este nivel educativo. El análisis de los datos recabados ha servido para corroborar que el empleo estas técnicas en el ámbito de las enseñanzas artísticas musicales son una herramienta poderosa y necesaria para lograr un conocimiento profundo de la obra musical.

PALABRAS CLAVE

Enseñanzas artísticas, Pensamiento visible, Rutinas de pensamiento, Destrezas de pensamiento, Violín.

ABSTRACT

Learning an instrument requires the student to acquire a refined technique, which is trained and consolidated through mechanization and repetition. However, during the teaching / learning process, it is frequently observed that the emotional and interpretative factor is pushed into the background, resulting in a superficial knowledge of the score. In order to promote a comprehensive music education, the present dissertation was designed as an educational intervention proposal based on effective thinking, and aimed at violin students of 3rd year of professional education. The proposal has been applied and assessed by the researcher, who adopts the role of violin teacher with the students she tutors at this level of education. The analysis of the collected data has served to confirm that the use of these techniques in the field

of artistic education of music is a powerful and necessary tool to reach a deep knowledge of the musical composition.

KEYWORDS

Artistic education, Visible thinking, Thinking routines, Thinking skills, Violin.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. JUSTIFICACIÓN	15
1.1.1. Justificación de la elección del curso	16
1.2. OBJETIVO GENERAL	18
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
1.5. MARCO TEÓRICO.....	25
1.5.1.Introducción	25
2. MARCO LEGISLATIVO DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA	27
2.1. INTRODUCCIÓN	27
2.2. FINALIDAD Y ORGANIZACIÓN	27
2.3. DISTRIBUCIÓN TOTAL DE ASIGNATURAS EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES	27
2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA ...	28
2.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA	30
2.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE 3º EE.PP. DE VIOLÍN	30
2.7. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE VIOLÍN EN 3º DE EE.PP.	32
3.EL PENSAMIENTO VISIBLE	35
3.1. INTRODUCCIÓN	35
3.2. DEFINICIÓN Y FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PENSAMIENTO VISIBLE	37
3.3. EL PENSAMIENTO PROFUNDO FRENTE AL PENSAMIENTO SUPERFICIAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS MUSICALES	38
3.4. EL PENSAMIENTO VISIBLE COMO METODOLOGÍA ACTIVA INNOVADORA.....	40
3.5. RUTINAS DE PENSAMIENTO.....	41
3.6. DESTREZAS DE PENSAMIENTO	48
3.7. MOTIVACIÓN Y <i>FEEDBACK</i>	50
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	53
4.1. INTRODUCCIÓN	53
4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	53
4.2.1 Observación participante.....	53
4.2.2. Cuestionario	54
4.2.3. Diario de la investigadora	55
4.2.4. Recursos audiovisuales	55
4.3. ENSEÑAR A PENSAR Y COMPRENDER MEDIANTE EL <i>CONCERTINO OPUS 24 PARA VIOLÍN Y PIANO</i> (PRIMER MOVIMIENTO) DE OSKAR RIEDING	61
5. DESCRIPCIÓN DEL CASO	63

5.1. ENTORNO EDUCATIVO	63
5.2. CONTEXTO DEL AULA Y CARACTERÍSTICAS DE LA MISMA	63
5.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....	63
5.4. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	67
5.4.1. Objetivos	68
5.4.2. Contenidos	69
5.4.3. Criterios de evaluación	70
5.5. ACTIVIDADES.....	71
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	85
6.1. ¿CUÁLES SON LAS ACCIONES QUE EL ALUMNADO REALIZA EN EL AULA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO, PREVIO A LA INTERVENCIÓN METODOLÓGICA?	85
6.2. ¿INFLUYE EL TRABAJO CON RUTINAS DE PENSAMIENTO EN LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN DE LA PARTITURA DEL ALUMNADO?	87
6.2.1. Proceso de codificación	87
6.3. ¿QUÉ RUTINAS DE PENSAMIENTO SON MÁS EFICACES PARA TRABAJAR DENTRO DEL AULA DE VIOLÍN DE 3º EE.PP?.....	99
6.4. INTERPRETACIÓN DEL RESULTADO DEL CUESTIONARIO.....	100
7. CONCLUSIONES.....	103
7.1. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA.....	105
7.2. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS	106
BIBLIOGRAFÍA.....	109
TEXTOS LEGALES	112
ANEXOS	113
ANEXO 1. OBJETIVOS GENERALES DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA	113
ANEXO 2. PROGRAMACIÓN DE VIOLÍN 3ºEE.PP DE LOS CONSERVATORIOS DE VALLADOLID Y BURGOS.....	115
ANEXO 3. DIARIO DE LA INVESTIGADORA	119
ANEXO 4. CUESTIONARIO	147
ANEXO 5. DOSSIER DE ACTIVIDADES ALUMNO 1	151
ANEXO 6. <i>DOSSIER</i> DE ACTIVIDADES ALUMNO 2.....	171

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

C.: Compás

CC.: Compases

EE.PP: Enseñanzas Profesionales

et al.: y colaboradores

etc.: etcétera

nº: número

NS/NR: No Sabe/No Contesta

p.(pp): página (páginas)

s.f.: sin fecha

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Dedicación horaria por asignatura y curso de las Enseñanzas Profesionales</i>	17
Tabla 2. <i>Búsqueda de material bibliográfico</i>	20
Tabla 3. <i>Métodos pedagógicos empleados en 3º EE.PP violín</i>	33
Tabla 4. <i>Hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz</i>	49
Tabla 5. <i>Objetivos secuenciados para la propuesta de intervención</i>	68
Tabla 6. <i>Contenidos secuenciados para la propuesta de intervención educativa</i>	69
Tabla 7. <i>Criterios de evaluación secuenciados para la propuesta de intervención educativa</i>	70
Tabla 8. <i>Ejemplo de codificación del diario de la investigadora</i>	88
Tabla 9. <i>Ejemplo de codificación de las transcripciones de entrevistas</i>	88
Tabla 10. <i>Ejemplo de codificación del cuestionario final</i>	89
Tabla 11. <i>Métodos aplicados en 3º EE.PP de Violín en Valladolid</i>	115
Tabla 12. <i>Métodos aplicados en 3º EE.PP de Violín en Burgos</i>	116
Tabla 13. <i>Cuestionario distribuido al alumnado partícipe</i>	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Distribución total de asignaturas en las Enseñanzas Profesionales</i>	28
Figura 2. <i>Beneficios de aplicar las rutinas de pensamiento</i>	40
Figura 3. <i>Infografía movimientos del pensamiento para la comprensión</i>	42
Figura 4. <i>Ejemplos de preguntas productivas en el aula</i>	45
Figura 5. <i>Infografía fuerzas culturales</i>	47
Figura 6. <i>Alumna 2 escuchando el concierto para elaborar la actividad 2</i>	57
Figura 7. <i>Alumna 1 realizando la actividad 6</i>	57
Figura 8. <i>Alumna 2 realizando la actividad 6</i>	58
Figura 9. <i>Alumna 1 realizando las conclusiones de la Actividad 8</i>	58

Figura 10. <i>Alumna 2 escribiendo conclusiones de la actividad 8</i>	59
Figura 11. <i>Audición alumna 1</i>	60
Figura 12. <i>Audición alumna 2</i>	60

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Tal y como reza la cita de Orejudo & Planas (2016), “es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado no solo en la “parte” cognitiva, sino también en la emocional y social” (p.10). De esta forma, el desarrollo cognitivo y emocional están equiparados a la hora de enseñar un instrumento y esto es una apreciación que no se observa habitualmente en el aula. De acuerdo con la premisa de que a las nuevas generaciones “la memorización de contenidos ya no les es útil para desenvolverse de forma eficiente en la sociedad de la información” (Cañas et al., 2017, p. 889), se observa cómo dentro de las enseñanzas artísticas, en concreto dentro de la enseñanza musical reglada se suele optar por aplicar metodologías más centradas en el desarrollo técnico a través de la mecanización y repetición (totalmente necesarias, pero insuficientes) y no la implementación de metodologías activas que favorezcan el entrenamiento del pensamiento en pro de una mejora de la interpretación musical, no solo en el ámbito exclusivamente técnico. De esta forma, estas metodologías activas, complementarían las metodologías centradas en la memorización y repetición desde un punto de vista técnico. Ante la ausencia de innovación metodológica en el ámbito de las enseñanzas artísticas, es necesario implementar planes específicos de formación permanente del profesorado de enseñanzas artísticas que posibiliten suplir las carencias formativas de los docentes especialistas en relación a métodos activos de aprendizaje propios de la sociedad del siglo XXI. Cuestiones como el abordar desde las enseñanzas artísticas el factor emocional y psicológico del alumnado son factores que, como docentes, debemos sentir y profundizar en ellos como parte integrante de nuestra formación. Tal y como reza la cita “Todas las emociones que tenemos las personas son causadas por nuestros pensamientos, interpretaciones. [...] El que un suceso nos cause una emoción positiva o negativa depende del aprendizaje que hemos tenido sobre cómo actuar sobre ella” (Dalia, 2004, p.80). En consecuencia, conocer las técnicas cognitivas más eficaces y aplicarlas manteniendo la

motivación del alumnado es fundamental para lograr resultados satisfactorios ante diversos problemas psicológicos asociados a la actividad musical, como son la ansiedad y el miedo escénico (Dalia, 2014).

Basándonos en la idea de Bonastre (2015), percibimos cómo el nivel de asimilación de la partitura es bastante superficial; el alumnado no comprende ni el significado ni la construcción del texto musical a la hora de interpretar, y siendo la música un lenguaje, además de un vehículo de comunicación y expresión esto supone un problema. Es nuestra labor como educadores especialistas trabajar, entrenar y alentar el pensamiento eficaz;

“...introducirlo en las mentes de los alumnos y conseguir que se quede ahí, como un estribillo pegadizo que cuesta olvidar, para que pueda cumplir su función más adelante, cuando necesitemos esa información que les ayude a comprender una situación determinada”. (Swartz et al., 2008, p.7)

Por ello, hemos considerado interesante integrar metodologías de enseñanza adaptadas a los nuevos tiempos, que incorporen el pensamiento visible mediante la participación activa del alumnado a través de actividades creativas y motivadoras.

1.1.1. Justificación de la elección del curso

Para llevar a cabo esta propuesta metodológica educativa se ha elegido el tercer curso de Enseñanzas Profesionales (3º de EE.PP) porque supone un punto de inflexión y de toma de decisiones importantes en la continuidad o el abandono de los estudios musicales. Estudios como el de García-Dantas & Caracuel (2011), citado por García et al., (2014) así lo avalan. Los alumnos ya han obtenido la titulación de estudios elementales, pero llegados a este punto la complejidad de materias de la enseñanza secundaria obligatoria aumenta considerablemente y deben compaginarlo con un mayor número de horas y de asignaturas en el conservatorio (de las 4.5 horas semanales del curso anterior se aumenta a 7 horas en centros de enseñanzas artísticas de la provincia de Valladolid, objeto de nuestro estudio). Igualmente, el nivel de exigencia de madurez técnica e interpretativa con el instrumento aumenta, lo que exige al

discente una mayor dedicación en su estudio personal. Cuando aún faltan tres cursos académicos para finalizar el grado profesional, el profesorado especialista debe prestar especial atención; analizar la situación personal de cada alumno para poder atenderle y que continúe con su formación profesionalizante en los estudios musicales de manera satisfactoria. A continuación, se muestra una tabla con la dedicación horaria por asignatura y curso de las Enseñanzas Profesionales en el conservatorio de música de la provincia de Valladolid y en donde se aprecia este aumento en la carga horaria con respecto a cursos anteriores:

Tabla 1.

Dedicación horaria por asignatura y curso de las Enseñanzas Profesionales

VIOLÍN							
ASIGNATURAS		HORAS LECTIVAS SEMANALES					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Instrumento		1	1	1	1	1	1
Lenguaje Musical		2	2				
Armonía				2	2		
Orquesta		1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Piano Complementario				0.5	0.5	0.5	0.5
Música de Cámara				1	1	1	1
Historia de la Música				1	1	1	1
Opción A	Análisis					1.5	1.5
	2 asignaturas optativas					1	1
						1	1
Opción B	Fundamentos de comp.					3	3
	1 asignatura optativa					1	1
Totales		4.5	4.5	7	7	8.5/9	8.5/9

Nota: Conservatorio Profesional de Música de Valladolid

<http://conservatoriovalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Otro de los motivos que justifican la elección de este curso es la pretensión personal como docente especialista de poder enriquecer los conceptos teóricos y procedimentales propios de la asignatura de violín con el resto de asignaturas que se imparten en este curso, como son: la

armonía, la música de cámara, la historia de la música y el piano complementario.

En este nivel académico el alumnado ha superado las competencias exigidas en lenguaje musical y empieza a familiarizarse con el piano como instrumento complementario, que le permite materializar esa visión polifónica de otra de las nuevas asignaturas: la armonía.

Estas nuevas incorporaciones, junto a las asignaturas en las que participa de agrupaciones de orquesta, cámara y coro, posibilitan que el docente pueda plantear la clase de violín de manera inclusiva, en donde todas las asignaturas estén conectadas y tengan una relación simbiótica; en definitiva, configurando una idea más global y transversal de la música.

1.2. OBJETIVO GENERAL

-Entrenar la capacidad de comprensión por parte del alumnado a través del pensamiento para mejorar en la interpretación integral del repertorio de violín de tercer curso de Enseñanzas Profesionales.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Conocer las metodologías activas basadas en el pensamiento visible y su aplicabilidad a las enseñanzas artísticas.

-Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención educativa fundamentada en estrategias metodológicas vinculadas al pensamiento eficaz en las enseñanzas artísticas.

-Evaluar la evolución formativa en el ámbito de la interpretación violinística del alumnado tras aplicar rutinas de pensamiento para demostrar su eficacia.

1.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente epígrafe trata de acotar las pautas que articulen y delimiten este proyecto. Asimismo, posicionar y justificar su relevancia en base a los estudios y publicaciones previamente realizados.

La educación es un elemento clave a la hora de formar y desarrollar individuos capaces de integrarse en la sociedad. El proceso de educar se basa en introducir en un sistema elementos

que de forma natural no estaban presentes en el mismo. Toda intervención de carácter socioeducativa responde a una intencionalidad clara por incrementar la realidad a la que se dirige. El inicio de preocuparse por conocer, desarrollar y poner en práctica metodologías basadas en el pensamiento dentro del ámbito educativo es relativamente reciente. Tal y como defienden Swartz et al. (2008):

(...) enseñar a pensar y a comprender un tema determinado de una forma sistemática y accesible no empieza a cobrar importancia hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando varios filósofos, psicólogos, profesores y otros profesionales de diversos tipos, relacionados de un modo u otro con la comunicación, comenzaron a organizar lo que consideraban que había que hacer y cómo tenía que hacerse. (p.8)

Tras haber señalado el contexto en donde este TFM tratará de hallar respuestas y llevar a cabo una propuesta metodológica, a la hora de seguir unas directrices para diseñar y elaborar este apartado, se ha tomado como referencia, en primer lugar, el libro *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Se trata de una ruta de investigación metodológica ofrecida por Roberto Hernández-Sampieri y Christian Paulina Mendoza Torres (2018). Asimismo, para delimitar la estructura de este trabajo se han seguido las pautas que propone Esquivel (2013).

En primer lugar, se procede a delimitar y elegir las palabras clave que servirán de eje vertebrador de este TFM. En este caso han sido: *Enseñanzas artísticas, Pensamiento visible, Rutinas de pensamiento, Destrezas de pensamiento, Violín*.

A continuación, con el objetivo de establecer una ruta de investigación afín a la línea de investigaciones sobre el pensamiento visible y las metodologías activas, se procede a clasificar las diversas fuentes consultadas. Por una parte, las bases de datos que han sido examinadas son de carácter científico dentro del ámbito educativo y a nivel nacional e internacional, lo que ha permitido tener acceso a estudios de prestigio e impacto científico reseñable. Tal y como se refleja en la siguiente gráfica, las principales referencias consultadas han sido: *Dialnet, Web of Science (WOS) y Scopus*.

Tabla 2.*Búsqueda de material bibliográfico*

PALABRAS CLAVE	DIALNET	WEB OF SCIENCE	SCOPUS
Enseñanzas artísticas	2.175	2	5
“Enseñanzas artísticas”	404	1	5
Artistic education	1.412	5.225	3.638
“Artistic education”	315	437	182
Pensamiento visible	436	49	20
"Pensamiento visible"	18	1	X
Visible thinking	192	6.630	1.471
"Visible thinking"	7	28	22
Rutinas de pensamiento	137	5	X
“Rutinas de pensamiento”	47	2	X
Thinking routines	90	6.844	1.632
“Thinking routines”	15	32	25
Destrezas de pensamiento	281	27	3
	36	8	X

“Destrezas de pensamiento”	1.720	35.508	26.515
Thinking skills	528	7.054	8.610
“Thinking skills”			
Violín	764	9.328	2.698
“Violin”	764	8.681	2.698

A la hora de interpretar la Tabla 2, se puede apreciar que las investigaciones más recurrentes han sido las relacionadas con los términos *Artistic education*, *Visible thinking*, *Thinking routines*, *Thinking skills* y *Violín*, todos ellos de forma genérica. Si se completa la búsqueda, acotando los términos (tanto a nivel nacional como internacional) y entrecomillando, se aprecia, como es lógico, una notable disminución de estudios. Posteriormente se ha procedido a consultar aquellos que puedan guardar relación más directa con nuestro trabajo y sirvan para aplicar en esta propuesta metodológica.

Comenzamos por el libro de Héctor Ruiz Martín (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Se trata de una publicación reciente que ofrece una aproximación a los principios básicos (fundamentados en la evidencia científica) sobre cómo aprende el ser humano. Ruiz (2020) ha recopilado rigurosa información a nivel científico sobre qué ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que pueda ser empleada y puesta en práctica por todos aquellos que se dedican a la docencia. De esta forma, aborda los acontecimientos que ocurren desde los mecanismos cognitivos que condicionan la memoria y el aprendizaje hasta los elementos socioemocionales que determinan la motivación y la implicación de los discentes. Además, también ofrece pautas detalladas sobre los procesos clave en la enseñanza, como el *feedback* y la evaluación, poniendo especial interés en lo que

se refiere a la autorregulación del aprendizaje y su relación directa con el éxito académico.

Desde una perspectiva más internacional, el investigador de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, David Perkins (s.f.) y miembro fundador del Proyecto Zero evidencia en su escrito *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* la pretensión por estudiar y conocer el funcionamiento de la mente humana, buscando recursos para lograr un aprendizaje profundo y eficaz, que a su vez esté fundamentado en el pensamiento crítico y la creatividad.

Otro de los documentos consultados pertenece a Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Barry K. Beyer, Rebecca Reagan & Bena Kallick y consta de un prólogo de David Perkins (2008). En *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, los autores transmiten la importancia de aplicar el pensamiento eficaz y enseñar con destreza. Adjuntan ejemplos de clase que ilustran diversas situaciones en donde poder desarrollar y evaluar el pensamiento eficaz por escrito. También dan pautas sobre cómo desarrollar un currículo fundamentado en el pensamiento.

Por su parte, el libro de la prestigiosa pianista y pedagoga Madeline Bruser (1997), *The art of practicing. A guide to making music from the heart* nos acerca a la realidad del aula y ofrece pautas (aplicadas tanto a educadores como a discentes) para lograr un estudio y una interpretación eficaz, basada en hábitos sanos que impliquen cultivar mente y cuerpo desde la concentración, la paciencia, la calma y la motivación. A través de este libro, Bruser (1997) ha ofrecido numerosos seminarios por los centros educativos musicales más prestigiosos de Estados Unidos y Canadá. Las conclusiones que ofrece han resultado ser muy eficaces para establecer relaciones entre el pensamiento eficaz y la motivación y asimismo a la hora de llevar esta propuesta metodológica a la práctica.

Todos los documentos académicos consultados en esta última acotación bibliográfica han ayudado a articular este estudio. Gracias a la aportación de todas las investigaciones anteriormente citadas junto a otras publicaciones académicas, artículos y actas de congresos,

este TFM ha podido estructurarse y llevarse a cabo.

Uno de los artículos consultados más significativos ha sido el de Tatsuya Daikoku (2019), *Creativity, information, and consciousness: The information dynamics of thinking*, que aborda la Teoría conocida como Dinámica de la información del pensamiento.

En el artículo *Music, IQ, and the executive function* (2011) de David J. Hargreaves y Aleksandar Aksentijevic se realiza una asociación entre la experiencia musical y la cognición, con la pretensión de suscitar interés no sólo dentro del campo de la investigación de la psicología musical, sino también de los padres, educadores y responsables políticos. Los autores defienden cómo la música también se está utilizando cada vez más ampliamente a modo de herramienta terapéutica y clínica, siendo relativamente barata y potencialmente eficaz.

La publicación de Alfredo Hernando Calvo (2015) *Viaje a la escuela del siglo XXI, así trabajan los colegios más innovadores del mundo* supone una indagación del autor a través de diversos viajes por escuelas referentes de todo el mundo con el fin de inspirar y transformar las aulas educativas y contribuir a una mejora de la educación del siglo XXI.

Como ejemplos de congresos, a nivel nacional destaca el de *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (2016) perteneciente a la Asociación Aragonesa de psicopedagogía y coordinado por José Luis Soler, Lucía Aparicio, Oscar Díaz, Elena Escolano & Ana Rodríguez. De todos los ponentes se han seleccionado para este trabajo las intervenciones de: Santos Orejudo Hernández y Juan A. Planas Domingo, quienes realizan una introducción a la educación emocional. Carlos Hué García aporta datos sobre la inteligencia emocional y el bienestar. Laurane Jarie hace aportaciones para entender cómo funciona la ansiedad. Por su parte, Consuelo Casas Matilla aborda la educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales y Antoni Giner Tarrida y Gemma Pérez Clemente presentan su proyecto «Escúchame»: una práctica sistémica y vivencial.

La comunicación *Innovación educativa y pensamiento visible en educación primaria* sobre las experiencias profesionales (en este caso en Educación Secundaria) que ofrece Noelia García Martín, Manuel Cañas Encinas & Ruth Pinedo González (2017) trata metodologías activas como el “Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato didáctico, simulación, juego educativo, exposición/lección magistral participativa y aprendizaje dialógico” (p.2). Tomando como referencia la participación de 14 alumnos, las conclusiones tras aplicar todas las virtudes que ofrece el pensamiento visible y varias rutinas de pensamiento han propiciado una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos discentes. Asimismo, en esta comunicación “se pretende transmitir que estas innovaciones llevadas al aula son positivas para generar autonomía, cooperación, competencias y aprendizajes significativos en el alumnado. Todo ello mientras se desarrollan su pensamiento en favor de su aprendizaje” (p.2).

Otra aportación a este trabajo ha sido la Conferencia *¿Qué concepciones tienen sobre el pensamiento los docentes en formación?* (2017), llevada a cabo en el V Congreso de Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo de Santiago de Compostela a cargo de Manuel Cañas Encinas, Noelia García Martín, Ruth Pinedo González e Inmaculada Calleja González. Esta conferencia defiende la necesidad de instaurar “una cultura del pensamiento en nuestras escuelas para obtener una mayor comprensión y un aprendizaje más profundo es una competencia clave de la sociedad del siglo XXI” (p.888).

Todas estas pesquisas han podido señalar que este proyecto se presenta como una propuesta de intervención totalmente innovadora y pionera en las enseñanzas artísticas de ámbito nacional, ya que apenas se han encontrado estudios que traten directamente este tema en relación a las enseñanzas artísticas. Al tratarse de una propuesta cuya puesta en práctica se desarrolla en un centro privado de estudios musicales, se logra crear una conexión con otros proyectos que se estructuran de forma similar e investigan fines relacionados con el aquí expuesto.

Tras haber consultado todos estos estudios, el presente TFM tiene como pretensión señalar las vías de estudio propuestas hasta el momento sobre metodologías activas y pensamiento visible, realizar una aplicación práctica en el aula de violín de 3º EE.PP y a la vez dejar abiertas posibles vías de estudio para futuras investigaciones.

1.5. MARCO TEÓRICO

1.5.1.Introducción

El presente trabajo pretende ser estudio que determine dar respuesta a la inminente necesidad de que se produzca un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje dentro de las enseñanzas artísticas. Esta propuesta trata de reforzar e implementar la eficacia de aplicar metodologías activas en la enseñanza musical y al mismo tiempo abrir nuevas vías y líneas de investigación.

La enseñanza de calidad exige que los docentes tengan un plan de acción eficaz para ayudar al alumno (el verdadero protagonista) en su proceso de aprender. Para llevar a cabo esta propuesta innovadora metodológica ha sido necesario realizar un trabajo previo de exploración, y por ello resulta imprescindible establecer un marco teórico que aporte las bases y la fundamentación del estudio. Tener una visión panorámica en donde poder enmarcar la problemática a llevar a cabo resulta sumamente importante a la hora de estructurar y organizar el trabajo, así como acotar y conocer con precisión el objeto de estudio. Siguiendo las indicaciones de Sampieri & Mendoza (2018): “Ello implica analizar y exponer de una manera organizada las teorías, investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos y adecuados para contextualizar y orientar tu estudio” (p.70).

Para elaborar el marco teórico del trabajo se ha procedido a realizar un mapa conceptual, a fin de estructurar las fuentes primarias consultadas y definir el índice que mejor responda al objeto de estudio de esta investigación. En primer lugar, se ha considerado necesario exponer el panorama legislativo que concierne a este TFM. Posteriormente se ha realizado una

investigación sobre los estudios previos de metodologías activas y pensamiento visible, que ha servido para fundamentar el último capítulo de este trabajo: la propuesta de intervención educativa en el aula de violín de 3° EE.PP.

2. MARCO LEGISLATIVO DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

2.1. INTRODUCCIÓN

Para la elaboración de este apartado se ha tomado como referencia el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2.2. FINALIDAD Y ORGANIZACIÓN

Tal y como describe el Artículo 1 del Real Decreto 1577/2006, las Enseñanzas Profesionales de música “tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música” (p.2854). Para cumplir con este propósito, en el siguiente apartado se muestra cómo quedan establecidas las diversas materias impartidas en el grado profesional de enseñanzas musicales.

2.3. DISTRIBUCIÓN TOTAL DE ASIGNATURAS EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

Dentro del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música, fijadas en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre se aprecia la distribución total de asignaturas en las enseñanzas musicales profesionales. El Artículo 1 describe cómo “las enseñanzas profesionales de música se organizarán en un grado de seis cursos de duración, según lo dispuesto en el artículo 48.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (p.2854). A continuación, se muestra la disposición horaria de la asignatura de violín.

Figura 1.

Distribución total de asignaturas en las Enseñanzas Profesionales

34. Violín

Asignatura	N.º de cursos	Total – horas
Instrumento	6	180
Lenguaje musical	2	120
Armonía	2	120
Música de cámara/Orquesta ³⁴	6	340

³⁴ Los alumnos y alumnas deberán realizar como mínimo, durante los seis cursos que componen las enseñanzas profesionales de música, 340 horas en el conjunto de las agrupaciones especificadas. La asignatura de Música de Cámara se cursará un mínimo de dos cursos académicos.

Nota. (Real Decreto 1577/2006, p.30)

2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

En el Artículo 3 del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se especifica que las Enseñanzas Profesionales de música deberán contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes:

- a) Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida.
- b) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos.
- c) Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.
- d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- e) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.

- f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.
- g) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- h) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.
- i) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación.
- j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.
- k) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.
- l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa. (p. 2854)

Dado que este TFM está circunscrito a la enseñanza profesional de violín, nos hemos ceñido directamente a los objetivos específicos de las Enseñanzas Profesionales, aportando los objetivos generales de este nivel educativo relacionados con nuestra propuesta en el apartado de ANEXO 1. Reformulando los mismos, encontramos la importancia de que el alumno sea consciente de su aprendizaje. Debemos conocer y trabajar con el pensamiento de nuestros discentes; la manera en la que tienen que aprender, sentir y comprender lo que perciben e interpretan con el violín. Por ello, deberán entrenar e implementar el pensamiento eficaz para facilitar la comprensión de la partitura de manera profunda y por ende mejorar la interpretación. De esta forma, nuestra propuesta de intervención se convierte en una herramienta necesaria e innovadora para ser puesta en práctica por el docente de violín. A continuación, procedemos a incluir los objetivos específicos de las Enseñanzas Profesionales de música que atañen a esta propuesta metodológica educativa.

2.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA

Dentro del Anexo II del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música de Castilla y León, se especifica que la enseñanza de Instrumentos de Cuerda (Violín, Viola, Violoncello y Contrabajo) tendrán como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos una serie de capacidades. En relación a esta propuesta metodológica observamos la relación directa de los siguientes objetivos con el empleo del pensamiento eficaz que plantea nuestra propuesta:

- a) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Digitación, articulación, fraseo, etc.
- b) Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.
- c) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.
- f) Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad de acuerdo con este nivel. (p.2874)

2.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE 3º EE.PP. DE VIOLÍN¹

Dentro del contenido del currículo de Enseñanzas Profesionales de música no se especifican los cursos de forma individual. Por ello, para abordar los objetivos relativos al tercer curso de este nivel educativo dentro del itinerario de violín, se ha tomado como referencia la programación didáctica del Departamento de Cuerda Frotada en la especialidad de violín que ofrece el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid, que propone como objetivos específicos:

- 1- Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad acorde con este nivel.
- 2- Entrenar progresivamente las técnicas de respiración y dominio corporal aplicadas a la técnica del violín a fin de desarrollar calidad de sonido e interpretación.
- 3- Introducir a los alumnos en la utilización de recursos expresivos interpretativos y de estilo.
- 4- Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.

¹ Según programación del Conservatorio de Valladolid

5-Participar en las actividades que se programen en el centro, especialmente recitales y conciertos.

6-Habituarse a escuchar música para formar su cultura musical y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.

7-Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad. (p.17)

Precisando los objetivos específicos n° 3, 4, 5, 7, que son los que conciernen más directamente al pensamiento eficaz abordado en este trabajo:

3. Para que el alumnado emplee con éxito los recursos expresivos interpretativos y de estilo que exija el repertorio, en primer lugar, tiene que conocerlos y ser consciente de ellos, siendo un paso previo y fundamental el experimentar con sus propias emociones. Consideramos que el aprender a aprender y el tratar de enfocar de manera eficiente el pensamiento será un factor determinante en la asimilación y empleo correcto de los recursos estilísticos, que desemboque en una mejor interpretación de la partitura.

4. Con la pretensión de alcanzar un estudio efectivo del instrumento de manera individual, el alumnado debe crear un criterio propio de autoconocimiento y al mismo tiempo saber cómo enfocar eficazmente sus objetivos, siempre tutelados y guiados por el docente de violín. Las técnicas de estudio que incorporan el pensamiento eficaz ayudan a razonar los elementos que componen la partitura y a crear y desarrollar la capacidad crítica del alumnado.

5. Para participar en las actividades de conciertos y recitales programados por el centro es determinante que el alumno se muestre receptivo y deseoso de implicarse en ello. Aplicando rutinas y destrezas de pensamiento en el transcurso de las clases de violín incrementamos la motivación y el *feedback* positivo por parte del docente, quien comprende e interpreta mejor el repertorio, lo que contribuye a crear experiencias positivas que le dotan de mayor seguridad personal para poder desempeñar estas actividades, en donde exponer su trabajo ante un público determinado sea una vivencia satisfactoria.

7. Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad es una técnica que requiere de entrenamiento constante para lograrlo. Hacer visible el pensamiento; exteriorizar

las emociones, percepciones y conocimientos de nuestros discentes ayuda al docente y al propio alumno a conocer sus puntos fuertes y sus carencias para poder trabajar e incidir donde se precise y lograr mayor autocontrol. De igual modo, el pensamiento eficaz y profundo incluye técnicas que facilitan la asimilación del repertorio de memoria.

2.7. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE VIOLÍN EN 3º DE EE.PP.

Consideramos que, a la hora de enseñar violín, la pedagogía de destrezas técnicas e interpretativas debe estar respaldada por una pedagogía vinculada a la parte psicológica y cognitiva del alumnado, en donde el empleo de las metodologías activas se hace evidente. Dentro de los conservatorios de enseñanza elemental y profesional el currículo no viene establecido por bloques, tal y como ocurre en la enseñanza secundaria obligatoria, sino que, puesto que se trata de una formación inicial profesionalizante de los discentes que la cursan, se organiza más en los grupos instrumentales y en los objetivos que se pretende lograr con el alumnado. Tras haber expuesto con anterioridad los objetivos específicos de 3º EE.PP. de violín y haber evidenciado su relación con el pensamiento eficaz, las metodologías y propuestas pedagógicas aplicadas en la enseñanza de este instrumento deben incluir este tipo de metodologías activas.

Con la finalidad de lograr un buen nivel de dominio del instrumento y asegurar el cumplimiento de los objetivos de este nivel académico, los discentes deben incluir en su formación, además de aspectos relacionados con la interpretación: factores relacionados con la escucha activa y la educación auditiva (primordial en las enseñanzas de conservatorio) así como contenido que interrelacione la música con las nuevas tecnologías, a fin de que los estudiantes de conservatorio sean capaces de conectar con la música otras manifestaciones culturales. Es decir, mecanismos metodológicos y pedagógicos que logren que el discente aprenda.

A la hora de elaborar este apartado se ha tomado como referencia los diversos métodos pedagógicos de violín (técnica-estudios y obras orientativas) que se emplean en las programaciones didácticas del tercer curso de grado profesional en el itinerario de violín, dentro de los conservatorios profesionales de Castilla y León. Concretamente se ejemplifica con las programaciones de dos conservatorios de la comunidad de Castilla y León, que sirven como centro tipo: El Conservatorio Miguel Delibes de Valladolid y el Conservatorio Rafael Frühbeck de Burgos. Ambos documentos se encuentran incluidos en el apartado de ANEXO 2.

Tomando como referencia estos documentos y aportando otros métodos de estudio que se consideran oportunos, se procede a elaborar la programación para la asignatura de 3º EE.PP. de violín del centro adscrito al conservatorio en donde se lleva a cabo la presente propuesta metodológica educativa:

Tabla 3.

Métodos pedagógicos empleados en 3º EE.PP violín

CENTRO DE ESTUDIOS MUSICALES REGLADOS EN DONDE SE APLICA LA PROPUESTA METODOLÓGICA

TÉCNICA Y ESTUDIOS: Opus 8, 9, de O. SEVCIK, "Estudios de posiciones" Op.32 de Hans SITT, "Estudios en Dobles cuerdas" de E. POLO, "42 Estudios" de R. KREUTZER, "El sistema de la escala" de C. FLESCH, "Escuela de la técnica del violín" de H. SCHRADIECK, "36 Estudios" de FIORILLO, "Contemporary Violin Technique" de I. GALAMIAN, Estudios especiales op. 36_J. F. MAZAS, 24 Caprices for Solo Violin, Op.22 de P. Rode.

OBRAS: "Fantasías para violín solo" de G. P. TELEMANN, Conciertos para violín de VIVALDI, Conciertos (incluido el de dos violines, de J. S. BACH...), "Sonatas y Partitas

para Violín Solo” de BACH., Obras originales y transcripciones de F. KREISLER, "Sonatas" (las primeras catalogadas, de W. A. MOZART, Algunos tiempos de Conciertos clásicos de dificultad acorde con el nivel de: NARDINI, HAYDN, MOZART, VIOTTI, RODE, SPOHR, KREUTZER, Sonatas y sonatinas clásicas y románticas de dificultad acorde con el nivel: SCHUBERT, DVORAK..., "Meditación" (de Thais) de J. MASSENET, *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding, *Concertino en La m.*_J.B. ACCOLAY.

A fin de desarrollar la propuesta metodológica de este TFM y alcanzar los objetivos estipulados para este curso académico se trabajará la partitura *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding, tratando de dar respuesta al cómo y para qué del empleo de metodologías activas.

La obra funciona como herramienta base del docente, en donde ha de incluir un mecanismo pedagógico que ansie la comprensión profunda de la partitura por parte de su alumnado. En este caso, dado que el primer movimiento está en la tonalidad de Sol M, se procede a trabajar, durante las sesiones de clase que incluyen la obra, la escala y arpegios de Sol M y la escala de su relativo menor (Mi m), seleccionadas del método de escalas y arpegios de "*Contemporary Violin Technique*" de I. Galamian. Tratamos de inculcar al alumnado que es fundamental incluir en la rutina de estudio del instrumento la práctica de escalas y arpegios, para trabajar la escucha consciente, la técnica base de afinación, cambios de posición, *vibrato* y combinaciones de diferentes agrupaciones, velocidades y golpes de arco. Todo ello dota de una técnica base sólida y necesaria para una interpretación eficaz.

La obra elegida requiere una articulación de dedos precisa y activa, y por ello se facilita al discente el método de "*Escuela de la técnica del violín*" de H. Schradieck, que trabaja con patrones rítmicos repetitivos la articulación de los dedos de la mano izquierda.

3.EL PENSAMIENTO VISIBLE

3.1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos “Observamos, imitamos, adaptamos lo que vemos a nuestros propios estilos e intereses y de ahí partimos para construir lo nuestro” (Perkins, s.f., p.1). Para explicar esta primera idea, se podría plantear la hipótesis de que un sujeto quisiera iniciarse en aprender a bailar, pero todos los bailarines a su alrededor fueran invisibles, tratase por ejemplo de aprender un deporte y no pudiera observar a ningún atleta; trasladémoslo al ámbito de las enseñanzas musicales, en concreto, en la enseñanza del violín. Imaginemos que, a la hora de aprender este instrumento, todos los instrumentistas que pudieran servir de apoyo y referencia para el alumno fueran invisibles. Este planteamiento puede resultar extraño a priori, pero algo similar ocurre en un área de vital importancia dentro del proceso de aprendizaje: el aprender a pensar (Perkins, s.f.).

Actualmente este tema de estudio está siendo investigado y puesto en práctica a través de varios proyectos educativos de ámbito internacional, como el Proyecto Educación 2030, que:

[El proyecto Educación 2030] identifica “competencias transformadoras” para cambiar la sociedad desde su fundación, que es la educación. Estos son: crear nuevo valor: “adaptabilidad, creatividad, curiosidad y mente abierta”, reconciliando tensiones y dilemas -“ aprender a pensar y actuar de una manera más integral, teniendo en cuenta las interconexiones e interrelaciones entre ideas contradictorias, lógicas y posiciones, tanto a corto como a largo plazo ”, y asumiendo responsabilidades: “con moralidad, Inteligencia y madurez, con la que una persona puede reflexionar y evaluar sus acciones. (Romero et al., 2020, p.2)²

Perkins (s.f.) comenta cómo en las metodologías vigentes el pensamiento es básicamente

² [The Education 2030 project] identifies “transforming competencies” to change society from its foundations, which is education. These are: creating new value— “adaptability, creativity, curiosity and open mind”, reconciling tensions and dilemmas— “learning to think and act in a more comprehensive manner, taking into account the interconnections and interrelations between contradictory ideas, logics and positions, from both short- and long-term perspectives”, and taking responsibility— “with morality, intelligence and maturity, with which a person can reflect upon and evaluate one’s actions. (Romero et al., 2020, p.2)

invisible, y no sólo el pensamiento de otros, sino que también lo son muchos de los escenarios que invitan a pensar. El ideal según el autor sería que los jóvenes (y por supuesto los adultos) emplearan el pensamiento ante situaciones críticas, en la toma de decisiones, resolución de problemas o a la hora de economizar el tiempo de estudio, pero la realidad es que la mayoría reacciona de forma pasiva ante las circunstancias que requieren pensar.

“el pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro”. (p.1)

Ruiz (2020) asegura que esto no sucede por una falta de aptitudes o habilidades de pensamiento, sino precisamente por una disposición indiferente y pasiva ante el pensamiento cotidiano, que requiere el cuestionarse e ir más allá de lo que resulta evidente. “Como docentes, a diario tomamos infinidad de decisiones con la intención de que nuestras acciones y las de nuestros alumnos repercutan positivamente en su aprendizaje, en todas sus dimensiones” (p.17).

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, cita dentro de la competencia Aprender a aprender:

La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces. Todas ellas incluyen un proceso reflexivo que permite pensar antes de actuar (planificación), analizar el curso y el ajuste del proceso (supervisión) y consolidar la aplicación de buenos planes o modificar los que resultan incorrectos (evaluación del resultado y del proceso). Estas tres estrategias deberían potenciarse en los procesos de aprendizaje y de resolución de problemas en los que participan los estudiantes. (p.12)

En consecuencia, el educador debe implicarse y tratar de hacer del pensamiento un elemento mucho más visible de lo que suele ser dentro del aula (Perkins, s.f.). Al hacer visible a los bailarines, deportistas, músicos o en el caso de este TFM el contenido implícito de la partitura,

estamos ayudando a los alumnos a que aprendan. De esta forma, mediante técnicas de estudio fundamentadas en las metodologías activas y el pensamiento visible, el alumnado puede desarrollar un pensamiento crítico y alcanzar un nivel de aprendizaje profundo.

3.2. DEFINICIÓN Y FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PENSAMIENTO VISIBLE

El término pensamiento se define como “un conjunto de habilidades cognitivas que pueden aprenderse y mejorarse para adaptarnos mejor al mundo en el que vivimos” (Báez & Onrubia, 2016, citado por Cañas et al., 2017, p.889). Visibilizar el pensamiento es compartir ideas, experimentar; es ir más allá del texto escrito para lograr un aprendizaje significativo. Para completar esta definición podemos exponer que el pensamiento visible se trata de “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador & Andreu, 2008, p.6 citado por García et al., 2017, p.3). En definitiva, se trata de profundizar en la mente del alumnado para tratar de exteriorizar su manera de pensar y poder trabajar activa y conjuntamente en base a ello.

Hoy en día recurrir a la memorización como única técnica de asimilación de contenidos es un recurso obsoleto e ineficaz. Orejudo & Planas (2016) avalan esta idea:

Es preciso que la escuela dé respuesta a las necesidades reales de los alumnos, debe preparar para una sociedad en continuo cambio que ni siquiera somos capaces de prever. Por eso, no tiene sentido seguir con los paradigmas actuales de potenciar la memoria, podando cualquier atisbo de originalidad y de disincronía. (p.15)

Sin embargo, “las exigencias curriculares y las pruebas estandarizadas los llevan [a los docentes] a seguir líneas metodológicas fundamentadas en la transmisión-recepción que desembocan en ese aprendizaje memorístico” (Labrador & Andreu, 2008, citado por Cañas et al., 2017, p.889). Como resultado, se imposibilita que los contenidos sean aprendidos de manera profunda y significativa y que, curso tras curso, éstos vuelvan a aparecer en las

programaciones sin poder avanzar de forma eficaz.

Para combatir esta problemática existen propuestas metodológicas innovadoras que apoyan el desarrollo y activación del pensamiento y plantean su inclusión en el currículo para beneficiar al proceso de enseñanza-aprendizaje (Sarradelo, 2012, citado por Cañas et al., 2017).

Muy de acuerdo con la idea que defiende Ruiz Martín (2020), la enseñanza es el recurso más eficaz de suscitar el aprendizaje. No obstante:

“[...] el docente no <<genera>> aprendizaje, solamente puede ofrecer las circunstancias óptimas para que se produzca e incentivar a los alumnos para que se enfrasquen en realizar las acciones que los conducirán a alcanzarlo. Por eso enseñar es ayudar a aprender”. (p.9)

Por ello, consideramos fundamental incrementar este tipo de metodologías activas, que ahondan y exteriorizan en el pensamiento y las emociones de los discentes de enseñanzas musicales.

Es decir, entendemos que el profesorado ha de funcionar como “cebo” para captar la atención del alumnado a interesarse por la materia. Desde nuestra posición como instructores debemos tener presente que “la enseñanza consiste en el diseño de experiencias que estimulen el potencial de aprendices y diseñadores, roles que se intercambian por un fin común” (Hernando, 2015, p.47).

Este propósito se consigue fomentando la motivación, la participación activa y recurriendo a actividades creativas basadas en el pensamiento eficaz y el desarrollo de distintas competencias que impliquen pensar y formular ideas propias.

3.3. EL PENSAMIENTO PROFUNDO FRENTE AL PENSAMIENTO SUPERFICIAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS MUSICALES

Cuando se aplica el pensamiento eficaz dentro del aula de violín, el alumnado muestra la actitud que todo docente anhela ver en todos los jóvenes: “una mente no cerrada sino abierta, no aburridos sino con curiosidad, no “tragando entero” pero tampoco totalmente negativos sino con un apropiado nivel de escepticismo, no satisfechos sólo con recibir datos sino

queriendo comprender” (Perkins, s.f., p. 4). Sin embargo, para que se dé esta situación hay que sobrepasar la barrera de lo invisible. Es muy fácil dejar de lado el pensamiento, ya que habitualmente es lo que sucede. Como docentes, ver lo que no está, lo que falta, lo ausente, es un buen punto de inicio para encaminarse hacia el pensamiento visible.

Swartz et al. (2008) opta por una postura de practicidad respecto al pensamiento. Según el autor debemos desechar la idea de aprender algo y no poner en práctica estos nuevos conocimientos:

El aprendizaje basado en el pensamiento ofrece una lúcida visión contemporánea, basada en la investigación y la experiencia, de cómo podría y cómo debería ser el aprendizaje, y de cómo es, en gran parte, en las maravillosas aulas de todo el mundo. (p.8)

Resulta interesante comentar uno de los apartados incluidos en el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música, fijadas en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre. Concretamente, en el epígrafe que introduce los instrumentos, y en donde se evidencia la importancia de no caer en la mera repetición técnica a la hora de llevar a cabo el estudio:

El pleno dominio de los problemas de ejecución que plantea el repertorio del instrumento es, desde luego, una tarea prioritaria para el intérprete, tarea que, además, absorbe un tiempo considerable dentro del total de horas dedicadas a su formación musical global. De todas maneras, ha de tenerse muy en cuenta que el trabajo técnico, representado por esas horas dedicadas a la práctica intensiva del instrumento, deben estar siempre indisolublemente unidas en la mente del intérprete a la realidad musical a la que se trata de dar cauce, soslayando constantemente el peligro de que queden reducidas a una mera ejercitación gimnástica. (p. 2869)

Para explicar la cita anterior, se trata de desarrollar una habilidad metacognitiva, lo que “implica que el individuo piense y reflexione sobre sus propios procesos cognitivos” (Ruiz, 2020, p.211). A pensar se aprende pensando. Como mejor se construye y consolida el conocimiento es, en vez de dejándolo almacenado en la memoria y no exteriorizarlo, se trata de poner en práctica todo aquello que nos ofrece, y esto es aplicable a cualquier nivel educativo y en cualquier contexto. Está demostrado que el conocimiento que se adquiere mediante la rutina del uso queda mejor fijado en la mente; se recuerda y emplea mejor en situaciones

posteriores (Swartz et al., 2008).

A continuación, se muestran varias de las ventajas de las que el alumno podrá beneficiarse al poner en práctica este tipo de rutinas de pensamiento:

Figura 2.

Beneficios de aplicar las rutinas de pensamiento



Nota. (Robert J. Swartz et al., 2008, p.47)

3.4.EL PENSAMIENTO VISIBLE COMO METODOLOGÍA ACTIVA INNOVADORA

Cuando la pretensión de la educación del siglo XXI ha de ser proporcionar al alumnado un aprendizaje significativo que lleve implícito la adquisición de competencias básicas para la vida, así como un pensamiento crítico y autónomo, es necesario innovar y cambiar las metodologías docentes. Actualmente se han llevado a cabo numerosos estudios como el ya mencionado Proyecto Educación 2030 o el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard y todos ratifican que el profesorado necesita más formación permanente e información acerca de metodologías activas y estrategias que les permitan estructurar el pensamiento de los educandos. Esta misma idea es respaldada por Cañas et al. (2017) cuando concluyen su estudio con este argumento:

[...] tras haber comprobado que casi la mitad de los futuros docentes (46.8%) categorizan el pensamiento de una manera superficial, la necesidad de intervenir mediante la aplicación de estrategias cognitivas del pensamiento visible, como las rutinas del pensamiento, es un requisito para que sean más metacognitivos y puedan favorecer los procesos de comprensión y aprendizaje profundos en sus aulas. (p.893)

Aplicar estas metodologías resulta todavía un hecho innovador y pionero en el ámbito de enseñanzas artísticas, que comienzan a ponerse en práctica en casos aislados en dicho ámbito. De igual manera, creemos firmemente en el hecho de que aplicarlas en la enseñanza musical se convierte en una necesidad, puesto que “la música tiene el potencial de ser un medio poderoso pero accesible para mejorar no sólo las capacidades cognitivas, sino también las capacidades sociales, emocionales y de otro tipo, y en consecuencia las perspectivas académicas y de vida” (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p.2).³ A todo ello se ha de sumar los beneficios que tiene esta disciplina y que la diferencian del lenguaje, ya que “la música es un dominio de actividad 'espacio-temporal', que involucra a ambos hemisferios, que están en sintonía diferencial con el procesamiento de información estructural y temporal (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p.2).⁴

En este apartado se reivindica la importancia y necesidad de conocer y aplicar todos estos recursos y nuevas metodologías (actualmente en fase emergente) a fin de combatir las carencias educativas que a menudo se observan en el aula. En los apartados posteriores se trata de ahondar en cómo llevarlo a cabo.

3.5. RUTINAS DE PENSAMIENTO

Existen múltiples opciones para hacer visible el pensamiento, y una de ellas es trabajar con rutinas de pensamiento. “Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la

³ Music has the potential to be a powerful yet accessible medium for enhancing not only cognitive abilities, but also social, emotional, and other capacities, and consequently the academic and life prospects (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p.2).

⁴ Music is uniquely a ‘spatio-temporal’ domain of activity, which engages both hemispheres, which are differentially attuned to processing structural and temporal information (Hargreaves & Aksentijevic, 2011, p.2).

asignatura misma” (Perkins, s.f., p.2). La siguiente figura ilustra cómo proceder mediante rutinas de pensamiento:

Figura 3.

Infografía movimientos del pensamiento para la comprensión



Nota. Pinedo, González, R.(2020). #PENSA_TIC Pensamiento y aprendizaje visible a través de las nuevas tecnologías

Es conveniente que los docentes incluyan en su vocabulario habitual vocablos que tengan que ver con el lenguaje del pensamiento, puesto que actúan como modelos de referencia para los discentes. Por ello, emplear de manera natural y rutinaria términos como: “hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva y demás, ayuda a los estudiantes a darse cuenta de los matices de pensamiento que estos términos representan” (Perkins, s.f. p.1).

Ruiz (2020) constata la hipótesis de que los docentes que realizan muchas preguntas a lo largo

de sus sesiones de clase consiguen mejores resultados por parte de sus alumnos. Parafraseando al autor, esto se debe a varios motivos:

En primer lugar, las preguntas previas a una explicación hacen que el alumnado se esfuerce por recordar los conocimientos previos a lo que van a experimentar, lo que al mismo tiempo les incitará a aprender. En segundo lugar, las preguntas realizadas a lo largo de la explicación sirven al profesor como orientación para evaluar el grado de entendimiento del alumno y poder actuar para conseguir el mejor *feedback*. Al mismo tiempo, el hecho de que el profesor demande respuestas de sus alumnos les obliga a estar atentos y activos en todo momento.

No obstante, para mostrar respeto hacia el proceso de visibilizar el pensamiento y alentar a los alumnos a expresarse con criterio propio y resolver problemas, los docentes deben mostrarse pacientes y no exigir respuestas inmediatas. Expresar sus propias dudas sobre el tema, tomarse tiempo para hacer preguntas como: “qué pasa si” o “qué pasa si no”, “¿De qué otra forma se podría llevar a cabo esto?” o “¿Cuál sería la idea opuesta a este planteamiento?” de forma implícita capta la atención y el interés de los alumnos por aplicar un pensamiento más profundo (Perkins, s.f.).

A la hora de ejecutar a una partitura musical en el aula de violín, como docentes podríamos preguntar: “¿Qué ocurre en este fragmento?”, “¿cómo cambia esta frase musical si trato de emplear esta articulación, este digitado o este arco, ¿se acerca a la idea que hemos diseñado de cómo queremos que suene o de lo que nos suscita este pasaje?”, “¿de qué otra manera puedo conseguir este tipo de sonoridad que requiere este pasaje?”, “¿cuál sería tu aportación en este fragmento?”, “¿qué te puede transmitir musicalmente este pasaje?”, “¿qué sientes cuando lo escuchas?” etc.

Es determinante para lograr una enseñanza efectiva que la práctica de hacer preguntas se emplee siempre con objetivos concretos. Por ejemplo, de nada servirá preguntar al alumno <<¿Tienes alguna duda?>> o <<¿Ha quedado claro?>> y continuar con la sesión de clase. En

lugar de eso se ha de preguntar al alumno directamente sobre qué ha entendido de lo explicado y cómo lo explicaría con su propio vocabulario, qué ejemplos daría etc. (Ruiz, 2020).

Una rutina de pensamiento que Perkins (s.f.) ha encontrado eficaz es la que incluye preguntas clave como “¿Qué está sucediendo en esta situación?” y “¿Qué observas que te lleva a decir eso?” (p.2). Estas cuestiones bien se pueden adaptar al presente trabajo de investigación, mostrando a los estudiantes de violín un fragmento de la partitura que están estudiando y haciéndoles estas cuestiones.

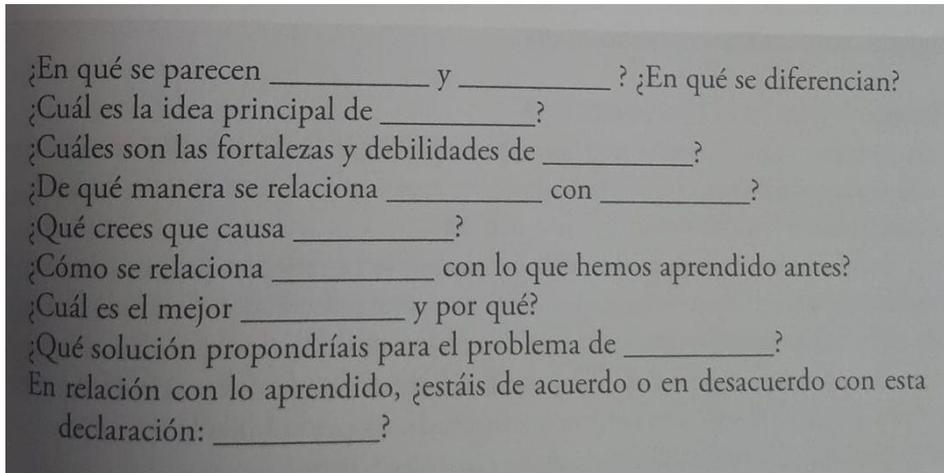
El procedimiento, según Perkins (s.f.) sería el siguiente:

En forma general, estas dos preguntas cuestionan al estudiante utilizando un lenguaje informal para que interprete y dé razones de apoyo. A medida que los estudiantes responden, el docente fácilmente puede clasificar las sugerencias como hipótesis y sus comentarios de apoyo como razones, trayendo así a colación el lenguaje del pensamiento. El docente puede destacar los desacuerdos y pedir evidencia que apoye los dos argumentos. Este par de preguntas, con algunas modificaciones, pueden ser utilizadas en distintas áreas del aprendizaje y sacar a flote respuestas enriquecedoras desde niños jóvenes hasta estudiantes de postgrado. (p. 2)

En la siguiente figura se muestran una serie de preguntas productivas que King (1994), mencionado por Ruiz (2020, p.263) propone para emplear en el aula:

Figura 4.

Ejemplos de preguntas productivas en el aula



Nota. (Ruiz, 2020,p. 263)

Según Perkins (s.f.), una de las rutinas de pensamiento que más éxito ha tenido es “Círculo de Puntos de Vista”. Esta rutina “se aplica a situaciones que involucran múltiples perspectivas, tales como controversias políticas, interpretaciones históricas, comprensión de obras de arte y disputas interpersonales” (p.2). Para explicar en qué consiste, en el estudio de caso de este trabajo se propone a un grupo de alumnos (en este caso, al ser una clase individual sería al alumno en cuestión) que realice una lluvia de ideas sobre distintos puntos de vista de un tema en concreto. Por ejemplo, se pide al alumno que describa un pasaje de la partitura y defienda qué adjetivos y carácter le suscita. El profesor tomará intencionadamente un punto de vista contrario y tratará a su vez de argumentarlo. Finalmente se lleva a cabo una discusión que resuma lo que el alumno ha aprendido tras exponer sus ideas y escuchar las del profesor.

Otro ejemplo de rutina es la que se conoce como “Preguntas Poderosas”. Simplificando el contenido y trasportándolo al trabajo consiste en que el profesor plantee al alumno tres tipos de preguntas sobre un tema en concreto: preguntas de exploración, preguntas que establezcan conexiones y preguntas que lleguen a una conclusión. La pretensión es motivar a los estudiantes a que formulen preguntas y encuentren respuestas. El papel del profesor será servir de guía durante el proceso, pero sin ofrecer las preguntas ni dar respuestas (Perkins, s.f.). De facto, es

beneficioso no proporcionar todo al alumnado, sino crear cierta expectación que incite a formular preguntas y conclusiones propias. Tal y como comenta Tatsuya Daikoku (2019):

(...) puede ser necesario un cierto grado de incertidumbre para mantener la curiosidad hacia la información y la motivación de aprendizaje porque la incertidumbre permite al cerebro anticipar más recompensas a través de la resolución. Es decir, para una "curiosidad" y "motivación" sostenibles, los humanos pueden buscar una solución ligeramente subóptima si se ofrece con una incertidumbre significativamente baja. (p.2)⁵

Por ejemplo, si continuamos con la propuesta de este estudio, supongamos que el alumno ha deducido mediante preguntas de exploración que el pasaje elegido es un tema “delicado”, “sutil”, “cantáble” y “tranquilo”. Ahora que ha llegado a esta conclusión, el profesor puede sugerir preguntas como “¿Qué recursos técnicos propios del violín puedes emplear para lograr esta atmósfera?”, “¿Qué podemos preguntarnos sobre esto?”, y luego el alumno trata de responder con nuevas preguntas que le surjan como: “¿Qué sonido obtengo si llevo el arco hacia el puente?”, “¿Qué ocurre si lo aproximo al diapasón?”, “¿Si mi vibrato es más amplio dará sensación de tranquilidad y se adaptará al carácter del pasaje o necesito un vibrato más rápido y estrecho?”, “¿Qué pasa si empleo además menos cerdas del arco?” etc.

Las rutinas de pensamiento son herramientas que requieren de un entrenamiento para que sean efectivas. Para ello, el docente puede empezar por crear un clima de trabajo en el aula propicio, en donde prime: la escucha, la interacción, en donde se den las mismas oportunidades para pensar, expresarse, reflexionar, preguntar y preguntarse etc. Favorecer este ambiente de trabajo motivador en la clase es fundamental y ha de ser objetivo de todo docente. La siguiente figura expone las condiciones óptimas para trabajar con estas metodologías activas:

⁵ (...) a certain degree of uncertainty may be necessary to maintain curiosity towards the information and learning motivation because the uncertainty allows the brain to anticipate further rewards through the resolution. That is, for sustainable “curiosity” and “motivation”, humans may seek a slightly suboptimal solution if it is afforded at a significantly low uncertainty. (p.2)

Figura 5.

Infografía fuerzas culturales



Nota. Pinedo, González, R.(2020). #PENSA_TIC Pensamiento y aprendizaje visible a través de las nuevas tecnologías

Tal y como reza la cita de Hernando (2015):

Un aula del siglo XXI es un aula emocionante. Un aula donde aprender, descubrir, organizar y transformar tanto el mundo que nos rodea como a nosotros mismos, es divertido, estimulante, esforzado, retador, apasionante y no confunde aprendizaje con repetición y olvido sino con comprensión, creación, creatividad y sentido. En esta aula, el profesor es un diseñador de experiencias de aprendizaje. (p. 47)

Una vez que se inicia la campaña para visibilizar el pensamiento parece que los recursos son ilimitados. Pero la pregunta es ¿por qué emplear todo esto? Se trata de crear cultura de pensamiento en el aula, y es importante que los docentes la instauren desde las primeras sesiones de clase y se continúe con estas prácticas hasta generalizarlas. Muy de acuerdo con la premisa de Perkins (s.f.):

Todos aprendemos prácticas concretas y actitudes fundamentales de las culturas étnicas, nacionales y familiares de las cuales provenimos y crecemos. Los estudiantes aprenden mucho de las culturas que los rodean en el aula, las cuales son parte del “currículo oculto” de convenciones y expectativas. Entonces, para asegurarnos que los estudiantes aprenden lo que queremos que aprendan, debemos responsabilizarnos de construir dicha cultura, creando una fuerte cultura del pensamiento. (p.3)

En la búsqueda de esta cultura del pensamiento, tratar de hacer visible el pensamiento ayuda al alumnado de enseñanzas artísticas musicales a consolidar un aprendizaje profundo y a lograr una comprensión total de la partitura, que le posibilite alcanzar las competencias curriculares.

3.6. DESTREZAS DE PENSAMIENTO

Como bien dice el refrán de “la práctica hace al maestro”, para lograr el dominio de una materia (en este caso el dominio técnico e interpretativo del violín) hay que practicar. No obstante, no todas las formas de llevar a cabo esa práctica son igual de productivas y eficaces.

Ruiz (2020) cita a Ericsson (1993), una de los grandes expertos en este campo. De esta manera comenta cómo:

La habilidad que uno obtiene en una disciplina tiene más que ver con la manera en que se practica que con la simple ejecución reiterada de dicha habilidad. Según Ericsson la práctica deliberada es consciente y persigue un propósito. El futuro experto desglosa las habilidades que se requieren para alcanzar la maestría y se enfoca en mejorar cada una de esas habilidades durante las sesiones de práctica, a menudo apoyándose en el *feedback* de un maestro experto. Otra característica de la práctica deliberada es que incrementa progresivamente la dificultad y alcanza niveles cada vez más desafiantes con la intención de dominar la habilidad deseada (p.132)

Para un mejor entendimiento, la tabla que precede explica varias conductas que hay que trabajar para favorecer el pensamiento eficaz:

Tabla 4.

Hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz

Hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz	
• Persistir en una tarea que requiere pensar	• Responder con curiosidad e interés
• Manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar	• Crear, imaginar e innovar
• Reflexionar de manera flexible	• Correr riesgos responsables a la hora de pensar
• Buscar la precisión y la exactitud	• Encontrar el humor
• Pensar de forma interdependiente	• Preguntar y plantear problemas
• Escuchar con comprensión y empatía	• Aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas
• Comunicar con claridad y precisión	• Recoger datos utilizando todos los sentidos
	• Mantener una postura abierta al aprendizaje continuo

Nota. (Robert J. Swartz et al., 2008, p. 35)

Es importante comentar que numerosos estudios, entre ellos el de García et al. (2017) ratifican que desarrollar estas destrezas de pensamiento tiene resultados exponenciales. Es decir, “a medida que los alumnos tienen más experiencia en estos ejercicios, son más eficaces en los movimientos de pensamiento y generan ideas más elaboradas y profundas que los llevan a un conocimiento más exhaustivo de los contenidos” (p.11).

Ahora bien, lo que importa aquí no es pensar por pensar. Llevar a cabo un ejercicio de metacognición de tal forma que nos conduzca a un resultado positivo es una destreza compleja tanto para el profesor como para el alumno, pero que se debe desarrollar correctamente. En definitiva: se debe construir comprensión dentro del aula de violín.

No olvidemos que los discentes de 3º de Enseñanzas Profesionales musicales tienen unos 15 años de edad; por lo que se encuentran en el punto de transición entre la denominada adolescencia temprana (10-15 años) y la adolescencia tardía (15-20 años) (Smetana et al., 2006). Dado que en esta etapa vital las emociones resultan por lo general inestables, como docentes debemos generar experiencias positivas dentro del aula que propicien la estabilidad

emocional. Tal y como reza la cita de Riffo (2013), “la felicidad es un agente causal del funcionamiento óptimo, ya que produce disposición y entusiasmo para cualquier tarea o actividad que se presente y nos energiza para conseguir una gran variedad de objetivos propuestos” (p.27). Por ello, aplicar la psicología positiva es un factor determinante para lograr el aprendizaje profundo.

Según Perkins (s.f.) “Hay que concentrarse. Tenemos que ser capaces de averiguar cuál es la forma más adecuada de enfrentarnos al ejercicio de pensar que se nos presenta. Enseñar a los alumnos a hacer esto es el desafío de la enseñanza metacognitiva” (p.37). Con respecto a esta cita nosotros opinamos que descifrar el contenido del texto de la partitura es una tarea que debe enseñarse dentro del aula y entrenarse en el estudio personal del alumnado.

En el caso de las enseñanzas artísticas musicales, como docentes debemos promover que el alumno comprenda no solo las notas que componen la partitura, sino hacer un ejercicio de reflexión que ayude le ayude a ir más allá, sin obviar las cuestiones técnicas, pero profundizando también en otros parámetros musicales importantes para desarrollarse como intérpretes y en pro de un conocimiento profundo de la partitura.

Hernando (2015) aconseja al docente subrayar las acciones cuando se trabaje con los discentes, “no como simples ejercicios, sino como estrategias cognitivas que ayuden al pensamiento a florecer. Con objeto de crear una cultura más consciente del propio aprendizaje, aumenta el número de preguntas reflexivas en el aula” (p.52).

3.7. MOTIVACIÓN Y *FEEDBACK*

Si bien abordar cuestiones de motivación y *feedback* podría ser objeto de estudio para realizar otra investigación, se ha tenido en consideración hacer una pequeña mención en este trabajo, puesto que en base a las siguientes aportaciones podemos corroborar que este factor está estrechamente relacionado con adquirir un aprendizaje profundo y eficaz.

La motivación se define como “un estado emocional que nos impulsa a emprender y mantener

una conducta con un objetivo determinado. Es una predisposición a la acción en una dirección concreta” (Ruiz, 2020, p.160).

Hué (2016) añade que la motivación de un individuo condiciona su estado de bienestar; proporciona la energía para definir sus metas vitales y el tesón y estrategias para conseguirlas. Para avalar la idea de que el aprendizaje profundo y la motivación se retroalimentan, el autor comenta cómo:

Por medio de ejercicios de reflexión y planificación (...) y a través de técnicas que desarrollen la creatividad, la iniciativa y la fantasía, se consigue definir una meta vital, objetivos a largo y corto plazo, así como la resiliencia suficiente para, a pesar de las dificultades, alcanzar los logros deseados. (pp.41-42)

Jarie (2016) afirma que “un estudiante con menos ansiedad puede utilizar sus recursos cognitivos para poder realizar la tarea; también la realización de la tarea y su posible éxito aumenta la autoestima y la motivación del estudiante que percibe su autoeficacia” (p.85). Basándonos en esta opinión, cuando un discente se siente motivado con el estudio de su instrumento, su nivel de ansiedad y preocupación es más bajo y le permite realizar un ejercicio de metacognición eficaz. Por consiguiente, las probabilidades de éxito en el resultado de la ejecución de la partitura aumentan notablemente y esto hace que su grado de satisfacción crezca y le predisponga a seguir con el estudio.

De igual manera, Ruiz (2020) expone cómo la motivación es la piedra angular para favorecer el aprendizaje del discente. No obstante, es importante señalar que “la motivación no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin” (p.161). De esta forma, será muy positivo que los docentes la incentiven para lograr resultados óptimos en el aprendizaje del alumno; ha de estar siempre enfocada a lograr unos objetivos, pero no ha de ser la última pretensión dentro del proceso de enseñanza.

Bruser (1997) conoce la exigencia y disciplina que acarrearán los estudios artísticos. Cuando le preguntan cómo motivar a un alumno a que trabaje con rigor, pero sin que ello le provoque rechazo hacia el estudio, comenta que ha de buscarse un término medio, favoreciendo un clima

en el aula amable; distendido.

La clave es el esfuerzo "sano" o "relajado": ni demasiado apretado ni demasiado flojo, demasiado tenso o demasiado perezoso, sino encontrar el equilibrio adecuado entre estos extremos. Se necesita esfuerzo para mover el brazo, pero se puede hacer de forma natural y cómoda. Puedes usar tu mente de la misma manera. Si un estudiante comienza a practicar de esta manera relajada, lo disfruta más y su motivación se desarrolla naturalmente. (p.22)⁶

Para entender mejor el concepto de *feedback* recurrimos a la definición que propone Ruiz (2020): “Es una práctica educativa básica (...) que consiste en proporcionar a los alumnos información sobre su desempeño e indicaciones sobre cómo mejorarlo” (p.265).

Coincidimos con Casas (2016), esta retroalimentación se ha convertido en un elemento fundamental de cualquier proyecto educativo, por lo que el profesor ha de estar muy atento a los comentarios, reacciones y expresiones que manifieste el alumno a lo largo de la sesión.

Tricomi & De Pasque (2016), citados por Ruiz (2020) comentan cómo “proporcionar *feedback* con el objetivo, bienintencionado, de ayudar al alumno a conocer su nivel de desempeño y a mejorarlo conlleva inevitable e implícitamente efectos sobre su motivación” (p.271). En base a esto, se ha de anhelar un *feedback* positivo, como base para la autoestima tanto del educador como del educando.

Para finalizar este apartado, Giner & Pérez (2016) en su proyecto «Escúchame», han llegado a la conclusión de que aplicar una tutoría personalizada, es decir, atender al alumnado de forma individual conlleva “una mejora en la relación entre el alumno hacia el docente, pero también un *feedback* a la inversa, el docente conoce mejor al alumno y esto conlleva las mismas consecuencias” (p. 515). Razón de más para que, partiendo con la “ventaja” de que las clases instrumentales en las enseñanzas artísticas de música son de carácter individual, tratemos como docentes de potenciar y generar vínculos que den seguridad y mantengan motivados al alumno.

⁶ The key is "healthy" or "relaxed" effort: neither too tight nor too loose, too tense or too lazy, but finding the proper balance between these extremes. It takes effort to move your arm, but it can be done naturally and comfortably. You can use your mind in the same way. (...) If a student begins to practice in this relaxed way, she enjoys it more, and her motivation develops naturally. (p.22)

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. INTRODUCCIÓN

Todo el planteamiento metodológico de este proyecto de intervención educativa pretende una puesta en práctica para comprobar la viabilidad de la innovación, reflejada en los objetivos de este TFM. Por este motivo, y disponiendo de la posibilidad de llevarlo a cabo en un centro de estudios musicales reglado, se procede a mostrar el diseño de la propuesta y su aplicación dentro del aula de tercer curso de enseñanzas artísticas profesionales de violín. En primer lugar, se exponen las técnicas y recursos a los que se ha recurrido para obtener los datos. Esto incluye: la observación participante de los sujetos, un cuestionario final entregado al alumnado que evalúa la intervención realizada, el diario de investigadora; documento que garantiza el seguimiento de las sesiones, un dossier de actividades para trabajar rutinas de pensamiento en el aula de violín de 3º EE.PP. y por último una serie recursos audiovisuales (fotos y grabaciones de video/audio) que sirven como apoyo a la investigadora y muestran el trabajo realizado.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la puesta en práctica de cualquier intervención educativa se precisa de una serie de técnicas e instrumentos de obtención de datos que faciliten la comprobación de la consecución de los objetivos del presente TFM. En este apartado se detallan todas las técnicas e instrumentos aplicados en esta propuesta, que se concretan en los epígrafes correspondientes. En este caso las técnicas de obtención de datos más significativas han sido la observación de alumnado participante en esta propuesta y los correspondientes cuestionarios realizados; todo ello reforzado mediante el diario de la investigadora. Para ello se procedió a llevar a cabo diferentes grabaciones de vídeo/audio y toma de fotografías para acceder a las fuentes primarias.

4.2.1 Observación participante

Dentro de la investigación cualitativa, “el investigador mantiene experiencias directas con los

participantes y el ambiente” (Sampieri & Mendoza, 2018, p.464). Tal y como reza la cita, es una metodología interactiva ya que se produce una relación directa entre el individuo y el entorno que le rodea y a su vez es holística, puesto que “se ve a las personas y al escenario en una perspectiva de totalidad” (Sampieri & Mendoza, 2018, p. 566).

Para la elaboración de este TFM, la observación participante se llevó a cabo de forma continua en todas las sesiones reservadas para ello (un total de cinco).

A fin de dejar constancia de los resultados obtenidos se precisó de un cuaderno de investigación y la realización de filmación y toma de fotos cuya única visualización ha sido por parte de la investigadora.

4.2.2. Cuestionario

Hemos considerado necesario emplear la herramienta de cuestionario cerrado como obtención de datos, para conseguir que el estudiante, a través de la información que vierta en el mismo, nos proporcione datos que puedan ayudarnos a ver la viabilidad de la propuesta de intervención presentada. Para validar el mismo, el cuestionario ha sido presentado a un comité de expertos de la Universidad de Castilla la Mancha que han hecho las modificaciones oportunas al mismo. Se trata de un cuestionario de preguntas cerradas que emplea la escala Likert y con todo ello contribuye a tratar de dar respuesta a los objetivos planteados en este TFM. A la hora de exponer en qué consiste este procedimiento recurrimos a la explicación de Sampieri & Mendoza (2018):

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación al sujeto y se le solicita que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto le asignas un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. (p. 273)

Este cuestionario previamente validado y el cual fue entregado a las dos participantes de esta propuesta de intervención educativa aparece reflejado en el apartado de ANEXO 4 y

completado en el *dossier* de actividades del ANEXO 5.

4.2.3. Diario de la investigadora

En este diario de investigación se ha reflejado todo tipo de acontecimientos, anécdotas, detalles, comentarios relevantes y minuciosas descripciones de lo que ocurrió dentro del aula durante todo el proceso de llevar a cabo esta propuesta metodológica. Se trata de un documento descriptivo-reflexivo, que se llevó a cabo paralelamente a las intervenciones y manifiesta la evolución del alumno a lo largo de estas cinco sesiones. Recoge el seguimiento de todas las actividades propuestas en este periodo de intervención, refleja la inmediatez de los acontecimientos ocurridos en el aula así y conecta el pensamiento de la investigadora/docente con la actividad que está realizando en la clase de violín. Todo el contenido recopilado, que aparece reflejado en el ANEXO 3 del presente documento, ha supuesto un apoyo y una herramienta fundamental para la confección de esta propuesta de intervención y su posterior evaluación.

A fin de dejar anotadas estas vivencias con la mayor precisión y exactitud posible, la periodicidad de realización de este diario se ha llevado a cabo nada más terminar cada una de las cinco sesiones impartidas. El contenido resultante, junto con el resto de técnicas e instrumentos de obtención de datos ha sido analizado y evaluado para comprobar si se adecuaba y cumplía con los objetivos iniciales que pretendía este TFM.

4.2.4. Recursos audiovisuales

Con la pretensión de mostrar la realidad de lo que ocurrió dentro de las sesiones de práctica de esta propuesta metodológica educativa, otra de las técnicas empleadas ha sido la filmación de vídeos y toma de fotografías durante el transcurso de las clases. Para la utilización de estas herramientas se han gestionado previamente los permisos y autorizaciones oportunas, tanto por parte de la directiva del centro de estudios musicales como de las familias y el alumnado partícipe.

4.2.4.1. Grabaciones de vídeo/audio

Como recurso fundamental a la hora de llevar a cabo un posterior estudio y análisis por parte de la investigadora/docente de los datos obtenidos en las sesiones, se realizó la grabación en formato vídeo- audio de las mismas. De igual manera, este recurso (utilizado como soporte de almacenamiento de datos) ha sido crucial para poder transcribir la valoración global emitida por el alumnado de cada una de las cinco sesiones. Las grabaciones aparecen en las entrevistas transcritas en el diario de la investigadora, apartado de ANEXO 3 del documento.

4.2.4.2. Fotografías

Tratando de ilustrar gráficamente al lector con varios de los momentos ocurridos en la puesta en práctica de la propuesta, se ha procedido a tomar varias instantáneas que muestran el desarrollo de las actividades planteadas durante estas cinco sesiones. Para procurar el anonimato de ambas alumnas, las fotos han sido pixeladas en algunos casos y en otros tomadas desde perspectivas donde no se distinga el rostro de las discentes.

Figura 6.

Alumna 2 escuchando el concierto para elaborar la actividad 2



Figura 7.

Alumna 1 realizando la actividad 6

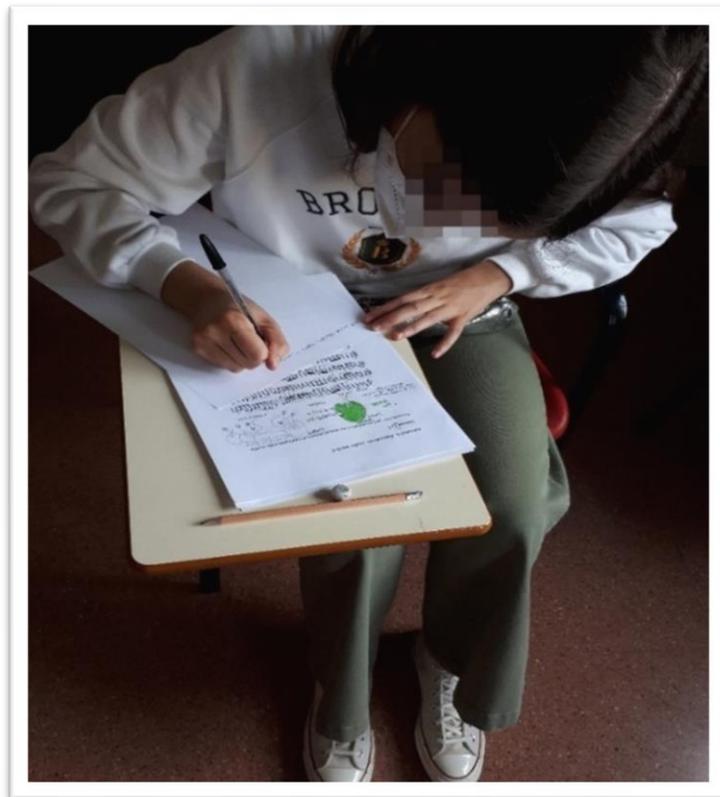


Figura 8.

Alumna 2 realizando la actividad 6



Figura 9.

Alumna 1 realizando las conclusiones de la Actividad 8

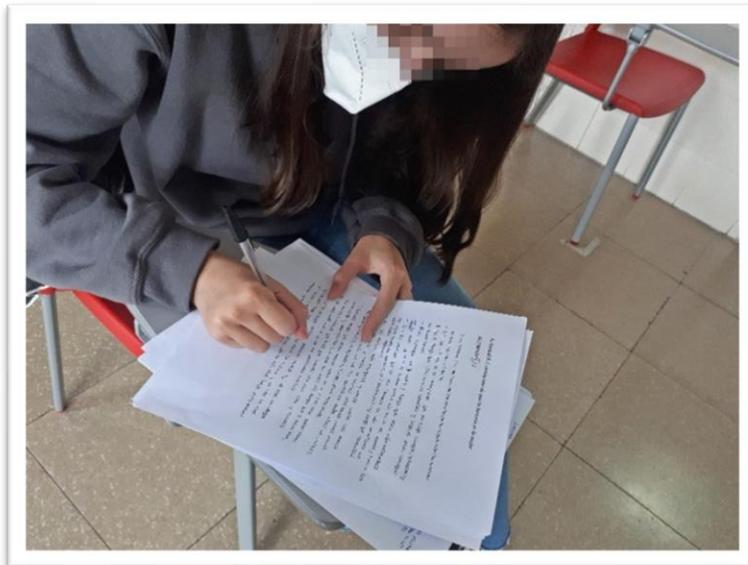


Figura 10.

Alumna 2 escribiendo conclusiones de la actividad 8



Figura 11.

Audición alumna 1



Figura 12.

Audición alumna 2



4.3. ENSEÑAR A PENSAR Y COMPRENDER MEDIANTE EL *CONCERTINO OPUS 24 PARA VIOLÍN Y PIANO* (PRIMER MOVIMIENTO) DE OSKAR RIEDING

Al tratarse de una propuesta metodológica llevada a cabo en el contexto de un centro de enseñanzas musicales elementales y profesionales, para la elaboración de este proyecto nos hemos decantado por trabajar una de las obras de contenido técnico e interpretativo acorde a las exigencias curriculares del tercer curso de Enseñanzas Profesionales de violín. Todo ello en base a un elenco orientativo de obras que conforman la programación de violín de este curso en varios conservatorios de Castilla y León (Valladolid y Burgos). Se trata del primer movimiento del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

De esta forma, se introducen estas herramientas de pensamiento como medio para acceder al pensamiento del discente y que éste comprenda su ejecución y optimice su tiempo de estudio con calidad, logrando así el objetivo general que pretende este TFM. El alumno podrá avanzar de manera consensuada y comprensiva con el estudio de su instrumento, podrá conocer sus fuertes y sus limitaciones con el mismo y desarrollar un sentido crítico que le permita gestionar el estudio cuando la tutora no esté presente, al mismo tiempo que el alumno avanza con la programación acordada para el nivel curricular del curso.

Nuestros informantes principales han sido dos; las dos discentes de violín de tercer curso tuteladas por la investigadora. De esta manera, el rol de la investigadora se amplía, ya que además de investigadora es la responsable docente de la evolución académica de los informantes principales en este nivel académico.

Se realizaron 5 sesiones de 50 minutos cada una (dada la situación actual de emergencia sanitaria se emplean diez minutos para procurar la ventilación del aula), en donde se programaron y llevaron a cabo 10 actividades, todas ellas vinculadas con el pensamiento visible aplicado a las enseñanzas artísticas y a través de la partitura citada. El contenido de las actividades fue siempre leído en voz alta por las alumnas y asimismo se procuró motivar y dar

un margen amplio de tiempo para obtener las respuestas, propiciando un ambiente distendido en donde participantes se sintieran cómodas y con tiempo para poder pensar, imaginar y exteriorizar su pensamiento.

5. DESCRIPCIÓN DEL CASO

5.1. ENTORNO EDUCATIVO

El Centro en donde se ha realizado la propuesta es un organismo autorizado en enseñanzas elementales y profesionales por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, resolución del 13 de julio 2001, cuyo régimen jurídico se clasifica como centro autorizado de acuerdo con el artículo 2º.2, del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril (B.O.E. de 28 de abril), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. Este Centro de formación musical privada se encuentra situado en pleno Paseo Zorrilla de Valladolid. Las clases de instrumento se imparten fundamentalmente en la tercera planta del edificio. Durante el presente curso 2020-2021 se han aplicado todas las medidas de seguridad de las autoridades sanitarias para cumplir con el protocolo Covid-19 y poder garantizar un óptimo seguimiento del alumnado.

5.2. CONTEXTO DEL AULA Y CARACTERÍSTICAS DE LA MISMA

El aula donde se han realizado las clases de violín era un lugar espacioso que, si bien no estaba provisto de elementos decorativos distintivos de la asignatura, disponía de todos los materiales necesarios para desempeñar eficazmente la clase: atril, espejo de cuerpo entero, mesa, varias sillas con reposabrazos, taquilla para el profesorado, toma de corriente eléctrica y *casette* para reproducir CD. Asimismo, constaba de una ventana que proporcionaba ventilación y luz natural, a fin de buscar un ambiente acogedor e inspirador a la hora de desempeñar la enseñanza-aprendizaje del instrumento.

5.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La presente propuesta de intervención metodológica educativa ha empleado, principalmente, una metodología cualitativa, aunque a su vez hemos recurrido a la investigación científica con metodología cuantitativa, puesto que en su elaboración hemos precisado instrumentos de obtención de datos como el cuestionario, que nos ha permitido acceder de forma directa a la

valoración de la propuesta por parte del alumnado de 3º de EE.PP de violín. De esa manera, hemos podido beneficiarnos de ambas herramientas.

Se trata de una metodología cualitativa ya que nuestro propósito ha sido el de “examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Sampieri & Mendoza, 2018, p. 390), en nuestro caso, analizar y profundizar en el pensamiento y en la comprensión de la partitura a nivel técnico e interpretativo del alumnado de violín de 3º EE.PP.

Una de las pretensiones de este trabajo era la poder llevar a la práctica la propuesta de intervención mediante la conducta observable (Pérez, 1994a). Todo ello, a través de la técnica de observación participante de las dos discentes de violín de este nivel educativo. Desde el comienzo de las sesiones pretendíamos interpretar con exactitud lo que estaba sucediendo dentro el aula de violín; la reacción del alumnado a las actividades, su manera de responder, de entender y de interactuar con la partitura y con su instrumento.

Siguiendo las pautas de Sampieri & Mendoza (2018) sobre investigación cualitativa, esta propuesta se ha llevado a cabo en el ambiente natural de los participantes, siendo el aula de violín el lugar donde se ha llevado a cabo las sesiones. Asimismo, las vivencias y acontecimientos ocurridos durante el proceso no han sido controlados ni manipulados, asegurando una total fiabilidad de los resultados y el significado se ha obtenido directamente de los propios sujetos.

Aplicando esta metodología se ha pretendido, mediante un riguroso seguimiento, valorar e implementar el uso de las metodologías activas en el campo de las enseñanzas artísticas musicales.

El sociólogo y filósofo Bauman (2013) expone cómo actualmente la educación se concibe más como un producto, sin prestar la suficiente atención al proceso de enseñanza/aprendizaje. Consecuencia de ello, se opta por un conocimiento instantáneo y efímero en vez de un

conocimiento profundo y útil. Como docentes debemos desarrollar un rol reflexivo que nos permita priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que determinan cómo gestionar la información de forma autónoma. De esta forma, obviamos el aprendizaje memorístico no reflexivo que determina el conocimiento superficial del área curricular. Este proceso educacional debería estar enmarcado en un plan de acción continuado a lo largo de la vida, que posibilite el desarrollo de distintas competencias y destrezas básicas, que habiliten al estudiante para desarrollarse de manera libre en la sociedad.

Extrapolándolo a las Enseñanzas Profesionales de música, no debemos limitarnos al desarrollo técnico del instrumento, sino desarrollar además otras competencias que logren el entendimiento total de la partitura y la interpretación eficaz de la misma.

Para esta propuesta de intervención educativa se ha utilizado la metodología activa que se centra en la activación del pensamiento a través del pensamiento visible. Esta metodología no es nueva, sino que parte de una tendencia estadounidense de la Universidad de Harvard; el Proyecto Zero, que determina una manera de trabajar con el alumnado partiendo de sus conocimientos previos y entrenando el pensamiento eficaz. Todo ello queda constatado en la Orden ECD/65/2015, que determina la necesidad de ordenar el pensamiento en el alumnado desarrollando un pensamiento crítico, constructivo, cercano a los objetivos que propone la propia LOMCE. En este caso, se trata de una “estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas” (Fernández, 2006, p.46).

Estimamos oportuno esta elección ya que es una manera eficaz de crear un espacio de aprendizaje óptimo del instrumento, en donde el alumno puede aprender de manera activa e incentivar su autonomía y criterio en el estudio del violín. Por ello, en el transcurso de las actividades propuestas para la clase de 3º EE.PP de violín se recurrió con frecuencia a los verbos: “crear, comparar, clasificar, seleccionar, desarrollar, explicar, ordenar” (Hernando,

2015, p.45).

Según Fernández, (2006) mientras el sujeto desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento crítico y creativo, el profesor guía y evalúa el proceso. El verdadero protagonista es el estudiante, quien diseña y gestiona el aprendizaje. El docente será el encargado de orientar y dar las pautas para lograrlo con éxito.

Todo este proyecto está inspirado, en parte en la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Esta idea defiende que:

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias”. (p. 17)

Nos apoyamos en esta premisa defendiendo el desarrollo competencial del alumnado como una de las máximas que propugna el Sistema Educativo vigente. Por ende, esta propuesta de intervención educativa basada en *visible thinking*, ha tratado de potenciar: la innovación, creatividad y emprendimiento en la enseñanza profesional del violín, mejorando la experiencia educativa y sin denostar otro tipo de metodologías previas.

Las metodologías activas basadas en el pensamiento visible benefician al alumno adquiriendo diversas competencias, fundamentadas en la creación, la imaginación, la comunicación y expresión o la experimentación musical (Galeana, 2016).

Compartimos la postura de Hernando (2015) sobre planificar la programación curricular contemplando una amplia variedad tanto de metodologías y recursos como de maneras en las que se presenta la información y se evalúa la comprensión del alumnado. En la misma línea, es determinante “integrar estrategias cognitivas definidas acerca de cómo aprender a aprender, animando a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento con objeto de crear una cultura más consciente y ejecutiva del aprendizaje” (p.47).

El planteamiento constructivo de actividades que potencien el pensamiento activo, ha sido un recurso que tuvo como objetivo despertar la curiosidad y el interés de los discentes, para conseguir su atención e involucrarles en el proceso de aprendizaje mediante metodologías activas. Por ello, los títulos de las actividades (siendo un total de diez) trataron de generar curiosidad al alumno, dado que el aprendizaje en su fundamento es intencional.

El proceso que se ha seguido es el siguiente: previo al diseño de la propuesta de intervención hay una fase de reflexión docente, fundamentada en un marco teórico sobre metodologías activas y pensamiento visible aplicadas al ámbito de la educación. Esta construcción del mismo, es la que establece los pilares sobre los que se fundamenta la futura propuesta. Partimos del interés por trabajar una de las obras de violín acorde al nivel curricular del tercer curso de Enseñanzas Profesionales de violín (*Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding) y partiendo de los objetivos secuenciados en base al Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León, se extrajeron y secuenciaron una serie de contenidos que a su vez fueron sintetizados en tareas competenciales y actividades que han articulado las sesiones de esta intervención educativa. A estos contenidos, siguiendo la coherencia curricular, necesariamente les asociamos sus criterios de evaluación correspondientes, que se ajustan a su vez, a la tipología de la propuesta educativa.

5.4. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A continuación, en este apartado se exponen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se han utilizado como eje estructural para diseñar las actividades que conforman la propuesta de intervención. Los mismos han sido secuenciados a partir del Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.

5.4.1. Objetivos

Tabla 5.

Objetivos secuenciados para la propuesta de intervención educativa

Decreto 60/2007. EE.PP (violín)	Propuesta de intervención educativa (secuenciación)
<p>-Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: digitación, articulación, fraseo, etc.</p> <p>-Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.</p> <p>-Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad de acuerdo con este nivel.</p>	<p>-Aplicar con una autonomía progresivamente mayor los conocimientos que emanen del <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento): fraseo musical adecuado al estilo romántico.</p> <p>- Desarrollo memorístico de la partitura mediante la visualización previa de la obra <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento), estructurada en formato físico y mentalmente, así como una comprensión auditiva de la obra.</p> <p>-Interpretar el repertorio romántico de la segunda mitad del siglo XIX con la obra <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento), de acuerdo a su nivel.</p>

5.4.2. Contenidos

Tabla 6.

Contenidos secuenciados para la propuesta de intervención educativa

Decreto 60/2007. EE.PP (violín)	Propuesta de intervención educativa (secuenciación)
<p>-Continuación del trabajo sobre los cambios de posiciones.</p> <p>-Perfeccionamiento de todas las arcadas.</p> <p>-Armónicos naturales y artificiales.</p> <p>-La calidad sonora: "cantabile" y afinación.</p> <p>-El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.</p> <p>-Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión en la realización de las diferentes indicaciones que a ella se refieren y del equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.</p> <p>-Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.</p>	<p>-Continuación del trabajo sobre los cambios de posiciones: 1ª, 3ª, 4ª, 5ª.</p> <p>-Perfeccionamiento de los golpes de arco: <i>Detache</i> en diferentes agrupaciones de notas, <i>Bariolage</i> (en notas sueltas y ligadas), <i>Marcato</i>, acordes de dos y cuatro notas.</p> <p>-Armónicos naturales en cuerdas re, la y mi.</p> <p>-La calidad sonora: "cantabile" y afinación.</p> <p>-El fraseo y su adecuación al estilo Romántico de la segunda mitad del s. XIX con la obra <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento).</p> <p>-Profundización en el estudio de la dinámica (<i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>) de la precisión en la realización de las diferentes indicaciones que a ella se refieren (<i>acentos</i>, <i>crescendo</i> y <i>decrescendo</i>) y del equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes (nivel de peso en el arco, punto de contacto).</p> <p>-Entrenamiento memorístico de la partitura <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento), mediante una visualización previa de la obra estructurada en</p>

	formato físico y mentalmente, así como una comprensión auditiva de la obra.
--	---

5.4.3. Criterios de evaluación

Tabla 7.

Criterios de evaluación secuenciados para la propuesta de intervención educativa

Decreto 60/2007. EE.PP (violín)	Propuesta de intervención educativa (secuenciación)
-Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.	-Demostrar el dominio en la ejecución de la obra <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento) sin desligar los aspectos técnicos de la interpretación musical.
-Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.	-Demostrar la autonomía y competencia para abordar individualmente el estudio del <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento).
-Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.	-Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos de la obra <i>Concertino Opus 24 para violín y piano</i> de Oskar Rieding (primer movimiento) a través de los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.

5.5. ACTIVIDADES

Sesión 1.

Actividad 1. Mucho gusto, Señor Rieding.

Objetivos específicos

- Motivar al alumno para desarrollar estrategias de dominio técnico-interpretativo que le faciliten la mejora de la interpretación de memoria de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).
- Desarrollar el entrenamiento en alfabetización MUSICAL acorde al nivel curricular de 3º EE.PP.

Contenidos específicos

- Estrategias técnicas e interpretativas a desarrollar en la obra a interpretar *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).
- Habilidades para discriminar información virtual valiosa para la formación del alumno sobre el autor y la obra a trabajar.

Desarrollo de la actividad

Duración aproximada: 15'. Esta primera actividad ha planteado al alumnado partícipe una introducción a la propuesta educativa que se ha llevado a cabo en este TFM, haciendo especial hincapié en la pretensión de lograr mejores resultados de asimilación de la partitura que desemboque en una mejor interpretación de la misma y planteando desde el primer momento que uno de los objetivos finales era prescindir de la partitura e interpretar de memoria la obra. Expuesto el proyecto y una semana previa al inicio del mismo, la profesora de violín facilitó a las dos alumnas la primera actividad del *dossier*. Ambas tuvieron una semana para recopilar la información pertinente, ya que el objetivo era que discriminasen información relevante para el conocimiento de rasgos de la obra a trabajar (época a la que pertenece, nacionalidad del autor, cargo y composiciones, curiosidades del compositor y/o de la obra, etc.). Recurrir a la

metodología activa del *Flipped Classroom*, basada en el *Flipped Learning*, técnica que propone que los alumnos preparen el contenido de la materia fuera de clase cumplimentando cuestiones o recurriendo a videos, libros u otros materiales para obtener información; posteriormente reforzada con el *feedback* del profesor. Esta técnica nos ha ayudado a ganar tiempo dentro de las sesiones y a que dispongan de más margen para buscar, seleccionar y asentar el contenido encontrado, fomentando la participación activa en el propio aprendizaje del discente.

A continuación, en la sesión de clase individual, cada alumna expuso el contenido encontrado y las fuentes consultadas. Primero la profesora/investigadora dejó expresarse y responder con total libertad y una vez finalizada la exposición recondujo a la discente para perfilar algún dato que consideraba relevante conocer. Sin embargo, en vez de darle la respuesta directamente, autorizó al alumno a usar su dispositivo móvil a modo de herramienta, de tal forma que fuese ella quien recabase y completase la información.

Aunque se trate de un centro de Enseñanzas Musicales Profesionales, acatamos la cita de la Orden ECD/65 (2015) sobre la competencia digital, en donde el alumno “ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas” (p.10); es decir, deberá formarse como alfabeto informacional.

Criterios de evaluación específicos

-Valorar la asimilación y empleo de las estrategias técnico-interpretativas necesarias para la interpretación del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

-Utilizar de manera funcional el teléfono móvil, como recurso informático para el aprendizaje e indagación de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha dada por el profesor: Actividad 1. *Mucho gusto, señor Rieding.*

Actividad 2. Afinamos el oído

Objetivo específico

-Dotar al alumnado de una primera aproximación sonora de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

Contenido específico

-Escucha activa de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

Desarrollo de la actividad

Duración aproximada: 40'. Éramos conscientes de que con una probabilidad alta el alumno no poseía conocimientos previos sobre la obra que se ha trabajado. Tras haber realizado una primera aproximación con la *Actividad 1*, y para presentarle la obra, se procedió a reproducir en formato audio el primer movimiento del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

De esta forma, mediante la escucha, debió dejar reflejado por escrito tres aspectos de la Obra:

-*Qué es lo que escucha:*

A nivel de tímbrica, instrumentación, registro, participación y diálogo entre los instrumentos...

-*Qué es lo que percibe o siente.*

Se pidió al alumnado que confeccionara de manera ordenada y según se reproducía el audio una lista que incluyera cualquier objeto, palabra, emoción o recuerdo que le suscitase la obra musical.

-*Qué le hace decir eso.*

En base a ese listado y aprovechando sus conocimientos musicales, qué era a nivel musical lo que le hacía decantarse por esa respuesta. Por ejemplo: “He puesto la palabra riachuelo porque he escuchado una figuración muy rápida y precipitada y me ha recordado a cuando el agua baja

del manantial y desgasta las piedras”.

El docente reprodujo tres veces la obra; la primera de ellas sirvió como toma de contacto y una primera lluvia de ideas. En la segunda la alumna pudo tener algo más definidas sus respuestas, que fue perfilando y dejando por escrito en la hoja entregada por el tutor. La última de las escuchas se reprodujo a un nivel sonoro más bajo y sirvió para ampliar el contenido y expresar a la docente el porqué de sus respuestas.

Criterios de evaluación específicos

-Mostrar interés por realizar la escucha activa del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

-Emplear un vocabulario musical adecuado para describir percepciones y conocimientos sobre la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha dada por el profesor: Actividad 2. *Afinamos el oído*.

Actividad 3. Creando un mapa.

Objetivo específico

-Delimitar la estructura interna de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Contenido específico

-Estructura interna de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Desarrollo de la actividad

Duración aproximada: 30'. Tras haber realizado la escucha del primer movimiento de la pieza, se repartió a la alumna la partitura de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento). En primer lugar, se preguntó que, tras leer el título (*Creando un mapa*) buscara la conexión con el cometido de la tarea. Tras su respuesta acertada, se le

propuso que, mediante un primer análisis visual, dividiese la obra en secciones (quedando definida cada una de ellas con una línea roja), en función de la estructura de la obra o de elementos o pasajes técnicos significativos que marquen un cambio en la obra (cambios de textura, ritmo, indicaciones de tempo y otros). Para ello aconsejamos que prestase atención a aspectos significativos de textura, tempo, matices...que pudiera ayudarle a justificar su elección. Con la finalidad de ayudarle en la tarea de planificar la forma musical interna, se reprodujo de nuevo la pieza en formato audio dos veces. De esta manera, también se le entrenó en un análisis estructural que le posibilite entender las diferentes partes de la obra de cara a su posterior interpretación. Una vez estructurado se pidió que justificara a la docente porqué de su respuesta. A continuación, se procede a leer con el violín y digitar la obra, asentando ciertos recursos básicos para obtener un primer contacto y facilitar un correcto estudio personal.

Criterio de evaluación específico

-Justificar de forma coherente y con el empleo de un vocabulario musical adecuado al nivel curricular del alumnado (3º EE.PP) la elección de estructura interna del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Instrumento/s de evaluación

Ficha de análisis de la partitura

Sesión 2.

Actividad 4. Rieding versus “new Reading”

Objetivo específico

-Identificar las destrezas técnicas y musicales requeridas en la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Contenido específico

-Elementos técnicos y musicales presentes en la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Desarrollo de la actividad

En esta actividad, de una duración aproximada de 45' se empleó la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”. En ella, el discente tomó la partitura ya estructurada en la *Actividad 3* y comentó que destrezas técnicas observaba en cada apartado (cómo es el tempo general de la obra, el rango de matices, qué golpes de arco emplea, articulación de la mano derecha, posiciones que abarca, uso de nuevos elementos como armónicos...). En relación a esto, al observar intencionadamente la partitura, en base a cada una de las secciones el alumno pudo responder a las preguntas, que dejó reflejado por escrito:

-¿*Qué ves?* Localizar e identificar diversas destrezas y recursos técnicos propios del violín que aparecen en este movimiento de la obra.

-¿*Qué crees que está sucediendo?* Asociar dichos recursos a la parte interpretativa y emocional de la obra.

-¿*Qué te preguntas?* En relación a cómo ejecutarlo o llevar esos recursos técnicos a la práctica.

Criterio de evaluación específico

-Mostrar interés por identificar los diversos elementos técnicos y musicales que aparecen en la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento), empleando un vocabulario musical adecuado.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha entregada por el profesor: *Actividad 4. Rieding versus “new Reading”*

Actividad 5. ¡Preparados para nuevos desafíos!

Objetivo específico

-Conocer y saber ejecutar los recursos técnicos del violín relativamente novedosos para el discente: armónicos (naturales y artificiales) y *bariolage*, que aparecen en el *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Contenido específico

-Recursos técnicos del violín: armónicos y *bariolage*.

Desarrollo de la actividad

La duración de esta actividad fue de unos 30' aproximadamente. Tras realizar la *Actividad 4*, el alumno ha podido identificar varios elementos técnicos relativamente nuevos:

-Empleo de armónicos (cc.130-131).

-*Bariolage* (c. 90-91, c. 124, c.132-137).

Se preguntó, mediante la rutina de pensamiento “Pensar, Inquietar, Explorar” reflejada en un organizador gráfico, qué sabía de estos nuevos elementos; qué pensaba que sabía; qué le inquietaba o qué se preguntaba sobre ello y cómo se le ocurría que podían ejecutarse en el violín. Partiendo de estas respuestas, el docente pudo conocer el punto de partida del alumno con respecto a estos términos y ser consciente de sus limitaciones. Al recurrir de nuevo al concepto de *Flipped Classroom*, se pudo optimizar mucho mejor el tiempo de la sesión de clase para resolver dudas o dificultades en la comprensión de los términos, para trabajarlos a su vez con el instrumento y así consolidar el conocimiento. Esta actividad se realizó como un estudio mental previo a la interpretación de la obra; el discente fue consciente de que estas destrezas se emplean para algo y estuvo mejor preparado para su posterior ejecución. Una vez expuesta la información, la docente explicó de forma práctica con el instrumento el mecanismo de ambos recursos, apoyándose en el contenido trabajado por la alumna previamente en casa sobre los términos. Posteriormente la alumna pudo acercarse a ellos mediante su instrumento y lograr una comprensión teórico práctica del funcionamiento de los armónicos y el *bariolage*. En cursos anteriores habían aparecido de manera puntual en alguna obra u estudio algún armónico natural, por lo que en esta obra interesó que se familiarizaran también con los armónicos artificiales, para poder identificarlos y discernirlos en futuras ocasiones.

Criterio de evaluación específico

-Interés por conocer y aplicar los armónicos artificiales y el *bariolage* y emplear un vocabulario técnico del violín apropiado a la hora de aproximarse a los nuevos términos.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha dada por el profesor

Sesión 3.

En esta sesión se indica al alumno que debe empezar a desarrollar su capacidad de memoria para prescindir de la partitura. A fin de ayudar a memorizar el contenido, se plantea una serie de rutinas de pensamiento.

Actividad 6. Pintando un cuadro musical

Objetivo específico

-Facilitar la asimilación de la partitura *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) de memoria.

Contenido específico

-Dibujos asociados a las secciones de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) mediante rutinas de pensamiento específicas (como la rutina CSI).

Desarrollo de la actividad

El tiempo estimado de esta actividad fue de 40'. Lo que el docente de violín debe saber es lo que el alumno piensa cuando se enfrenta a la partitura; las emociones que le suscita ese pasaje, para que cuando el discente memorice la obra recurra a esa reminiscencia y mejore su interpretación. Una estrategia de inicio para ello fue usar una táctica de pensamiento que le ayude a expresar y exteriorizar sus emociones. Para ello, en esta actividad se pidió al alumno que observase de nuevo cada una de las secciones en las que dividió la partitura, ahora además con todos los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores. Aplicando la rutina "CSI"

(color, símbolo, imagen), y con ayuda de lápices de colores, debió asignar una idea que le evocase cada una de esas secciones y marcar con un color que creyese que mejor representa la esencia de la idea. Asimismo, y con el mismo color, creó un símbolo que considerase que mejor representaba ese fragmento de la obra y esbozó en el margen de un folio la imagen que le sugiriese cuando pensase y escuchase esa sección. De esta manera se estuvo entrenando el pensamiento profundo, que ayudó al alumno a tocar de manera más eficaz. Esta rutina no desplaza la petición técnica, pero le ha reforzado en cuanto a otros factores memorísticos e interpretativos que exige la obra. Se reprodujo el audio tantas veces como fue necesario (una media de 4 veces).

Criterio de evaluación específico

-Demostrar predisposición y criterio musical acorde al nivel curricular del alumno (3° EE.PP) a la hora de realizar la actividad propuesta.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha dada por el profesor.

Actividad 7: Cuéntame un cuento musical

Objetivos específicos

-Facilitar la asimilación de la partitura *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) de memoria.

-Despertar emociones en el alumno a través del *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento), que le ayude a su posterior interpretación.

Contenido específico

-Asimilar la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) de memoria mediante la rutina de pensamiento “CSI” (color, símbolo, imagen).

Desarrollo de la actividad

La duración aproximada de la actividad fue de 40’. Apoyándose en las secciones delimitadas

(Actividad 2) y en las ideas evocadas (Actividad 6) el sujeto dejó reflejado por escrito en un folio la narración de una historia que le suscitase el *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento), que se correspondiese con las diferentes partes de la obra, teniendo: una introducción, un nudo y un desenlace y aportando un título general a la historia. Se reprodujo el audio tantas veces como fue necesario (una media de 6 veces).

Criterio de evaluación específico

-Demostrar predisposición y criterio musical acorde al nivel curricular del alumno (3º EE.PP) a la hora de realizar la actividad propuesta.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha entregada por el profesor: Actividad 7: *Cuéntame un cuento musical*

Sesión 4.

Actividad 8. Convénceme de que tu historia es la mejor

Objetivo específico

-Consolidar la estructura interna de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Contenido específico

-Estrategias para fundamentar la información técnica y musical que ofrece la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) y asociarlo a una narración lógica de la pieza que ayude a su ejecución de memoria.

Desarrollo de la actividad

La duración de esta actividad tuvo una duración aproximada de 45'. Para la realización de esta actividad se consideró procedente hacer referencia a la rutina de pensamiento "Círculo de puntos de vista", en donde el alumno debió defender y fundamentar la historia creada en la actividad 7, en base a los elementos musicales y técnicos que le habían llevado a decantarse por ello. El profesor acató puntos de vista que contradijeran las ideas del alumno, tratando de

argumentarlo. El alumno debió rebatirlo y explicar el porqué. Por ejemplo, en el compás 39 hasta el compás 54 aparece una sección que el alumno identificó como relajada, soñadora y tranquila. El profesor trató de decir que era una sección triste y enfurecida. El alumno justificó su respuesta alegando que es un matiz *piano* (suave), de figuración más amplia y más melódica y en *legato*. Además, pasa a la tonalidad de Re M. Eso provocó en el discente un acercamiento a un carácter melódico menos triste, que además de por la tonalidad vino derivado de un *tempo* más rápido. El profesor fue más allá y, tras aceptar la opinión recondujo la opinión del alumno y le comentó por ejemplo que entonces para interpretar con el violín ese pasaje debería utilizar poco arco, nada de *vibrato*, y una velocidad constante de la vara. El alumno reaccionó y defendió que, en ese caso, al tratarse de un pasaje con esas características, tendría que usar mucho más arco, jugar con la velocidad de la vara para crear reguladores y emplear un *vibrato* que realzasen la melodía. Todo este debate fue llevado a la práctica paralelamente con el instrumento, favoreciendo la comprensión interpretativa y técnica con el violín.

Al final de esta experiencia se pusieron en común las conclusiones técnicas a las que se ha llegado tras esta discusión, que el alumno deberá dejar por escrito a modo de recordatorio para la fase de interpretación.

Con esta actividad se ha pretendido “integrar el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todos ellas dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y potenciales motivadores” (Hernando, 2015, p.47).

Criterios de evaluación específicos

-Demostrar predisposición y criterio musical acorde al nivel curricular del alumno (3º EE.PP) a la hora de realizar la actividad propuesta y defender la postura del alumno.

Instrumento/s de evaluación

-Ficha dada por el profesor

Sesión 5.

Actividad 9. A disfrutar del concierto

Objetivo específico

-Interpretar el *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento) sin recurrir a la partitura.

Contenido específico

-Interpretación de memoria de la obra *Concertino Opus 24 para violín y piano* de Oskar Rieding (primer movimiento).

Desarrollo de la actividad

Esta actividad, con una duración aproximada de 10', supuso la culminación del trabajo realizado tras aplicar esta metodología activa. El alumno interpretó de memoria el movimiento entero de la obra trabajada, apoyándose en todas las actividades realizadas en las pasadas sesiones. Dada la situación actual de emergencia sanitaria producida por la Covid, este curso no se pueden realizar audiciones abiertas al público, por lo que la interpretación se llevó a cabo en el aula del centro destinada a realizar conciertos, siendo el docente del instrumento el único espectador. No obstante, para que el acontecimiento quedase registrado se procedió a su grabación en formato vídeo/audio.

Criterio de evaluación específico

-Aplicar de manera eficaz las actividades realizadas durante estas sesiones para prescindir de la partitura.

Instrumento/s de evaluación

Vídeo/audio de la interpretación.

Actividad 10. ¡Cómo hemos cambiado!

Objetivos específicos

-Tomar conciencia de las características personales como músico violinista en formación.

-Desarrollar un sentido crítico y una valoración personal en base a la implicación participativa dentro de esta propuesta educativa.

Contenidos específicos

-Herramientas de reflexión sobre la influencia que ha ejercido esta propuesta educativa, así como el contenido trabajado.

-Estrategias de autoconocimiento musical.

Desarrollo de la actividad

A modo de conclusión, abordamos una actividad de reflexión final mediante la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso...”. Para ello, se creó un debate profesor-alumno de una duración aproximada de 20’ en el que se comentó cómo se ha vivido la experiencia metodológica: Qué ha aprendido, de qué se siente orgulloso tras haber puesto en práctica las actividades y qué le gustaría mejorar en futuras ocasiones, con qué rutinas de pensamiento ha disfrutado más y con cuales menos, ideas propias, aportaciones personales... En qué ha cambiado la manera de enfrentarse a una obra musical el hecho de haber planteado esta serie de actividades; cómo estudiaba antes y cómo lo hace ahora...Posteriormente, durante un tiempo estimado de 15’, el alumno respondió a las preguntas planteadas reflejadas en el cuestionario, en relación a la experiencia tras aplicar esta propuesta metodológica y finalizó la actividad aportando por escrito una valoración personal sobre la experiencia.

Criterio de evaluación específico

-Demostrar una valoración sincera y fundamentada (de manera oral y en el cuestionario escrito) sobre la intervención pedagógica.

Instrumento/s de evaluación

-Cuestionario repartido por el profesor.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado realizamos un estudio y discusión en base a los datos obtenidos tras aplicar esta propuesta de intervención educativa. En la primera sección de este capítulo exponemos las acciones que, según nuestro criterio como docentes, consideramos que el alumnado realiza con mayor asiduidad. A continuación, recurrimos a las herramientas empleadas en este trabajo para comprobar si el trabajar con rutinas de pensamiento es beneficioso y eficaz para lograr una mejora en la comprensión de la obra musical. El tercer punto que abordamos trata de especificar cuáles de las rutinas y destrezas de pensamiento empleadas en el transcurso de las sesiones han resultado más eficientes para trabajar dentro del aula de violín de 3º EE.PP. Para finalizar este capítulo hemos llevado a cabo una interpretación del cuestionario realizado por el alumnado partícipe. La importancia de los datos obtenidos ha sido trascendental para justificar y acreditar el porqué de este trabajo.

6.1. ¿CUÁLES SON LAS ACCIONES QUE EL ALUMNADO REALIZA EN EL AULA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO, PREVIO A LA INTERVENCIÓN METODOLÓGICA?

Tras valorar la práctica docente experimentada durante estos tres últimos años, los alumnos tutorizados de manera individual se implican en la clase de violín, pero sin cuestionar ni explorar por su cuenta más allá de las indicaciones y herramientas que el docente les ofrece en clase. El alumnado se aferra al contenido que muestra el texto “evidente” de la obra y tratan de superar las destrezas técnicas explícitas en la partitura y asimismo cumplir con las correcciones dadas por el tutor. Por lo general este perfil de alumnado es responsable con el estudio personal y valora el reconocimiento a su esfuerzo, pero esto también puede verse como un factor contraproducente ya que se observa con frecuencia cómo anteponen y dan una importancia desmesurada a la calificación numérica de la asignatura en vez de priorizar los conocimientos adquiridos y el avance con el instrumento. Independientemente del esfuerzo por aprender violín

(del que como tutores somos conscientes que todos ellos realizan), su implicación personal suele ser pasiva y conformista. Resulta necesario inculcar esa “voracidad” por ir más allá de la explicación dada en clase y desarrollar habilidades metacognitivas que procuren la eficacia en el estudio y por consiguiente una mejora en los resultados interpretativos con el violín. El término “estudiar” un instrumento es un concepto muy diferente al de “tocarlo” y erróneamente con frecuencia se le otorga el mismo significado. Para ser realmente eficaz el alumno debe aprender a aprender. De acuerdo con esta premisa, Ruiz (2020) expone que esto implica:

[...] hacerse consciente del propio proceso de aprendizaje, monitorizar su progreso y ser capaz de tomar medidas adecuadas para mejorarlo deliberadamente. Se trata por lo tanto de una habilidad metacognitiva, es decir, que implica que el individuo piense y reflexione sobre sus propios procesos cognitivos. (p.211)

En relación a esta cita, hay acciones que aproximan al alumnado al conocimiento y que mejoran su capacidad de obtener un aprendizaje significativo y duradero o que condicionan su destreza con el instrumento tras poner en práctica lo aprendido. Por este motivo es tan importante incentivar dentro del aula de violín el “pensar sobre el propio pensamiento” (Ruiz, 2020, p.212) y exteriorizarlo a través del empleo de rutinas y destrezas de pensamiento, puesto que en numerosas ocasiones los discentes no saben estudiar; y no por falta de herramientas, sino por no visualizar objetivos claros y percatarse de cómo emplearlas e incorporarlas en su estudio personal.

Otro punto interesante que se ha observado es la necesidad de que el alumnado, desde una temprana edad, escuche más música, tanto del repertorio de su instrumento como de otros instrumentos solistas u otros formatos (camerístico, sinfónico etc.), no con una finalidad académica de conocer y catalogar cada una de las obras, sino con la pretensión de sensibilizar y adquirir el gusto y consideración hacia esta disciplina artística. Como docentes de música estimamos necesario que para suplir las carencias de expresión emocional y desarrollar la creatividad musical se nutra al alumnado de la escucha y visualización de actuaciones musicales, para así familiarizarse desde sus inicios como estudiantes y concebir la

exteriorización de las emociones como algo natural y necesario.

6.2. ¿INFLUYE EL TRABAJO CON RUTINAS DE PENSAMIENTO EN LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN DE LA PARTITURA DEL ALUMNADO?

Como estamos afrontando una propuesta de intervención educativa en el aula de 3º EE.PP de violín basada en el pensamiento eficaz, para demostrar la veracidad y utilidad de la intervención conforme a los objetivos marcados nos fundamentamos en el análisis y cotejo de las tres herramientas empleadas en la recogida de datos:

-El diario de la investigadora, en donde se han reflejado los acontecimientos reseñables ocurridos en la clase de violín durante el periodo de aplicación de la propuesta.

-Las transcripciones de las entrevistas realizadas al final de cada una de las sesiones con los dos discentes de 3º EE.PP de violín, que aparecen reflejadas como conclusiones de las sesiones dentro del documento de diario de la investigadora.

-El cuestionario final elaborado por la docente/investigadora y proporcionado al alumnado para conocer su valoración final de la propuesta.

Para organizar los datos recabados se han planteado una serie de categorías evaluables en todas las sesiones:

-CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

-MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

-ENTRENO DE LA COMPRESIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

-INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

6.2.1. Proceso de codificación

Debido al empleo de varias herramientas de obtención de datos así como de participación de sujetos en esta propuesta metodológica educativa, hemos considerado pertinente utilizar una serie de códigos que ayuden a identificar la procedencia documental de los datos.

A continuación, se expone cómo han quedado codificados los diversos documentos:

Tabla 8.

Ejemplo de codificación del diario de la investigadora

Diario de la investigadora	Sesión	Alumno	Fecha	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
D.I.	1	1	6/4/2021	(D.I.1.1.6/4/2021)	Diario de la investigadora, primera Sesión, alumno 1, fecha 6 de abril del 2021

Tabla 9.

Ejemplo de codificación de las transcripciones de entrevistas

Transcripción de entrevistas	Sesión	Alumno	Fecha	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
T.E.	1	2	7/4/2021	(T.E.1.2.7/4/2021)	Transcripción de entrevista, primera sesión, alumno 2, fecha 7 de abril del 2021

Tabla 10.

Ejemplo de codificación del cuestionario final

Cuestionario final	Dossier del Alumno	Pregunta Abierta (A) o cerrada (C)	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
C.F.	1	A	(C.F.1.A)	Cuestionario final, dossier del alumno 1, pregunta abierta.

-CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Cuando el discente participa recopilando y cotejando información y la emplea posteriormente en su estudio personal hace que éste se sienta más valorado y participe de su propio aprendizaje.

(D.I.1.1.6/4/2021)Actividad 1: Se muestra receptiva y atenta a las aportaciones que posteriormente perfilo sobre los datos que me ha facilitado y noto en su mirada que se siente orgullosa de las aportaciones que ha realizado.

(D.I.1.2.7/4/2021) Actividad 1: “Y” Sonríe y me dice que tiene curiosidad y ganas por empezar con la propuesta. Al igual que su compañera “X”, también es ella quien inicia la sesión diciendo “he buscado cosas en casa”. La disposición de estos alumnos es muy buena y lo agradezco, pues es un factor clave para que las actividades sean efectivas.

(D.I.2.1.9/4/2021)Actividad 5: Finalizamos la sesión repartiéndole la ficha de la actividad 5, que deberá realizarla en casa, favoreciendo así la técnica de aula invertida o *flipped classroom*. Cuando lee en voz alta el título de la actividad se frota las manos y esboza una sonrisa, dando a entender que le produce curiosidad e interés la actividad. El hecho de haber aplicado de forma práctica su explicación teórica ha sido muy beneficioso para “X”, ya que he notado cómo se ha sentido orgullosa de su investigación previa y a la vez de saber ejecutarlo y haber entendido el mecanismo técnico.

De esta manera, el clima en el aula también se ha visto favorecido. A lo largo de las sesiones se ha observado cómo el nivel de confianza y fluidez de la expresión ha mejorado progresivamente, pues no resulta fácil a priori exponer y compartir con el docente sensaciones y emociones que resultan muy personales. Prueba de ello son varios fragmentos de las

entrevistas realizadas que a continuación se muestran transcritas:

(T.E.1.1.6/4/2021) “Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con la primera sesión, con las actividades que hemos hecho?”

Alumno 1: Bien. A ver, al principio nerviosa.

Investigadora/Profesora: ¿Nerviosa, por qué?

Alumno 1: No sé, porque no lo supiera hacer. Tenía miedo a equivocarme, pero bien, bastante bien.

Investigadora/Profesora: Ahora nos ponemos con ello. ¿Y en la clase qué tal te has sentido? Me has dicho que un tanto nerviosa...

Alumno 1: Al principio sí, pero luego bien, sí. Cómoda.

(T.E.1.2.7/4/2021) Investigadora/Profesora: Investigadora/Profesora: Vale. ¿y cómo te has sentido en clase? ¿te has sentido rara, cohibida, con miedo de no entenderlo o de hacerlo mal? ¿o te has sentido con plena confianza y relajada?

Alumno 2: Bien, sí. En la de esa de... la segunda, la de las emociones, no sé. Un poco... ¡me cuesta!

Investigadora/Profesora: Bueno “Y”, no es fácil exteriorizar las emociones, pero lo has hecho muy bien. En este caso te viene bien enseñar lo que piensas o sientes con la partitura.

¿Pero te has sentido cómoda, ¿no?

Alumno 2: Sí, sí, sí. Totalmente.

(T.E.2.1.9/4/2021.) Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal te has sentido? ¿mejor que en la primera sesión, ¿más despreocupada?, ¿notas que ya hemos hecho “toma de contacto”?

Alumno 1: ¡Sí! Más dentro de... no sé cómo explicarlo. Más dentro de esto. Como ya hemos hecho actividades antes pues me siento bien.

(T.E.3.2.21/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, ya con plena confianza, dominando la situación? Alumno 2: Sí, me encuentro más a gusto, puede que ya más acostumbrada.

(T.E.4.1.30/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, sigues sintiéndote con plena confianza y motivada o te empiezas a cansar y aburrir?

Alumno 1: No, no, qué va. Me siento muy bien; me está gustando.

(T.E.4.2.30/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, sigues sintiéndote con plena confianza y motivada o te empiezas a cansar y aburrir? Alumno 2: Bien, bien. Mejor que en las primeras.

Estas actividades sirven a su vez para que el profesor de violín conozca más el carácter del alumno; con sus puntos fuertes y sus debilidades con el instrumento, lo que posibilita un trabajo mucho más eficaz, enfocado en paliar esas carencias y potenciar las virtudes del discente.

Varios de los datos obtenidos que avalan esta premisa son los siguientes:

(D.I.3.1.20/4/2021) “X” es una alumna que siempre demuestra interés por la asignatura de violín. Hemos realizado dos sesiones extra para completar las actividades y no ha puesto ninguna pega; al contrario, aun estando en un periodo de exámenes y con menos tiempo se ha mostrado interesada y predispuesta en ello.

(D.I.4.2.30/4/2021) “Y” me dice al inicio de la sesión que ha puesto en práctica la semana pasada las actividades para irse aprendiendo la obra de memoria y que ya prácticamente tiene todo el movimiento memorizado para poder tocarlo sin partitura la semana que viene , lo que demuestra interés y una gran implicación por la asignatura y los objetivos establecidos.

Estos datos también han sido de gran ayuda para observar cómo reaccionan los alumnos al enfrentarse a una audición.

(D.I.5.1.4/5/2021) Actividad 9: “X” realiza una audición de memoria. He solicitado para la ocasión un aula espaciosa y con buena acústica en donde habitualmente se realizan los conciertos del alumnado del centro, para ayudar a que la experiencia sea lo más similar a una audición al uso. “X” se muestra nerviosa pero muy predispuesta. Pido a su hermana (alumna del centro) que acuda a la audición, para contar con una persona más de oyente.

(D.I.5.2.5/5/2021) Actividad 9: De nuevo solicito al centro el aula donde habitualmente se realizan audiciones para tratar de hacer más real la experiencia. “Y” me dice que ha estado practicando la audición delante de sus padres y su hermana (también estudiante de violín).

Los datos recabados del cuestionario final realizado por las dos discentes de violín de este nivel académico establecen el buen clima del aula y la motivación durante las sesiones impartidas aplicando metodologías activas.

(C.F.1.A) “ Me ha gustado mucho la experiencia y me he sentido muy cómoda y motivada durante las sesiones” [...] Nunca había trabajado ninguna partitura así antes y aunque haya que dedicarle más tiempo me siento más motivada e interesada a la hora de interpretarla que de normal. También siento que tengo mayor capacidad crítica para preguntarme, reflexionar y dar respuesta por mí misma a cómo tengo que estudiar la partitura (como he marcado en el test), algo que me parece muy útil y me motiva a seguir aprendiendo violín”.(Cuestionario pregunta abierta alumno 1.)

(C.F.2.C) “He participado activamente y con interés en las diferentes actividades realizadas.”
Respuesta: “.Bastante”.

(C.F..2.C.) “Después de esta experiencia me siento motivado/a para continuar aprendiendo violín.” Respuesta: “Mucho”.

-MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

A lo largo de esta intervención educativa hemos observado cómo el hecho de trabajar con rutinas y destrezas de pensamiento exige una implicación mucho más activa dentro del aula de violín por parte del alumnado, además de que requiere una concentración plena, con lo que el aprendizaje obtenido es mucho más profundo. Durante las diversas intervenciones se han recopilado una serie de datos que exponen esta afirmación:

(D.I.1.1.6/4/2021) Actividad 3: Reproduzco dos veces el audio. Esta vez tiene la partitura para poder seguirla y estructurarla. No levanta los ojos de la partitura y va siguiendo el discurso musical con el dedo. Está muy concentrada. En la primera escucha hace trazos muy difuminados con la pintura. Ya en la segunda va rotulando marcando más las secciones.

(D.I.1.2.7/4/2021) Actividad 3: Reparto la ficha de la actividad a “Y” y le pregunto antes de explicar nada de qué cree que se trata. Su primera respuesta: “No sé”, a lo que respondo “vamos “Y”, claro que sabes, piensa”. Se queda unos segundos callada, observa la partitura y responde: “ Bueno, con un mapa te orientas, a lo mejor es como poner flechas, ¿no?”. “¡Eso es! Vamos a estructurar la partitura”, respondo. Y le explico la actividad.

(D.I.2.1.9/4/2021) Actividad 4: En todas las escuchas “X” no levanta la mirada de la partitura y va siguiendo el audio, delimitando la estructura, dudando, corrigiendo, asegurando y confirmando la idea de estructura. Entra un alumno en clase por error y ni siquiera levanta la vista ante lo ocurrido.

(D.I.4.1.30/4/2021) Actividad 8: “X” permanece concentrada ante las preguntas que le lanzo y piensa muy bien su respuesta antes de justificarse. Me gusta que se cerciore tocando los pasajes en el instrumento para verificar que con su opinión está en lo cierto.

En varias de las preguntas realizadas en las entrevistas las dos participantes de esta propuesta de intervención educativa han manifestado la utilidad de las actividades para comprender mejor la partitura. De igual manera, el hecho de involucrarse de manera activa para obtener respuestas propicia un entendimiento completo y una mayor seguridad en los alumnos, al ser conscientes de lo que está ocurriendo en el texto musical.

(T.E.1.2.7/4/2021) Investigadora/Profesora:¿Qué te ha parecido, te ha resultado útil?

Alumno 2: Sí, porque bueno, las obras que he tocado antes pues como que no las investigo mucho. Así que esto muy bien, me ayuda a entenderlo.

(T.E.2.1.) Investigadora/Profesora: Claro. Y además supongo que el hecho de buscar en casa ha sido como una doble tarea, ¿no? En vez de que mi profesora me diga todo desde el minuto

cero, a ver qué pasa si yo misma me implico y busco información desde el principio.

Alumno 1: Sí, me siento más segura cuando he llegado a la clase. Tengo que decirte lo que yo he investigado en casa.

(T.E.2.2.9/4/2021) Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta segunda sesión?

Alumno 2: De todo, de estas tres actividades lo de los armónicos y el *bariolage*. Entenderlo. Aunque yo haya buscado información en casa, el resolver las dudas en clase y ver cómo se hace me ha ayudado a terminar de entenderlo. (Sesión 2. Alumno 2. viernes 9 de abril del 2021)

(T.E.4.2.30/4/2021) Investigadora/Profesora:¿Cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en esta actividad que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te ha ayudado más?

Alumno 2: Las conclusiones. El sacar conclusiones de los distintos pasajes de la obra. Pues... por ejemplo [mira la partitura] cuándo hay que vibrar, cuándo tocar con más arco, cuándo un pasaje es más melódico, cómo hacer para que suene más fuerte, en qué parte de... del punto de contacto y eso.

Asimismo, esta afirmación también ha quedado reflejada en el comentario libre del cuestionario final.

(C.F.1.A) “Gracias a las actividades me he concentrado muchísimo más en la obra y he reflexionado sobre ella para entenderla mejor y lograr transmitir mientras la interpreto lo que siento yo cuando la escucho”

La atención demostrada por ambas informantes durante las aportaciones y explicaciones de la docente/investigadora también han fomentado el que ambas alumnas se incorporen de manera activa al desarrollo de las sesiones:

(D.I.2.2.9/4/2021) Actividad 4: Me agrada ver que lo entiende y permanece muy atenta a mis comentarios. Además, mientras le explico ella va aportando sus ideas, con un vocabulario de terminología musical bien empleado y muy acertado. Empieza a perder pudor para intervenir y explayarse en sus aportaciones.

(D.I.3.1.20/4/2021) Actividad 7: Percibo que el haber realizado la actividad 6 previamente ha ayudado a “X” a crear su historia, ya que veo que está recurriendo a elementos descritos en la actividad anterior para elaborar el argumento. Me pide por favor más reproducciones del audio de la partitura, que le ayuden a inspirarse en la creación de su historia.

(D.I.3.130/4/2021.) Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido estas actividades?¿hay alguna que te haya gustado especialmente o, por el contrario, que no te haya gustado poner en práctica?

(D.I.2.2.9/7/2021.) Actividad 3: En la clase anterior le di el consejo de que estructurarse en frases más grandes. Ha venido a clase con un folio a modo de borrador en donde ha anotado su percepción. Especialmente me cuenta que ha querido hacer líneas rojas más sutiles para expresar frases más pequeñas y por otra parte líneas rojas más gruesas y marcadas, que expresan secciones más generales del movimiento. Le entrego el *dossier* y le pido que según me lo va contando lo vaya escribiendo en la partitura de forma más esquemática.

(D.I.4.1.30/4/2021) Actividad 8: Al comienzo de la actividad soy yo la que inicia el debate, pero me sorprende cómo “X” no se limita a defender su punto de vista, sino que además se adelanta con otros elementos técnicos que aparecen en el movimiento y me explica también el porqué de su decisión. Acto seguido coge el violín y lo toca llevándolo a la práctica.

Así mismo, tras analizar los datos obtenidos se evidencia el proceso de metacognición, que “incluye procesos como la planificación de la tarea, la monitorización de los avances y la evaluación del resultado obtenido” (Ruiz, 2020, p. 212).

(D.I.2.1.9/4/2021) Actividad 5: “X” me explica cómo ha buscado la información sobre los términos violinísticos propuestos, las dificultades a la hora de entender y analizar el contenido que ha encontrado y las conclusiones a las que ha llegado después de investigar por su cuenta. Después de haberme explicado la información sobre el *bariolage* y los armónicos hemos sacado el instrumento y, tomando como base sus aportaciones, le he enseñado a ponerlo en práctica con el violín.

(T.E.2.1.20/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 1: Pues... a ver. A eso, en el caso de la actividad cuatro a aprender que para interpretar lo que toco pues verlo de forma técnica y también lo que quiere expresar, entonces para saber yo también cómo expresarlo y cómo tocarlo en el violín. Luego también a la hora de tocarlo a aprender nuevas técnicas con la actividad cinco. Saber yo cómo expresar lo que pone. Para técnica además pero no sé por qué, yo creo que más luego par luego tocarlo, a la hora de interpretar. En la cinco por ejemplo ahora ya sé lo que es el *bariolage* y los armónicos y cómo tengo que tocarlo en el violín. Sobre todo, eso.

(D.I.2.2.9/4/2021) Se fija en los compases del *bariolage* y me dice “Bueno, sí, aquí hace como...” y me marca con el dedo un movimiento de oscilación en el aire, pero no sabe lo que es. Así que le propongo que esta semana investigue y profundice en ello. Le recomiendo que especialmente para responder a las dos primeras cuestiones: “¿Qué crees que sabes sobre ello?” y “¿Qué te preguntas sobre ello?” no recurra a ninguna fuente de información, para no contaminar su conocimiento previo sobre estas dos destrezas. Posteriormente, puede ayudarse

de herramientas como vídeos, tutoriales o información por escrito para completarlo. Una vez realizado este trabajo de reflexión, exponemos datos que reflejan la utilidad del empleo de estas metodologías activas. Prueba de ello han sido las respuestas obtenidas en varias de las entrevistas realizadas:

(T.E.3.1.20/4/2021) Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta tercera sesión?

Alumno 1: Creo que... lo más útil... es que al final es yo pensar o reflexionar primero sobre la obra y lo que me transmite, lo que siento y luego a la hora de interpretarlo pues yo me acuerde de eso y me ayuda más para acordarme pues yo que sé... si viene una parte más triste pues me acuerdo de la historia de cuando él [el personaje del pájaro] se sentía triste porque echaba de menos a su familia y lo relaciono.

(T.E.3.2.21/4/2021) Investigadora/Profesora:¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 2: Pues a la hora de tocar, pues por ejemplo saber cuándo cambia el pasaje a más tranquilo o asociarlo con la historia.

Actividad 4: Aprecio que le ha ayudado el haber hecho la actividad 3 para entender mejor cómo abordar esto. Es mucho más precisa y concreta a la hora de expresarse con terminología en relación a las actividades anteriores; profundiza y se expresa mejor.

(T.E.4.1.30/4/2021) Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta cuarta sesión?

Alumno 1: Lo más útil pues... pensar o darme yo cuenta por mí misma de cómo tengo que interpretar luego con el violín cuando, yo que sé, algo no me sale o quiero transmitir algo por mí misma.

(T.E.4.2.30/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿Y qué te ha parecido esta actividad?

Alumno 2: Pues me ha gustado para que todo lo que he escrito pues... poder ponerlo en práctica con el violín y darme cuenta de que funciona. Es como poner en práctica lo que llevamos haciendo en las diferentes actividades. Me gusta.

Investigadora/Profesora:¿Cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en esta actividad que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te ha ayudado más?

Alumno 2: Las conclusiones. El sacar conclusiones de los distintos pasajes de la obra. Pues... por ejemplo [mira la partitura] cuándo hay que vibrar, cuándo tocar con más arco, cuándo un pasaje es más melódico, cómo hacer para que suene más fuerte, en qué parte de... del punto de contacto y eso.

En la pregunta libre del cuestionario final, ambas discentes han declarado la utilidad de haber empleado y aplicado estas rutinas y destrezas de pensamiento:

(C.F.1.A.) “Siento que me ha sido muy útil a la hora de entender la partitura”.

(C.F.2.A) “Estas actividades que he realizado pienso que sí que son útiles para entender e interpretar mejor la partitura, porque yo nunca había analizado así ninguna obra y creo que ayuda mucho a saber lo que estás tocando [...] El conjunto de estas actividades me ha ayudado también a saber un poco cómo sacar información de las partituras para tocarla mejor, esta y cualquier otra, y a saber cómo estudiar cualquier obra antes de tocarla.”

-INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Al trabajar incluyendo metodologías activas durante el transcurso de las sesiones, se ha observado cómo el propio discente ha planteado, a la hora de interpretar con su instrumento nuevas preguntas en torno a la partitura que, en otras circunstancias en donde su implicación se reduce a cumplir con las exigencias del profesor, no se habrían dado. Gracias a ello el educador ha podido intervenir y ayudarle en mejorar la comprensión de la obra y al mismo tiempo obtener más información sobre el perfil técnico y emocional de su alumnado. Muestra de ello son los siguientes datos obtenidos a lo largo de las sesiones de intervención educativa:

(D.I.4.1.30/4/2021) Actividad 8: “X” trata de poner en práctica las conclusiones técnico interpretativas y el resultado es francamente eficaz y sobre todo más consciente. No se limita por ejemplo a vibrar sin más. Ahora sabe que cuando un pasaje es más declamado y tranquilo requiere el uso de vibrato para embellecer la melodía, así como una distribución de arco correcta, que favorezca el discurso musical.

(T.E.4.1.30/4/2021) Investigadora/Profesora: ¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en esta actividad que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te ha ayudado más?

Alumno 1: Pues con las conclusiones que hemos sacado saber yo o tener más en cuenta cómo interpretar las cuestiones técnicas.

Investigadora/Profesora: Es decir, ser más consciente de cómo hacerlo, ¿no?

Alumno 1: Sí, eso es.

(D.I.4.2.30/4/2021) Actividad 8: Consigo romper poco a poco las barreras que presenta esta alumna a la hora de expresarse con el instrumento. Es una persona introvertida y eso lo demuestra con el instrumento. Destaco el haber conseguido un *forte* de calidad cuando así lo ha exigido la partitura, con un sonido redondo y definido, empleo de buen vibrato y expresivo, y

no un sonido plano e inexpressivo.

(D.I.1.1.6/4/2021) Actividad 2: Le dejo tiempo con una tercera escucha para que termine de escribir todo. “X” me hace alguna pregunta y a veces busca mi aprobación. Es una alumna muy perfeccionista. Trato de responder de manera que no condicione sus ideas y le garantizo que todo lo que escriba va a ser apropiado y va a estar bien. Después le digo que me comente lo que ha escrito. Al principio duda y me dice “yo la idea la tengo clara, pero me cuesta explicarlo”. Tras animarle a que se exprese y felicitarle cada vez que lo logra poco a poco se va animando, hasta hacer comentarios francamente brillantes.

(D.I.1.2.7/4/2021) Actividad 2: En la primera escucha mira a un punto fijo (al suelo). Llevamos dos escuchas y a penas a escrito nada. A veces me dice “no sé qué debería poner”. Yo le guío en base a una palabra de la lista que ha escrito: “Vale, has puesto la palabra calma. ¡Fantástico! Ahora, ¿Por qué calma? ¿En qué momento escuchas eso?”. Ella responde “cuando de repente, después de una subida el ritmo es más lento. Me suena a flores y a campo”. Bien, ya va entrando en materia. Trato de hacerle más preguntas que ayuden a “Y” a soltarse con la actividad. “¿Te viene algún recuerdo cuando escuchas esto, tal vez de cuando eras pequeña?”. “¿Qué imagen u objeto te viene a la mente en este pasaje que estás escuchando ahora”? “Tú eres músico, seguro que puedes justificar el por qué utilizando un vocabulario que conoces”.

“Y” es una alumna más “hermética” y más dependiente de mis indicaciones, aunque consigo que saque partido a la actividad.

El empleo de estas metodologías activas ahonda en el pensamiento y las emociones del discente. Los datos que preceden exponen esta premisa:

(T.E.12.7/4/2021) Investigadora/Profesora: Investigadora/Profesora: Vale. ¿y cómo te has sentido en clase? ¿te has sentido rara, cohibida, con miedo de no entenderlo o de hacerlo mal? ¿o te has sentido con plena confianza y relajada?

Alumno 2: Bien, sí. En la de esa de... la segunda, la de las emociones, no sé. Un poco... ¡me cuesta!

Investigadora/Profesora: Bueno “Y”, no es fácil exteriorizar las emociones, pero lo has hecho muy bien. En este caso te viene bien enseñar lo que piensas o sientes con la partitura.

¿Pero te has sentido cómoda, ¿no?

Alumno 2: Sí, sí, sí. Totalmente.

(D.I.2.1.9/4/2021.) Actividad 3: Ha reflejado de forma esquemática sus ideas en la partitura mientras a mí me lo ha ido explicando con más detenimiento. Me ha gustado mucho que a pesar de sus limitaciones con términos musicales a la hora de expresarse (especialmente a nivel armónico) ha conseguido transmitir lo que sentía. Por ejemplo, cuando se producía una cadencia perfecta ella me decía que era “como estar en casa otra vez” y que por eso lo había marcado como final e inicio de una nueva sección. O en otro momento, cuando estaba cadenciando, “X”

me explicaba que la melodía bajaba con una escala descendente hasta el Sol y que por eso terminaba la sección. También a nivel de articulación, cuando según ella “empieza algo más *forte* y marcado, en graves y que va subiendo”. Ocurre lo mismo para delimitar otra sección en donde hay progresiones. Ella no ha visto ese concepto, pero sabe que hay grupos de notas que van (en este caso) subiendo y trata de justificarlo con sus palabras. A veces cuando me justifica ciertas secciones trato de completar su explicación, sin darle la respuesta. Simplemente le digo que está fenomenal lo que me ha dicho y que observe de qué otras maneras podrían justificarlo. Es entonces cuando observa que, además de un motivo puede dar otros, a nivel de: cambio de registro del instrumento, de acompañamiento pianístico, tempo, matiz y otros indicadores.

(D.I.2.2.9/4/2021) Actividad 3: “Y” va dejando a un lado su timidez con respecto a la actividad 3. El hecho de haber avanzado por su cuenta en casa (sin habérselo pedido) le ayuda ya que se nota que tiene el discurso más elaborado. En general, a la hora de expresarse tiene una base pobre en cuanto a terminología musical se refiere. Escucho con atención y entiendo lo que quiere transmitir, pero me veo en la necesidad de ayudarlo a completar su razonamiento de una forma más técnica musicalmente hablando. Aliento a “Y” a expresarse con claridad. Le digo que es músico y que conoce vocabulario musical de sobra, que lo utilice sin miedo; que piense lo que está ocurriendo en la partitura y transmita su idea primero con sus propias palabras y luego tratando de añadir términos musicales. Reproduzco una última vez el audio para que termine de justificar la estructura formal del movimiento.

(D.I.3.1.4/5/2021) Actividad 7: Me gusta mucho que “X” se ha tomado tiempo y ha sido muy precisa y cuidadosa a la hora de elegir los adjetivos y en general la trama de la historia.

(D.I.5.1.4/5/2021) Actividad 9: Mayor fluidez a la hora de tocar. Estado corporal con nervios, pero controlados, sin que produzca un bloqueo que colapse la interpretación.

(D.I.5.2.5/5/2021) “Y” no muestra signos corporales de nerviosismo. A nivel de interpretación sí hay pasajes que lo evidencian ya que tiende a correr. Aplica correctamente la distribución del arco y me gusta especialmente el uso de vibrato en los pasajes más declamados.

Las aportaciones realizadas por ambas discentes en la pregunta libre del cuestionario final también muestran esta premisa:

(C.F.1.A) Las actividades más técnicas y en las que había que dividir la obra en secciones me han ayudado mucho para estructurar la obra en mi cabeza y saber cómo interpretarla mejor en cuanto a la técnica del violín. Por otro lado, las actividades en las que tenía que reflejar y utilizar mi imaginación me han resultado muy innovadoras y gracias a ellas he “sentido” mucho más la obra y sé qué quiero transmitir cuando la interpreto yo. ”.

(C.F.2.A) Para la técnica del violín me ha ayudado mucho la ficha de sacar conclusiones sobre ciertos pasajes y la de explicar lo que estaba pasando en determinados compases y a la hora de interpretar me ha ayudado un poco el crear la historia a través de la partitura y la ficha de asociar

una imagen a cada pasaje. Estas dos fichas que acabo de decir me han costado un poco más porque eran más de expresar lo que sentías y de creatividad. ”.

Todo el contenido anteriormente citado y el resto de datos adjuntos en el presente trabajo contribuyen a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde profesor y alumno trabajan en equipo para lograr un resultado técnico/interpretativo mucho más profundo de la partitura.

6.3. ¿QUÉ RUTINAS DE PENSAMIENTO SON MÁS EFICACES PARA TRABAJAR DENTRO DEL AULA DE VIOLÍN DE 3º EE.PP?

Si bien todas las rutinas de pensamiento incluidas en esta propuesta son complementarias, útiles e interesantes de aplicar, destacamos tres de las actividades realizadas durante estas sesiones de intervención que consideramos que son aquellas que más han ayudado al alumnado a obtener un conocimiento global de la partitura y a profundizar en la comprensión de la misma a nivel técnico e interpretativo:

En primer lugar, la actividad 3 (*Creando un mapa*) ayuda al alumno a estructurar el movimiento en secciones, lo que le ayuda a su vez a crear un orden e interiorizar la estructura interna de la partitura. El hecho de estructurar una obra a nivel formal posibilita al alumno una organización en el estudio, así como visualización las diferentes destrezas técnicas y musicales que se dan en cada sección.

Asimismo, consideramos que a la hora proceder a memorizar la obra, la actividad 7 (*Cuéntame un cuento musical*) sirve al discente como hilo conductor al que recurrir para facilitar la tarea. El hecho de crear una historia partiendo de la obra musical refuerza el apartado interpretativo del alumno, conectándole con los acontecimientos propuestos y ayudándole a exteriorizar sus emociones y en definitiva a transmitir el contenido tácito de la partitura.

Por último, hemos percibido que la actividad 8 (*Convénceme de que tu historia es la mejor*) es especialmente eficaz ya que unifica de forma directa conceptos interpretativos y emocionales con recursos técnicos del violín, si bien no sería posible llevar a cabo sin antes haber realizado

una aproximación emocional y de narrativa musical con las actividades anteriores.

En relación a los datos reflejados, estos verifican que el hecho de incluir metodologías activas dentro del aula de 3ºEE.PP de violín ayuda al alumnado a comprender y familiarizarse de forma integral con la partitura, consolidar un criterio musical y organizar de manera eficaz su estudio personal.

6.4. INTERPRETACIÓN DEL RESULTADO DEL CUESTIONARIO

En este apartado realizamos un análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario facilitado al alumnado en la actividad 10, que aparece recogido en el ANEXO 4 y completado en el *dossier* de actividades del ANEXO 5.

Comenzando por el comentario personal que las dos discentes de 3º EE.PP han realizado como valoración final de la propuesta, ambas alumnas consideran que esta forma de trabajar dentro del aula de violín ha sido de gran utilidad. Asimismo, destacamos la coincidencia en no haber experimentado antes con este tipo de actividades durante su formación instrumental.

La alumna 1 ha iniciado su comentario expresando su motivación y comodidad durante estas cinco sesiones. Ha expresado también cómo a través de las actividades ha conseguido “adentrarse” en la partitura y cómo ha reflexionado en profundidad sobre ella. Otro punto que destaca es su mejora en cuanto a capacidad crítica para preguntarse y recapacitar sobre el texto de la partitura, aumentando en consecuencia su nivel de autosuficiencia en el estudio del violín. A la hora de responder a las preguntas realizadas en el cuestionario: el nivel de desarrollo de las destrezas de estudio para afrontar la partitura, la participación e interés mostrado en las actividades, utilidad de las mismas, la mejora del entendimiento e interpretación de la obra musical, el empleo eficaz del pensamiento, la mejora en la capacidad crítica motivación e interés en seguir aplicando esta metodología han obtenido un “mucho” como respuesta.

La valoración de las preguntas sobre la economización y gestión del tiempo de estudio, la consciencia del proceso de aprendizaje y la exteriorización de las emociones e ideas

interpretativas han sido marcadas en el documento con un “bastante”.

La pregunta sobre el autoconocimiento de las debilidades y puntos fuertes a nivel violinístico ha sido la única señalada con “normal”.

En el caso de la alumna 2, de perfil mucho más introvertido y que presenta por lo general mayores limitaciones con el instrumento, las respuestas obtenidas han sido positivas, aunque algo más comedidas que las de su compañera. En su caso ha valorado el empleo de estas actividades para conocer en profundidad la obra previamente a abordarla y a cómo este tipo de trabajo le ha ayudado a ser más consciente de cómo proceder en su estudio personal.

La pregunta de motivación por continuar aprendiendo el instrumento tras esta intervención ha sido la mejor valorada, con un “mucho”. El resto de preguntas han sido valoradas con un “bastante” a excepción de tres de ellas; las que tienen relación con la productividad en el estudio del instrumento, la consciencia del proceso de aprendizaje y la exteriorización de las emociones e ideas musicales, que han logrado un “normal”. En este caso, también ha habido dos de ellas valoradas con un “NS/NC”. Se trata de la pregunta de gestionar el tiempo del estudio y el conocimiento personal de las destrezas y debilidades con el violín tras haber realizado estas actividades.

En base a estas interpretaciones, podemos considerar que el empleo de estas actividades, fundamentadas en destrezas que visibilizan el pensamiento y las emociones de los discentes, han sido un elemento innovador, gratificante y de gran utilidad para lograr la comprensión de la partitura y mejora de la interpretación violinística del alumnado de 3º EE.PP.

7. CONCLUSIONES

En este último apartado del trabajo de fin de máster presentamos las conclusiones obtenidas tras aplicar esta intervención metodológica educativa en el aula de 3º EE.PP de violín, en base a los resultados obtenidos de las sesiones y a los objetivos propuestos inicialmente. Para finalizar este epígrafe, dejaremos constancia de las limitaciones a las que esta propuesta se ha visto condicionada y planteamos una serie de recomendaciones en pro de mejorar y de abrir nuevas vías de investigación.

-Entrenar la capacidad de comprensión por parte del alumnado a través del pensamiento para mejorar en la interpretación integral del repertorio de violín de tercer curso de Enseñanzas Profesionales.

Se ha cumplido con el objetivo principal de este TFM dado que los datos obtenidos una vez realizada la propuesta de intervención educativa han constatado los beneficios de incorporar metodologías activas y el *visible thinking* dentro de las clases instrumentales de 3 EE.PP de violín. Basándonos en las respuestas del alumnado, podemos corroborar que el recurrir a este tipo de destrezas facilita la comprensión de la partitura por parte de los discentes y ello desemboca en una interpretación mucho más madura, fundamentada y enriquecida, que propicia una mayor satisfacción personal y motiva al alumno a querer seguir aprendiendo y mejorando con su instrumento. Gracias al conocimiento adquirido tras realizar estas sesiones, los sujetos partícipes en esta propuesta han creado y consolidado un criterio técnico e interpretativo sólido y son mucho más conscientes de cómo mejorar y aplicar las herramientas dadas en clase en su estudio personal. Asimismo, al tratarse de actividades que necesitan la interacción y el intercambio de conocimientos y emociones entre el docente y su alumno, esto ha afianzado una relación de respeto y confianza que ha repercutido en el buen ambiente de la clase de violín.

-Conocer las metodologías activas basadas en el pensamiento visible y su aplicabilidad a las enseñanzas artísticas.

Para llevar a cabo la presente propuesta educativa ha sido necesario indagar en el concepto de metodologías activas y pensamiento visible. Una vez hemos ampliado nuestros conocimientos sobre estos términos hemos tratado de transportarlo a nuestro campo de enseñanza/aprendizaje: Las enseñanzas artísticas musicales. La carencia de proyectos, investigaciones y propuestas educativas aplicadas a esta tipología de estudios ha evidenciado otra de las conclusiones de este trabajo de fin de máster: La necesidad de incluir y potenciar estas metodologías innovadoras en las enseñanzas artísticas. Asimismo, la carencia formativa y de conocimiento por parte de la mayoría de los docentes en el ámbito de las metodologías de pensamiento eficaz refuerza esta afirmación.

-Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención educativa fundamentada en estrategias metodológicas vinculadas al pensamiento eficaz en las enseñanzas artísticas.

Tal y como comentábamos en el punto anterior, en este trabajo de fin de máster no sólo se ha diseñado una propuesta basada en metodologías activas, sino que además se han dado las condiciones necesarias para poder llevarla a la práctica y evaluarla posteriormente. Tras concluir la intervención en el aula y apoyándonos en la conclusión anterior, este TFM pretende ser un proyecto innovador y de utilidad, que sirva como base de futuras investigaciones en el ámbito de la pedagogía musical.

-Evaluar la evolución formativa en el ámbito de la interpretación violinística del alumnado tras aplicar rutinas de pensamiento para demostrar su eficacia.

Por una parte, el *dossier* de actividades elaborado por la docente/ investigadora y realizado por ambas discentes ha servido como acreditación del buen trabajo y comprensión de la partitura por parte del alumnado. Estas actividades han sido cuidadosamente diseñadas y dispuestas en un orden concreto de realización, según el criterio que la investigadora/docente ha considerado

que procuraba un escalonamiento de aprendizaje progresivo y estructurado.

Igualmente, el diario de la investigadora ha sido un documento empleado para narrar de una manera más distendida los detalles y acontecimientos relevantes ocurridos durante este periodo de intervención y en donde además se ha transcrito la valoración final de cada una de las sesiones. En la misma línea, la puesta en escena e interpretación de memoria de la partitura trabajada en la última de las sesiones ha sido otro de los recursos que avalan la evolución positiva del alumnado en su formación como violinistas.

El cuestionario final ha servido para hacer una valoración personal y en él ambas alumnas, las verdaderas protagonistas de esta propuesta, han evidenciado cómo este tipo de actividades basadas en rutinas y destrezas de pensamiento les han favorecido y ayudado en la comprensión profunda de la partitura, en su estudio e interpretación posterior.

Nos gustaría finalizar este apartado recurriendo a una cita de Hernando (2015), que alude a los nuevos caminos que ha de tomar la labor educativa. El aula del silo XXI debe estar “dedicada a la comprensión y a la creatividad, donde se aprende el lenguaje del pensamiento y el de las emociones” (p.11).

7.1. LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

A la hora de materializar esta idea de TFM y de su puesta en escena nos hemos encontrado con una gran carencia de estudios e investigaciones previas en cuanto a metodologías activas y pensamiento visible dentro del ámbito de las Enseñanzas Profesionales de música, por lo que ha sido necesario recabar investigación sobre ello, seleccionar una serie de rutinas de pensamiento y diseñar en base a ellas una serie de actividades que permitan transportarlo a nuestro campo de enseñanza.

Otra de las limitaciones que reflejamos es la puesta en práctica de la propuesta con un número de sujetos participantes muy reducido; solamente dos discentes (las dos alumnas que la investigadora/docente tutoriza en el nivel de 3º EE.PP). Comprendemos que, a mayor número

de sujetos que participen y realicen estas actividades basadas en el pensamiento eficaz, mayores y más diversos serán los datos y respuestas que obtendremos, lo que ayudará a enriquecer y reforzar estas conclusiones.

El mayor hándicap que hemos encontrado ha sido combinar las actividades de las sesiones de la propuesta de intervención con la necesidad de cumplir con el resto de la programación del curso académico: técnica de escalas, arpeggios, dobles cuerdas, estudios, obras de otros estilos, etc. Son actividades que requieren cada una de ellas dedicación y tiempo y en este curso académico, debido a la situación de emergencia sanitaria producida por la pandemia, para procurar la ventilación correcta entre clase y clase se ha reducido la duración habitual de 60' por sesión a tan solo 50', con lo que la investigadora y autora de este TFM se ha visto en la necesidad de impartir en varias ocasiones dos sesiones por semana a cada alumna, para poder cubrir las necesidades de la propuesta y cumplir con el resto de la programación del curso académico.

Por último, aunque el objetivo principal de las actividades era comprender y asimilar el contenido de la partitura en su totalidad y adquirir herramientas para poder expresar e interpretar la obra de memoria, sería necesario espaciar las sesiones de actividades en un mayor periodo de tiempo para poder asimilar, asentar y posteriormente llevar a la práctica todo el contenido trabajado.

7.2. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS

A modo de recomendación, proponemos incluir estas metodologías activas basadas en rutinas y destrezas de pensamiento como un elemento habitual y cotidiano dentro del desempeño del proceso enseñanza/aprendizaje del violín y del resto de materias que conforman las enseñanzas artísticas musicales profesionales, dedicando en todas las sesiones un tiempo a este tipo de actividades. De este modo, se propiciará la capacidad crítica y juiciosa en el estudio personal por parte del alumnado y la comprensión y asimilación de la partitura será mucho más completa

y profunda. Asimismo, se aconseja aplicar estas y otras actividades similares como herramientas que doten de una mayor autosuficiencia al discente, para fomentar la obtención de buenos hábitos en el estudio del instrumento y a su vez estimular la curiosidad por aprender y cuestionarse más sobre cómo lograr una mejor interpretación de la partitura. Como propuesta sería altamente recomendable extrapolar el contenido de esta intervención educativa a todos los cursos e instrumentos de las enseñanzas artísticas musicales (a nivel elemental y profesional), adaptando el contenido de las mismas al perfil de cada alumnado y a las exigencias del currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonastre, Vallés, C. (2015). Expresividad y emoción en la interpretación musical. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid, Facultad de formación de profesorado y educación, departamento de didáctica y teoría de la educación. Madrid, España.
- Bruser, M. (1997). The art of practicing. A guide to making music from the heart. Bell Tower.
- Cañas, Encinas, M. , García, Martín, N., Pinedo, González, R. & Calleja, González I. (2017). ¿Qué concepciones tienen sobre el pensamiento los docentes en formación? En Díaz-Román, A. & Carneiro-Barrera, A. (compiladores). Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Conferencia llevada a cabo en el 5º Congreso de Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santiago de Compostela, España.
- Casas, Matilla, C. (2016). Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales. Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En Soler J.L, Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coordinadores). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza, España.
- Daikoku, T. (2019). Computational models and neural bases of statistical learning in music and language. Comment on “Creativity, information, and consciousness: The information dynamics of thinking” by Wiggins. Physics of Life Reviews.
- Dalia, Cirujeda, G. (2004). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. Un método eficaz para dominar los “nervios” ante las actuaciones musicales. Mundimúsica ediciones S.L.
- Esquivel, Corella, F. (30 de junio de 2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. Revista Educación. 37 (1), pp. 65-87.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631>
- Fernández, March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Universidad Politécnica de Valencia Educatio siglo XXI, 24 · 2006, pp. 35 – 56.

- Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Investigación en Educación a Distancia, (1), 1-17. <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- García, Martín, N., Cañas, Encinas, M. & Pinedo, González, R. (septiembre, 2017). Innovación educativa y pensamiento visible en educación primaria. Innovación Educación 1 congreso internacional. Conferencia llevada a cabo en el I congreso internacional de Innovación Educación organizado por el Gobierno de Aragón, Universidad de Valladolid, España.
- García-Dantas, A., González, J. & González, F. (2014, enero). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. Cuadernos de Psicología del Deporte. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S157884232014000100005.
- Giner, Tarrida, A., Pérez, Clemente, G. (2016). El proyecto «Escúchame»: una práctica sistémica y vivencial. Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En Soler J.L, Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coordinadores). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza, España.
- Hargreaves, D.J. and Aksentijevic, A. (2011). Commentary Music, IQ, and the executive function. British Journal of Psychology. (102), 306–308.
- Hernando, Calvo, A. (2015). Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Fundación Telefónica.
- Hué, García, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En Soler J.L, Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coordinadores). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza, España.
- Jarie, L. (2016). Para un mejor entendimiento del constructo de ansiedad lingüística.

- Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En Soler J.L, Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coordinadores). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza, España.
- Juan José Solis Delgado. (8 de mayo de 2013). Educación líquida - Zygmunt Bauman. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=PSWQEiDBqWw>
- Orejudo, Hernández, S. & Planas, Domingo, J.A. (2016). Introducción. Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En Soler J.L, Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coordinadores). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, Zaragoza, España.
- Pérez, G. (1994a). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla.
- Perkins, D. (s.f). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.
- Romero, Esquinas, M.H., Muñoz, González, J.M., Hidalgo, Ariza, M.D. (2020, November, 28). Innovative Methodologies in a Pandemic: The VESS Model. Sustainability. Recuperado de Innovative Methodologies in a Pandemic: The VESS Model (uco.es)
- Ruiz, Martín, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Editorial Grao.
- Sampieri, Hernández, R., Mendoza, Torres, C.P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL Education.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57 , 255-284.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. & Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Biblioteca Innovación EDUCATIVA. Ediciones SM.

TEXTOS LEGALES

Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas.

ANEXOS

ANEXO 1. OBJETIVOS GENERALES DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

En el Artículo 2 del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se especifica que las Enseñanzas Profesionales de música tienen como objetivo “contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo” (p.2854) y, además, las siguientes facultades:

- a) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la música.
- d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.
- f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.
- g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural. (p.2854)

ANEXO 2. PROGRAMACIÓN DE VIOLÍN 3ºEE.PP DE LOS CONSERVATORIOS DE VALLADOLID Y BURGOS

Tabla 11.

Métodos aplicados en 3º EE.PP de Violín en Valladolid

CONSERVATORIO MIGUEL DELIBES DE VALLADOLID

TÉCNICA Y ESTUDIOS: "La técnica del Violín" Volúmenes 2º y 3º de M. CRICKBOOM, "Escuela de la Técnica del arco Op.2", También los Opus 8, 9, de O. SEVCIK, "Estudios de posiciones" Op.32 de Hans SITT, "Antología de Estudios para violín" Volúmenes 2º y 3º de A. ARIAS, "Estudios en Dobles cuerdas" de E. POLO, "Estudios en dobles cuerdas" de BLOCH, "Estudios Op.37" de J. DONT, "42 Estudios" de R. KREUTZER, "Ejercicios de Trino" de DOUNIS, "El sistema de la escala" de C. FLESCH, "Escuela de la técnica del violín" de H. SCHRADIECK, "36 Estudios" de FIORILLO, "Contemporary Violin Technique" de I. GALAMIAN.

OBRAS: "Fantasías para violín solo" de G. P. TELEMANN, Sonatas y Conciertos de autores barrocos: "Las estaciones" y Conciertos para violín de VIVALDI, Conciertos (incluido el de dos violines, de J. S. BACH...), "Sonatas y Partitas para Violín Solo" de BACH., Obras originales y transcripciones de F. KREISLER, CH. DE BERIOT, C. BÖHM, CH. DANCLA, "Sonatas" (las primeras catalogadas, de W. A. MOZART, Algunos tiempos de Conciertos clásicos de dificultad acorde con el nivel de: NARDINI, HAYDN, MOZART, VIOTTI, RODE, SPOHR, KREUTZER, Sonatas y sonatinas clásicas y románticas de dificultad acorde con el nivel: SCHUBERT, DVORAK..., "Sonatina (rev. GERTLER) de B. BARTOK, "Meditación" (de Thais) de J. MASSENET, "Romanza" de SVENDSEN. (p.23)

Nota. Conservatorio de Valladolid <http://conservatoriovalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Tabla 12.

Métodos aplicados en 3º EE.PP de Violín en Burgos

CONSERVATORIO RAFAEL FRÜHBECK DE BURGOS

TÉCNICA Y ESTUDIOS: El sistema de la escala C. Flesch., Scales for Advanced Violinist_B. Barber, Contemporary Violin Technique_I. Galamian, Violin Scales & Arpeggios (Grado 5 en adelante)_ABRSM, Escalas y Arpeggios_O. Sevcik. Núm. 23-28-30-32-35-36-37-38-39-43 y 50 57 . “Escuela de Violín” (Estudios progresivos). Volumen III_P. Doukan., 42 Estudios_R. Kreutzer., School of Violin Technics_H. Schradieck, Developing Double Stops_H. Whistler, Melodious Double Stops_J. Trott, 30 Estudios para violín en doble cuerdas_E. Polo., Preparing for Kreutzer Vol. 2._H. Whistler, Introducing the positions Vol. 2_H. Whistler, 36 Estudios para violin Op. 3_F. Fiorillo, Estudios especiales op. 36_J. F. Mazas.

OBRAS: XII Fantasias_G.P. Telemann, Sonatas hasta Beethoven., Concierto en Mi M. op. 8 nº1 “La Primavera”_A. Vivaldi, Concierto en Sol m. op. 8 nº2 “El Verano”_A. Vivaldi, Concierto en La m. BWV 1041_J.S. Bach, Concierto en Mi m. BWV 1042_J.S. Bach, Concierto en Sol M. Hob. VIIa:4_J. Haydn, Czardas_V. Monti , Playera_P. Sarasate, Meditación de “Thaïs”_J. Massenet, Sicilienne_Maria Theresia von Paradis., 6 Morceaux_P. Viardot, Elegie op13 nº 3_J. Senfter, Lullaby_R Clarke, Sonetos_E. Toldrá, Duos para dos violines_G. Bacewicz, Romance op 22_D. Pejacevic, Obras originales y/o arregladas_F. Kreisler, “Pequeña escuela de la melodía” Volumen 3_CH. Dancla., Intermezzo nº 4_B. Martinu., Après un Rêve_G. Fauré, Concertino en La m._J.B. Accolay, Sonatina Op. 100_A. Dvorak, Concierto en Mi menor_P. Nardini., A Soldier’s Resolution_Tobias Hume (Arr. E. H. Jones), Spanischer Tanz_M. Moszkowski (arr. Ph. Scharwenka), Sonatina en Re Mayor. Op.

137 n° 1. (Tercer tiempo)_ F. Schubert, Mummenschaz (Much Ado About Nothing, Op. 11)_E.W. Korngold, Reverie_Angela Morley, Salut d'amor_E. Elgar, Air Varié n° 14 en Sol M._Ch. de Bériot, Mazurka, E. Mlynarski, Souvenir de Sarasate (Fantasía Española)_Wm H. Potstock, Polish Dance_E. Severn. (p. 57)

Nota. Conservatorio de Burgos <http://conservatoriburgos.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

ANEXO 3. DIARIO DE LA INVESTIGADORA

Para procurar el anonimato de las dos alumnas cuando se las mencione se hará de la siguiente manera:

Alumno 1: “X”

Alumno 2: “Y”

Tomamos como referencia el objetivo general que vertebra todo este TFM:

-Entrenar la capacidad de comprensión por parte del alumnado a través del pensamiento para mejorar en la interpretación integral del repertorio de violín de tercer curso de Enseñanzas Profesionales.

Asimismo, tomamos en consideración los objetivos específicos que pretende este trabajo:

-Conocer las metodologías activas basadas en el pensamiento visible y su aplicabilidad a las enseñanzas artísticas.

-Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención educativa fundamentada en estrategias metodológicas vinculadas al pensamiento eficaz en las enseñanzas artísticas.

- Evaluar la evolución formativa en el ámbito de la interpretación violinística del alumnado tras aplicar rutinas de pensamiento para demostrar su eficacia.

En base a ello, se ha diseñado una serie de categorías donde poder ubicarlos y de esta forma obtener los datos pertinentes que verifiquen su correcto cumplimiento.

Igualmente, tras realizar cada una de las sesiones de esta intervención educativa nos pareció oportuno e interesante para la propuesta conocer la percepción y valoración de las dos alumnas sobre las actividades realizadas. De este modo, al final de cada sesión se muestra la transcripción de un fragmento de la entrevista en formato audio llevada a cabo en la misma.

Categorías evaluables en todas las sesiones:

-Clima en el aula, motivación e interés

-Mayor capacidad de concentración ante la partitura

-Entreno de la comprensión de la partitura mediante metodologías activas

-Interpretación técnica y/o emocional

Sesión 1

Alumno 1

Fecha: martes 6 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 1. Trato de transmitir mi entusiasmo por el proyecto a “X”, que se muestra confiada y entusiasta con la propuesta, aunque algo desorientada, al ser una experiencia novedosa para ella dentro de la dinámica de las clases de violín. Se muestra receptiva y atenta a las aportaciones que posteriormente perfiló sobre los datos que me ha facilitado y noto en su mirada que se siente orgullosa de las aportaciones que ha realizado.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 2. En la primera escucha “X” se pone pensativa, está relajada; escuchando e imaginando. Mira por la ventana y no aparta la mirada en toda la audición.

En la segunda escucha, cuando trata de plasmar por escrito al principio le cuesta. Yo desde mi posición trato de no mantener contacto visual con ella para que no se sienta presionada por mi figura. Procuero limitarme a “hacer otras cosas”: escribir este texto en el ordenador, me levanto y miro por la ventana y hago algún gesto con el cuerpo para dar a entender que también estoy implicada en la escucha. Ella comienza a ladearse ligeramente y a hacer pequeños gestos que denotan musicalidad y respuesta física a lo que escucha. ¡Bien!

Actividad 3: Reproduzco dos veces el audio. Esta vez tiene la partitura para poder seguirla y estructurarla. No levanta los ojos de la partitura y va siguiendo el discurso musical con el dedo. Está muy concentrada. En la primera escucha hace trazos muy difuminados con la pintura. Ya en la segunda va rotulando marcando más las secciones.

No da tiempo a terminar la actividad, por lo que le propongo continuar con ella en la siguiente

sesión.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 1. Me sorprende que sea ella quien tome la iniciativa de mostrarme la información que ha encontrado en casa sobre el autor y la obra. Trae un folio impreso con la información, lo utiliza simplemente como apoyo, ya que me lo cuenta de memoria. Viene muy bien documentada.

Además, razona cada respuesta. No le interrumpo en ningún momento de su narrativa. Me gusta mucho y le felicito ya que cuando me da la fecha de nacimiento del autor me hace el comentario: “bueno, entonces deduzco también que pertenece al romanticismo musical”. Es decir, relaciona el contenido encontrado con el conocimiento previo. Yo añado que ese dato tan bien traído nos da las claves del estilo interpretativo que vamos a tener que aplicar.

Actividad 2. Aunque considero que “X” es una alumna no especialmente extrovertida, no le está costando expresar y transmitir sus ideas. Gesticula mucho con las manos y piensa bien sus respuestas. Emplea un vocabulario musical muy oportuno.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 2. Le dejo tiempo con una tercera escucha para que termine de escribir todo. “X” me hace alguna pregunta y a veces busca mi aprobación. Es una alumna muy perfeccionista. Trato de responder de manera que no condicione sus ideas y le garantizo que todo lo que escriba va a ser apropiado y va a estar bien. Después le digo que me comente lo que ha escrito. Al principio duda y me dice “yo la idea la tengo clara, pero me cuesta explicarlo”. Tras animarle a que se exprese y felicitarle cada vez que lo logra poco a poco se va animando, hasta hacer comentarios francamente brillantes.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 1:

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con la primera sesión, con las actividades que

hemos hecho?

Alumno 1: Bien. A ver, al principio nerviosa.

Investigadora/Profesora: ¿Nerviosa, por qué?

Alumno 1: No sé, porque no lo supiera hacer. Tenía miedo a equivocarme, pero bien, bastante bien.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido las actividades?

Alumno 1: Bien. La segunda es la que más me ha gustado.

Investigadora/Profesora: Vale, y después de haberlas hecho, ¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 1: Pues al escucharlo y lo de que qué me produce a la hora de tocarlo lo siento y lo entiendo más. Saber yo ya cómo hacerlo para intentar también transmitir eso.

Investigadora/Alumno 1: Genial, “X”. Y dentro de las que hemos hecho, ¿cuál crees que es la actividad más innovadora?

Alumno 1: Pues la segunda, que además es la que más me ha gustado. A ver, la tercera, la del mapa, también me está gustando, pero como no la hemos terminado...

Investigadora/Profesora: Ahora nos ponemos con ello. ¿Y en la clase qué tal te has sentido? Me has dicho que un tanto nerviosa...

Alumno 1: Al principio sí, pero luego bien, sí. Cómoda.

Investigadora/ Profesora: ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en la primera sesión?

Alumno 1: Yo creo que eso, el saber... el aprender a conocer más la obra, a saber interpretarla mejor, sentirla más.

Investigadora/ Profesora: ¿Y te ha resultado difícil esta primera sesión?, ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades?

Alumno 1: Difícil no, pero a la vez sí porque no es lo que suelo hacer. Nunca he hecho nada parecido, tampoco en el instituto. Pero lo veo útil.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades?

Alumno 1: ¡Sí, sí, tengo ganas!”.

Alumno 2

Fecha: miércoles 7 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

En los tres años que llevo trabajando con “Y” siempre he valorado su capacidad de esfuerzo y trabajo. A pesar de tener menos aptitudes para el instrumento ha logrado mejores resultados técnicos e interpretativos que otros compañeros de su nivel con mejores dotes musicales.

Actividad 1: Sonríe y me dice que tiene curiosidad y ganas por empezar con la propuesta. Al igual que su compañera “X”, también es ella quien inicia la sesión diciendo “he buscado cosas en casa”. La disposición de estos alumnos es muy buena y lo agradezco, pues es un factor clave para que las actividades sean efectivas.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 3. Reparto la ficha de la actividad a “Y” y le pregunto antes de explicar nada de qué cree que se trata. Su primera respuesta: “No sé”, a lo que respondo “vamos “Y”, claro que sabes, piensa”.

Se queda unos segundos callada, observa la partitura y responde: “ Bueno, con un mapa te orientas, a lo mejor es como poner flechas, ¿no?”. “¡Eso es! Vamos a estructurar la partitura”, respondo. Y le explico la actividad.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 1: “Y” es menos eficaz a priori en esta actividad con respecto a su otra compañera.

Sin duda ha buscado información, pero no despega su mirada de las hojas a la hora de explicármelo. Es más tímida e insegura. Me lee los datos, pero no los razona. Tengo que encargarme de reconducirla y de profundizar en cada respuesta que me da, lanzándole más preguntas. “No sé” me dice esbozando una sonrisa y con gesto avergonzado. Le sugiero que saque el móvil para que dé con las respuestas. Al fin logro que razone el periodo compositivo del autor y comprende que la obra tiene tres movimientos, pero que ella sólo toca el primero. Datos sin duda elementales, pero que de no ser por esta actividad no habría conocido.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 2: En la primera escucha mira a un punto fijo (al suelo). Llevamos dos escuchas y a penas a escrito nada. A veces me dice “no sé qué debería poner”. Yo le guío en base a una palabra de la lista que ha escrito: “Vale, has puesto la palabra calma. ¡Fantástico! Ahora, ¿Por qué calma? ¿En qué momento escuchas eso?”. Ella responde “cuando de repente, después de una subida el ritmo es más lento. Me suena a flores y a campo”. Bien, ya va entrando en materia. Trato de hacerle más preguntas que ayuden a “Y” a soltarse con la actividad. “¿Te viene algún recuerdo cuando escuchas esto, tal vez de cuando eras pequeña?”. “¿Qué imagen u objeto te viene a la mente en este pasaje que estás escuchando ahora”? “Tú eres músico, seguro que puedes justificar el por qué utilizando un vocabulario que conoces”.

“Y” es una alumna más “hermética” y más dependiente de mis indicaciones, aunque consigo que saque partido a la actividad.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 1:

“Investigadora/Profesora: Vamos a hacer un pequeño balance sobre esta primera sesión. Necesito que me contestes con total sinceridad, ¡esto no es para nota ni nada, no te preocupes! Vale “Y”. ¿Cómo te has sentido en la primera sesión?

Alumno 2: Bien... [se ríe y ruboriza].

Investigadora/Profesora: Vale, sí, pero trata de precisar un poco más.

Alumno 2: No sé... bien, sí, me ha gustado.

Investigadora/Profesora: ¿Qué te ha parecido, te ha resultado útil?

Alumno 2: Sí, porque bueno, las obras que he tocado antes pues como que no las investigo mucho. Así que esto muy bien, me ayuda a entenderlo.

Investigadora/Profesora: Fenomenal, “Y”. Entonces, vamos a hacer memoria. De las tres actividades que hemos hecho en esta primera sesión (el tema de conocer la obra a nivel cronológico, ubicando al autor y el estilo al que pertenece, quiénes suelen ser los intérpretes de esta obra etc.). Luego la segunda actividad era la de la escucha y luego la tercera, que es la que tenemos que terminar todavía, que era la de estructurar la obra con las líneas rojas, ¿te acuerdas? De estas tres, qué aspectos crees que te han ayudado más para entender la obra; la partitura.

Alumno 2: Pues a ver, la primera pues un poco información sobre la obra, para saber que suelen tocarla estudiantes de conservatorio como yo y eso. La segunda pues para poder interpretarla mejor y la tercera pues saber estructurar la... cuando toco pues saber cuándo cambia y cuándo no. Como tener un esquema que me va guiando cuando toco.

Investigadora/Profesora: ¡Perfecto! Y, con sinceridad, ¿qué te han parecido estas actividades? ¿Crees que son innovadoras, que te han servido para algo, que son un rollo, que no te han ayudado, o tal vez sin más?

Alumno 2: No, no, bien. Me han ayudado y me están gustando.

Investigadora/Profesora: Investigadora/Profesora: Vale. ¿y cómo te has sentido en clase? ¿te has sentido rara, cohibida, con miedo de no entenderlo o de hacerlo mal? ¿o te has sentido con plena confianza y relajada?

Alumno 2: Bien, sí. En la de esa de... la segunda, la de las emociones, no sé. Un poco... ¡me cuesta!

Investigadora/Profesora: Bueno “Y”, no es fácil exteriorizar las emociones, pero lo has hecho

muy bien. En este caso te viene bien enseñar lo que piensas o sientes con la partitura.

¿Pero te has sentido cómoda, ¿no?

Alumno 2: Sí, sí, sí. Totalmente.

Investigadora/Profesora: ¿Crees que es útil lo que hemos aprendido en esta sesión?

Alumno 2: Sí, y además creo que lo puedo aplicar a otras obras cuando las estudie.

Investigadora/Profesora: ¡No lo dudes! ¿Te ha resultado difícil esta primera sesión? ¿Estás acostumbrada a hacer este tipo de actividades?

Alumno 2: No, no ha sido difícil, normal, no sé. [se ríe]. A ver la primera ha sido fácil buscar información, es fácil, pero me viene bien. En la segunda es por eso...que no suelo, me ha costado más expresarme, pero bien, bien. Pero entender lo entendía. Y la tercera bien, aunque me lío porque no sé cuándo cambia exactamente.

Investigadora/Profesora: Bueno “Y”, no hay una respuesta errónea, es tu percepción personal. A lo mejor tú lo sientes de una manera y yo de otra. No es un análisis de estructura formal estricto, más bien una forma de que te ayude a ti a estructurar la obra para luego tener referencias a la hora de tocarla de memoria, como un flotador de salvamento según vas interpretando la pieza.”

Sesión 2

Alumno 1

Fecha: viernes 9 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 3: Noto a “X” más relajada y confiada a la hora de realizar la actividad, y eso se traduce en su acertada expresión oral y escrita y en que no se muestra tan nerviosa a la hora de responder o dar su opinión; está más segura y es más rotunda al emitir un juicio.

Actividad 4: “X” lee en voz alta la actividad. (Le hace gracia el juego de palabras). Le resumo que, tras haber delimitado la estructura interna de la obra, ahora tenemos que fijarnos en todo

lo que creemos que está relacionado con la técnica el violín. Para darle más seguridad le digo que ya conoce muchas cosas sobre su instrumento (cómo hacer escalas, arpeggios, diferentes golpes de arco, como vibrar, cómo cambiar las dinámicas y el tempo con el arco etc.). La predisposición de “X” es estupenda.

Actividad 5: Finalizamos la sesión repartiéndole la ficha de la actividad 5, que deberá realizarla en casa, favoreciendo así la técnica de aula invertida o flipped classroom. Cuando lee en voz alta el título de la actividad se frota las manos y esboza una sonrisa, dando a entender que le produce curiosidad e interés la actividad. El hecho de haber aplicado de forma práctica su explicación teórica ha sido muy beneficioso para “X”, ya que he notado cómo se ha sentido orgullosa de su investigación previa y a la vez de saber ejecutarlo y haber entendido el mecanismo técnico.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 3: Terminamos de elaborar la actividad 3. Como la empezamos en la primera sesión, pido a “X” que me recuerde en qué consistía, a modo de recapitulación, y verifico que lo ha entendido.

-“Crear un mapa, de marcar con la pintura las partes de la obra, para saber por dónde estamos cuando vamos memorizando”.

Actividad 4: En todas las escuchas “X” no levanta la mirada de la partitura y va siguiendo el audio, delimitando la estructura, dudando, corrigiendo, asegurando y confirmando la idea de estructura. Entra un alumno en clase por error y ni siquiera levanta la vista ante lo ocurrido.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 3: Trato de que “X” justifique cada una de sus elecciones a la hora de delimitar la estructura interna, mediante cambios de armadura, textura, tempo, figuración rítmica o melodía significativamente diferente, o incluso por mera intuición personal, pero en todo caso debe

decirme porqué. Le aliento a que es libre de poner lo que quiera que crea que puede ayudarle a estructurar el movimiento.

Actividad 4: Aprecio que le ha ayudado el haber hecho la actividad 3 para entender mejor cómo abordar esto. Es mucho más precisa y concreta a la hora de expresarse con terminología en relación a las actividades anteriores; profundiza y se expresa mejor.

Actividad 5: “X” me explica cómo ha buscado la información sobre los términos violinísticos propuestos, las dificultades a la hora de entender y analizar el contenido que ha encontrado y las conclusiones a las que ha llegado después de investigar por su cuenta. Después de haberme explicado la información sobre el *bariolage* y los armónicos hemos sacado el instrumento y, tomando como base sus aportaciones, le he enseñado a ponerlo en práctica con el violín.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 3: Ha reflejado de forma esquemática sus ideas en la partitura mientras a mí me lo ha ido explicando con más detenimiento. Me ha gustado mucho que a pesar de sus limitaciones con términos musicales a la hora de expresarse (especialmente a nivel armónico) ha conseguido transmitir lo que sentía. Por ejemplo, cuando se producía una cadencia perfecta ella me decía que era “como estar en casa otra vez” y que por eso lo había marcado como final e inicio de una nueva sección. O en otro momento, cuando estaba cadenciando, “X” me explicaba que la melodía bajaba con una escala descendente hasta el Sol y que por eso terminaba la sección. También a nivel de articulación, cuando según ella “empieza algo más *forte* y marcado, en graves y que va subiendo”. Ocurre lo mismo para delimitar otra sección en donde hay progresiones. Ella no ha visto ese concepto, pero sabe que hay grupos de notas que van (en este caso) subiendo y trata de justificarlo con sus palabras. A veces cuando me justifica ciertas secciones trato de completar su explicación, sin darle la respuesta. Simplemente le digo que está fenomenal lo que me ha dicho y que observe de qué otras maneras podrían justificarlo. Es entonces cuando observa que, además de un motivo puede dar otros, a nivel de: cambio de

registro del instrumento, de acompañamiento pianístico, tempo, matiz y otros indicadores.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 2

Se ha realizado esta encuesta al inicio de la sesión del día martes 20 de abril del 2021, ya que así quedaría completada la actividad 5, cuya elaboración se había propuesto en casa.

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta segunda sesión, con las actividades que hemos hecho?

Alumno 1: Pues, a ver... Bien, me han parecido interesantes. Especialmente la actividad cinco. Bueno, a ver, la cuatro también, son distintas, pero la cinco como era buscar... aprender sobre algo que luego voy a poner yo en práctica pues me ha parecido más interesante y entretenida.

Investigadora/Profesora: Y entretenida, ¡qué bien! ¿Y qué te han parecido estas actividades? ¿hay alguna que te haya gustado especialmente o, por el contrario, que no te haya gustado poner en práctica?

Alumno 1: Sí, la cinco. Por eso, porque yo creo que he aprendido sobre algo que luego voy a poner yo en práctica.

Investigadora/Profesora: Claro. Y además supongo que el hecho de buscar en casa ha sido como una doble tarea, ¿no? En vez de que mi profesora me diga todo desde el minuto cero, a ver qué pasa si yo misma me implico y busco información desde el principio.

Alumno 1: Sí, me siento más segura cuando he llegado a la clase. Tengo que decirte lo que yo he investigado en casa.

Investigadora/Profesora: ¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 1: Pues... a ver. A eso, en el caso de la actividad cuatro a aprender que para interpretar lo que toco pues verlo de forma técnica y también lo que quiere expresar, entonces para saber yo también cómo expresarlo y cómo tocarlo en el violín. Luego también a la hora de tocarlo a

aprender nuevas técnicas con la actividad cinco. Saber yo cómo expresar lo que pone. Para técnica además pero no sé por qué, yo creo que más luego par luego tocarlo, a la hora de interpretar. En la cinco por ejemplo ahora ya sé lo que es el *bariolage* y los armónicos y cómo tengo que tocarlo en el violín. Sobre todo, eso.

Investigadora/Profesora: Perfecto, “X”. Y dentro de las que hemos hecho, ¿cuál crees que es la actividad más innovadora, la más novedosa?

Alumno 1: Innovadora yo creo que la cuatro, porque bueno, esta (la cinco) es más buscar en internet lo que tengo que hacer. En la cuatro es o más... tengo que pensar yo. Entonces pues sí, es más innovadora.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal te has sentido? ¿mejor que en la primera sesión, ¿más despreocupada?, ¿notas que ya hemos hecho “toma de contacto”?

Alumno 1: ¡Sí! Más dentro de... no sé cómo explicarlo. Más dentro de esto. Como ya hemos hecho actividades antes pues me siento bien.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta segunda sesión?

Alumno 1: Más útil luego para mí la cuatro, porque es yo fijarme más en cómo lo tengo que hacer yo técnicamente y también a la hora de interpretarlo.

Investigadora/ Profesora: ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que la clase anterior? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 1: (Se ríe). No, no. En el colegio seguro que no. A ver, buscar en internet pues sí, pero algo como interpretar una obra y lo que yo veo y así de una partitura no. No me parece complicado, sino que al no estar acostumbrada y al no haber hecho esto nunca pues más...distinto. Pero no difícil.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con

las actividades?

Alumno 1: Sí, sí.

Alumno 2

Fecha: viernes 9 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 3: Retomamos la actividad 3, que faltaba terminar. “Y” me dice que ha vuelto a escucharla en casa varias veces, para luego en clase estar más segura de sus respuestas, lo cual demuestra interés e implicación por la propuesta.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 4: Me agrada ver que lo entiende y permanece muy atenta a mis comentarios. Además, mientras le explico ella va aportando sus ideas, con un vocabulario de terminología musical bien empleado y muy acertado. Empieza a perder pudor para intervenir y explayarse en sus aportaciones.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 3: En la clase anterior le di el consejo de que estructurarse en frases más grandes. Ha venido a clase con un folio a modo de borrador en donde ha anotado su percepción. Especialmente me cuenta que ha querido hacer líneas rojas más sutiles para expresar frases más pequeñas y por otra parte líneas rojas más gruesas y marcadas, que expresan secciones más generales del movimiento. Le entrego el *dossier* y le pido que según me lo va contando lo vaya escribiendo en la partitura de forma más esquemática.

Actividad 4: Lee en voz alta el contenido de la actividad. Se hace el silencio y trata de reflexionar sobre el enunciado de las preguntas para cerciorarse de que entiende lo que exige. Tras explicarle que en esta actividad debemos centrarnos en las destrezas técnicas de nuestro instrumento (violín) le ayudo a esclarecer las preguntas con una sección en concreto.

Actividad 5: Le reparto la ficha, lo lee en voz alta y al ser una actividad para casa empleamos los últimos minutos de clase en asegurar que el contenido está claro.

Se fija en los compases del *bariolage* y me dice “Bueno, sí, aquí hace como...” y me marca con el dedo un movimiento de oscilación en el aire, pero no sabe lo que es. Así que le propongo que esta semana investigue y profundice en ello. Le recomiendo que especialmente para responder a las dos primeras cuestiones: “¿Qué crees que sabes sobre ello?” y “¿Qué te preguntas sobre ello?” no recurra a ninguna fuente de información, para no contaminar su conocimiento previo sobre estas dos destrezas. Posteriormente, puede ayudarse de herramientas como vídeos, tutoriales o información por escrito para completarlo.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 3: “Y” va dejando a un lado su timidez con respecto a la actividad 3. El hecho de haber avanzado por su cuenta en casa (sin habérselo pedido) le ayuda ya que se nota que tiene el discurso más elaborado. En general, a la hora de expresarse tiene una base pobre en cuanto a terminología musical se refiere. Escucho con atención y entiendo lo que quiere transmitir, pero me veo en la necesidad de ayudarle a completar su razonamiento de una forma más técnica musicalmente hablando. Aliento a “Y” a expresarse con claridad. Le digo que es músico y que conoce vocabulario musical de sobra, que lo utilice sin miedo; que piense lo que está ocurriendo en la partitura y transmita su idea primero con sus propias palabras y luego tratando de añadir términos musicales. Reproduzco una última vez el audio para que termine de justificar la estructura formal del movimiento.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 2:

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta segunda sesión, con las actividades que hemos hecho?”

Alumno 2: A ver, pues bien (se ríe). Sí, no sé, me han gustado y me he informado más cuando he tenido que buscar información sobre la partitura.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido estas actividades?¿hay alguna que te haya gustado especialmente o, por el contrario, que no te haya gustado poner en práctica?

Alumno 2: La cinco, la del *bariolage* y los armónicos sí que me ha ayudado mucho. Ahora sé qué es un armónico, porque sí que lo había tocado en la partitura antes pero no sabía cómo era, lo tocaba sin saber. Luego en la tres es la que me ha costado porque he puesto creo que demasiadas líneas. Y luego la cuatro, la de la técnica de buscar los compases que me llamaban la atención bien, esa bien. Esa me ha ayudado a ver dónde están los cambios de tonalidades, a fijarme un poco más en todo en general cuando practico.

Investigadora/Profesora:¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 2: El armónico y *bariolage* lo que más. Y luego en la técnica, en fijarme en algunas cosas que de normal se me pasan (se ríe).

Investigadora/Profesora: Y dentro de las que hemos hecho, ¿cuál crees que es la actividad más innovadora, la más novedosa?

Alumno 2: ¿Para mí? Todas son nuevas. Yo creo que la que menos me podría esperar es la de las líneas, la tres.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal te has sentido?¿mejor que en la primera sesión, ¿más despreocupada?, ¿notas que ya hemos hecho “toma de contacto”?

Alumno 2: Sí, un poco sí. Ya más o menos al haber hecho la primera sesión ya iba a saber las fichas más o menos, y como alguna era para casa tenía más tiempo para pensar.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta segunda sesión?

Alumno 2: De todo, de estas tres actividades lo de los armónicos y el *bariolage*. Entenderlo. Aunque yo haya buscado información en casa, el resolver las dudas en clase y ver cómo se

hace me ha ayudado a terminar de entenderlo.

Investigadora/ Profesora: ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que la clase anterior? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 2: No. A ver, ni fácil ni difícil. Bueno, lo de...las cosas que no sabía pues sí. Lo de los armónicos naturales y artificiales y a veces me fallaban los términos para expresarme y explicarme en la actividad de la técnica.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades?

Alumno 2: ¡Sí!

Sesión 3

Alumno 1

Fecha: martes 20 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

“X” es una alumna que siempre demuestra interés por la asignatura de violín. Hemos realizado dos sesiones extra para completar las actividades y no ha puesto ninguna pega; al contrario, aun estando en un periodo de exámenes y con menos tiempo se ha mostrado interesada y predispuesta en ello.

Actividad 6: Le felicito por lo bien que ha asociado la obra a la asignación de un color, símbolo e imagen y por lo vistoso que ha quedado y muestra su agradecimiento, acompañado con una sonrisa.

Actividad 7: Pido a “X” que me lea la historia que ha elaborado y me gusta mucho el tono pausado y la manera de narrarlo que emplea; realmente se nota que le gusta lo que ha escrito y quiere transmitirlo.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 7: Percibo que el haber realizado la actividad 6 previamente ha ayudado a “X” a crear su historia, ya que veo que está recurriendo a elementos descritos en la actividad anterior para elaborar el argumento. Me pide por favor más reproducciones del audio de la partitura, que le ayuden a inspirarse en la creación de su historia.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 6: A la hora de valorar las actividades, “X” me recuerda con sus palabras en qué consistía esta actividad, lo cual demuestra que ha entendido el contenido de la misma. Le pido que trate de transmitirme y justificarme el procedimiento que le ha llevado a elegir esos colores, símbolos e imágenes y se expresa de manera fluida y bien argumentada.

Actividad 7: “X” me ha pedido que repita varias veces el audio para poder asociar la música a su historia. Veo mientras realiza la actividad cómo recurre a la partitura para fijarse en los elementos que aparecen en ella y cómo luego en base a ello retoma su historia.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 6: “X” me ha ido explicando y argumentando por qué ha asociado las diferentes secciones a un color, símbolo e imagen concreta, con un lenguaje musical y una terminología muy acertada.

Actividad 7: Me gusta mucho que “X” se ha tomado tiempo y ha sido muy precisa y cuidadosa a la hora de elegir los adjetivos y en general la trama de la historia.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 3:

Debido a la extensión de estas actividades, se ha procedido a elaborar las conclusiones de esta tercera sesión el viernes 30 de abril de 2021, tras finalizarlas en clase.

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta tercera sesión, con las actividades que hemos hecho?”

Alumno 1: Pues Bien, a gusto, la verdad. Eran más de imaginación, eran más libre, por así decirlo.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido estas actividades?¿hay alguna que te haya gustado especialmente o, por el contrario, que no te haya gustado poner en práctica?

Alumno 1: No, sí, sí que me han gustado. Además, me acuerdo que cuando me las diste [las fichas] justo lo había escuchado días antes y había pensado una historia. Entonces lo había pensado y ya tenía una idea.

Investigadora/ Profesora: Qué bien, entonces ¿te habías adelantado a la actividad 7!

Alumno 1: Sí, bueno [se ríe]. Quiero decir, que mientras lo escuchaba para hacer la ficha de otra actividad anterior, no recuerdo ahora cuál era ahora mismo, la de qué te preguntas y qué crees que está pasando y en la de hacer la lista de palabras, pues como tenía que hablar de emociones y de transmitir yo ya estaba pensando en algo que me recordara; en una historia.

Investigadora/Profesora:¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 1: Eh... a ver, pues a relacionarlo yo con lo que me imagino y me transmite al escuchar la obra. Ayudar a transmitirlo y al pensarlo pues como... que me venga a la cabeza, que me acuerde y lo pueda hacer de memoria.

Investigadora/Profesora: Y dentro de las que hemos hecho, ¿cuál crees que es la actividad más innovadora, la más novedosa?

Alumno 1: Bueno, más o menos parecido, como son las dos de imaginación... igual más novedoso puede ser la de crear la historia, que es algo que no lo sueles hacer con una obra musical. Cuando vas a tocar una obra, vamos, es algo que nunca he hecho antes.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, ya con plena confianza, dominando la situación?

Alumno 1: Sí. Ya estoy mucho más acostumbrada.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta tercera sesión?

Alumno 1: Creo que... lo más útil... es que al final es yo pensar o reflexionar primero sobre la obra y lo que me transmite, lo que siento y luego a la hora de interpretarlo pues yo me acuerde de eso y me ayuda más para acordarme pues yo que sé... si viene una parte más triste pues me acuerdo de la historia de cuando él [el personaje del pájaro] se sentía triste porque echaba de menos a su familia y lo relaciono.

Investigadora/ Profesora: Perfecto, ¡de eso se trata! ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que en las otras sesiones? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 1: Hacerlo antes no. Y difícil, no tampoco. A ver, para la historia sí, al principio imaginarme qué pasaba me ha costado, igual que para lo del color y la imagen de la otra actividad, pero no sé, me han gustado mucho y no me ha resultado muy difícil.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades?

Alumno 1: ¡Sí!

Alumno 2

Fecha: miércoles 21 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 6: “Y” me dice que tiene pinta de ser una actividad de pintar y que le gusta, que así les da uso a sus colores, lo que denota interés. Después de la primera escucha, en donde ha permanecido atenta, pero sin plasmar ninguna idea, le pregunto “qué tal ha ido”, y me responde con un gesto entre algo desconcertada y de precisar más tiempo para inspirarse. Le está costando especialmente. Vamos por la tercera escucha y no ha escrito nada.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 6: Permanece concentrada siguiendo la partitura en la primera escucha, sin dibujar nada sobre ella. En la segunda escucha es cuando plasma sus ideas sobre el papel. Elige cuidadosamente los colores. Lo piensa mucho antes de lanzarse a dibujar. Me dice que en esta segunda escucha ha elegido los colores.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 6: Mediante esta rutina, “Y” entrena la capacidad de memorizar la obra. A medida que tocamos ella asocia el color, símbolo e imagen que ha asignado a las secciones y le resulta más sencillo establecer un hilo conductor. Para ayudarlo, ya que veo que le está costando especialmente, le propongo que piense primero en una imagen y de ahí asocie un color y un símbolo; es decir, que vaya de lo general a lo específico.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 6: Con el empleo de colores, símbolos e imágenes, “Y” exterioriza emociones que en circunstancias normales no muestra tan fácilmente. Como docente me ayuda mucho para entender qué es lo que está pensando y qué se le pasa por la cabeza en ese momento.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 3:

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta tercera sesión, con las actividades que hemos hecho?

Alumno 2: Bien, sí.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido estas actividades?¿hay alguna que te haya gustado especialmente o, por el contrario, que no te haya gustado poner en práctica?

Alumno 2: No bien, eran creativas. Me han gustado.

Investigadora/Profesora:¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en estas actividades que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has

aprendido, en qué crees que te han ayudado más?

Alumno 2: Pues a la hora de tocar, pues por ejemplo saber cuándo cambia el pasaje a más tranquilo o asociarlo con la historia.

Investigadora/Profesora: Y dentro de las que hemos hecho, ¿cuál crees que es la actividad más innovadora, la más novedosa?

Alumno 2: La de crear una historia a través de la partitura es lo más novedoso para mí.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, ya con plena confianza, dominando la situación?

Alumno 2: Sí, me encuentro más a gusto, puede que ya más acostumbrada.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta tercera sesión?

Alumno 2: Eh... pues eso, a la hora de ponerte a tocar saber cuándo cambia, más o menos, matices y eso, cuando cambia de tema, de pasaje...

Investigadora/ Profesora: ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que en las otras sesiones? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 2: No, nunca he hecho nada parecido. Bueno sí, al principio la (actividad) seis sí me ha costado la de los dibujos, que se me viniera un símbolo y una imagen, pero poco a poco después menos.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades?

Alumno 2: Sí.

Sesión 4

Alumno 1

Fecha: viernes 30 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 8: “X” me confiesa que es de las actividades que más le han gustado.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 8: “X” permanece concentrada ante las preguntas que le lanzo y piensa muy bien su respuesta antes de justificarse. Me gusta que se cerciore tocando los pasajes en el instrumento para verificar que con su opinión está en lo cierto.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 8: Al comienzo de la actividad soy yo la que inicia el debate, pero me sorprende cómo “X” no se limita a defender su punto de vista, sino que además se adelanta con otros elementos técnicos que aparecen en el movimiento y me explica también el porqué de su decisión. Acto seguido coge el violín y lo toca llevándolo a la práctica.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 8: “X” trata de poner en práctica las conclusiones técnico interpretativas y el resultado es francamente eficaz y sobre todo más consciente. No se limita por ejemplo a vibrar sin más. Ahora sabe que cuando un pasaje es más declamado y tranquilo requiere el uso de vibrato para embellecer la melodía, así como una distribución de arco correcta, que favorezca el discurso musical.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 4:

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta cuarta sesión, con la actividad que hemos hecho?

Alumno 1: Pues igual de bien que con el resto, estoy cómoda, la verdad.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te han parecido esta actividad?

Alumno 1: Pues creo que es bastante útil para por ejemplo luego a la hora yo de interpretarlo darme cuenta de cómo lo tengo que hacer con el violín.

Investigadora/Profesora: ¿cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en esta actividad que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te ha ayudado más?

Alumno 1: Pues con las conclusiones que hemos sacado saber yo o tener más en cuenta cómo interpretar las cuestiones técnicas.

Investigadora/Profesora: Es decir, ser más consciente de cómo hacerlo, ¿no?

Alumno 1: Sí, eso es.

Investigadora/Profesora: Vale, ¿y te ha resultado novedosa e innovadora?

Alumno 1: Innovadora porque nunca lo hago ni lo he hecho con una historia, pero como es algo de lo que siempre hablamos en nuestras clases de normal pues no me resulta tan novedosa. Es una actividad más técnica, no tanto de imaginar.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, sigues sintiéndote con plena confianza y motivada o te empiezas a cansar y aburrir?

Alumno 1: No, no, qué va. Me siento muy bien; me está gustando.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido en esta cuarta sesión?

Alumno 1: Lo más útil pues... pensar o darme yo cuenta por mí misma de cómo tengo que interpretar luego con el violín cuando, yo que sé, algo no me sale o quiero transmitir algo por mí misma.

Investigadora/ Profesora: Genial. De eso se trata, de que seas más autosuficiente y pongas en práctica para esta y para otras obras las herramientas que damos en clase. ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que en las otras sesiones? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 1: No. Es un poco lo que decía antes, que como lo de pensar de esta manera y explicar cómo se hace con el violín técnicamente lo que está en la partitura es algo que hacemos de

normal en clase no me ha costado.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades? ¡Solo nos queda una sesión!

Alumno 1: ¡Sí, perfecto!

Alumno 2

Fecha: viernes 30 de abril del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

“Y” me dice al inicio de la sesión que ha puesto en práctica la semana pasada las actividades para irse aprendiendo la obra de memoria y que ya prácticamente tiene todo el movimiento memorizado para poder tocarlo sin partitura la semana que viene , lo que demuestra interés y una gran implicación por la asignatura y los objetivos establecidos.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 8: Normalmente “Y” tiende a abalanzarse sobre la partitura y a correr, sin ser muy analítica. En las intervenciones con el instrumento, después de debatir por ejemplo los pasajes más declamados y de melodías más expresivas, he conseguido que tenga un tempo estable y que destaque más cada nota. El uso del vibrato le ha ayudado a no correr tanto.

ENTRENO DE LA COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 8: Está más presente, más implicada con la partitura. Tiene que justificar y relacionar los elementos técnicos con la parte emocional e interpretativa y eso requiere que esté activa a la hora de tocar.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 8: Consigo romper poco a poco las barreras que presenta esta alumna a la hora de expresarse con el instrumento. Es una persona introvertida y eso lo demuestra con el instrumento. Destaco el haber conseguido un *forte* de calidad cuando así lo ha exigido la

partitura, con un sonido redondo y definido, empleo de buen vibrato y expresivo, y no un sonido plano e inexpressivo.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 4:

“Investigadora/Profesora: ¿Cómo te has sentido con esta cuarta sesión, con la actividad que hemos hecho?

Alumno 2: Bien, me ha gustado mucho tocar el violín a la vez que sacábamos conclusiones.

Investigadora/Profesora: ¿Y qué te ha parecido esta actividad?

Alumno 2: Pues me ha gustado para que todo lo que he escrito pues... poder ponerlo en práctica con el violín y darme cuenta de que funciona. Es como poner en práctica lo que llevamos haciendo en las diferentes actividades. Me gusta.

Investigadora/Profesora: ¿Cuáles crees que son los aspectos que has aprendido en esta actividad que pueden ayudarte a mejorar la interpretación de la obra? ¿Qué crees que has aprendido, en qué crees que te ha ayudado más?

Alumno 2: Las conclusiones. El sacar conclusiones de los distintos pasajes de la obra. Pues... por ejemplo [mira la partitura] cuándo hay que vibrar, cuándo tocar con más arco, cuándo un pasaje es más melódico, cómo hacer para que suene más fuerte, en qué parte de... del punto de contacto y eso.

Investigadora/Profesora: ¿Te resulta una actividad innovadora y novedosa?

Alumno 2: Sí, bueno. Fichas de estas no he hecho nunca. Me parece novedosa porque la vez que vas tocando tú me vas haciendo preguntas para pillarme y al final llego a una conclusión útil.

Investigadora/Profesora: ¿Y en la clase qué tal vas, sigues sintiéndote con plena confianza y motivada o te empiezas a cansar y aburrir?

Alumno 2: Bien, bien. Mejor que en las primeras.

Investigadora/ Profesora: Según tu criterio ¿Qué crees que es lo más útil que hemos aprendido

en esta cuarta sesión?

Alumno 2: Creo que mejorar los fallos que tenía.

Investigadora/ Profesora: ¿Y esta vez te ha resultado difícil?, ¿más o menos que en las otras sesiones? ¿estás acostumbrada a este tipo de actividades? ¿Tal vez has hecho algo parecido alguna vez en el colegio o en el instituto?

Alumno 2: No, bueno. Esta me ha parecido más fácil que las de la otra sesión [sesión 3]. Más fácil que imaginar. Me resulta más fácil que tener que inventar.

Investigadora/ Profesora: Bien, entonces ¿te ha gustado? ¿te sientes motivada para seguir con las actividades? ¡Solo nos queda una sesión!

Alumno 2: ¡Sí!

Sesión 5

Alumno 1

Fecha: martes 4 de mayo del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 9: “X” realiza una audición de memoria. He solicitado para la ocasión un aula espaciosa y con buena acústica en donde habitualmente se realizan los conciertos del alumnado del centro, para ayudar a que la experiencia sea lo más similar a una audición al uso. “X” se muestra nerviosa pero muy predispuesta. Pido a su hermana (alumna del centro) que acuda a la audición, para contar con una persona más de oyente.

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

Actividad 9: Percibo como en ciertos momentos “X” cierra los ojos para concentrarse. Interpreta de memoria, y aunque hay algún pequeño lapsus no hay bloqueo total y logra reengancharse y continuar.

ENTRENO DE LA COMPRESIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Actividad 9: Le pido antes de empezar que trate de visualizar la historia que ha creado y que se apoye en las emociones que hemos trabajado a lo largo de estas sesiones para seguir mentalmente la partitura.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

Actividad 9: Mayor fluidez a la hora de tocar. Estado corporal con nervios, pero controlados, sin que produzca un bloqueo que colapse la interpretación.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 5:

Para elaborar las conclusiones de la sesión 5 se ha repartido el cuestionario (actividad 10) y se realiza una pregunta abierta en donde las dos alumnas han realizado un balance global sobre la intervención llevada a cabo en estas 5 sesiones, respondiendo a preguntas orientativas como:

-Qué he aprendido, de qué me siento orgulloso tras haber puesto en práctica las actividades y qué me gustaría mejorar en futuras ocasiones.

-Con qué rutinas de pensamiento he disfrutado más y con cuales menos.

-En qué ha cambiado la manera de enfrentarme a una obra musical el hecho de haber planteado esta serie de actividades; cómo estudiaba antes y cómo lo hago ahora...

-Ideas propias, aportaciones personales...

Alumno 2

Fecha: miércoles 5 de mayo del 2021

CLIMA EN EL AULA, MOTIVACIÓN E INTERÉS

Actividad 9: De nuevo solicito al centro el aula donde habitualmente se realizan audiciones para tratar de hacer más real la experiencia. “Y” me dice que ha estado practicando la audición delante de sus padres y su hermana (también estudiante de violín).

MAYOR CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN ANTE LA PARTITURA

“Y” mantiene la mirada en un punto fijo. Me gusta que a lo largo de la audición se va familiarizando con el escenario y se permite no estar en un punto fijo, sino una ligera movilidad.

ENTRENO DE LA COMPRESIÓN DE LA PARTITURA MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Al finalizar la audición “Y” me dice que le da rabia porque ha tenido “fallos tontos” en pasajes que en casa había entrenado tratando de ponerse en situación real de audición y ayudándose de las actividades realizadas en clase. También me ha reconocido que ha habido pasajes en los que estaba más centrada en la parte de ejecución técnica más que en la historia.

INTERPRETACIÓN TÉCNICA Y/O EMOCIONAL

“Y” no muestra signos corporales de nerviosismo. A nivel de interpretación sí hay pasajes que lo evidencian ya que tiende a correr. Aplica correctamente la distribución del arco y me gusta especialmente el uso de vibrato en los pasajes más declamados.

CONCLUSIONES DE LA SESIÓN 5:

Para elaborar las conclusiones de la sesión 5 se ha repartido el cuestionario (actividad 10) y se realiza una pregunta abierta en donde las dos alumnas han realizado un balance global sobre la intervención llevada a cabo en estas 5 sesiones, respondiendo a preguntas orientativas como:

-Qué he aprendido, de qué me siento orgulloso tras haber puesto en práctica las actividades y qué me gustaría mejorar en futuras ocasiones.

-Con qué rutinas de pensamiento he disfrutado más y con cuales menos.

-En qué ha cambiado la manera de enfrentarme a una obra musical el hecho de haber planteado esta serie de actividades; cómo estudiaba antes y cómo lo hago ahora...

-Ideas propias, aportaciones personales...

ANEXO 4. CUESTIONARIO

Tabla 13.

Cuestionario distribuido al alumnado partícipe

CUESTIONARIO ACTIVIDADES	1.Nada	2.Poco	3.Normal	4.Bastante	5.Mucho	NS/ NC
1. He desarrollado habilidades y destrezas de estudio de la partitura a través de las actividades propuestas en clase.						
2. He participado activamente y con interés en las diferentes actividades realizadas.						
3. He notado que mi tiempo de estudio del instrumento es más productivo; con el mismo tiempo de dedicación logro resultados más rápidamente.						
4. Las actividades propuestas me han resultado útiles para entender mejor la partitura.						
5. He notado mejoría en el entendimiento e interpretación de la partitura después de llevar a cabo estas actividades.						
6. Considero todas estas actividades útiles para mi						

formación con el instrumento.						
7. Siento que soy capaz de gestionar mejor la manera en la que estudio mi instrumento después de haber aplicado estas actividades.						
8. Conozco mucho más mis limitaciones y mis puntos fuertes con el instrumento.						
9. He utilizado el pensamiento de manera eficaz para entender mejor la partitura.						
10. Soy mucho más consciente de la manera en la que aprendo mi instrumento.						
11. Siento que tengo mayor capacidad crítica para preguntarme, pensar y dar respuesta a cómo tengo que estudiar la partitura.						
12. He logrado exteriorizar ciertas emociones e ideas musicales que me provoca la obra cuando la escucho y la interpreto.						
13. Después de esta experiencia me siento motivado/a para continuar aprendiendo violín.						

14. Me gustaría seguir aplicando este tipo de actividades en mis futuras clases.						
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 5. DOSSIER DE ACTIVIDADES ALUMNO 1

Actividad 1. Mucho gusto, señor Rieding.

ALUMNO: U 2

1. Nombre de la obra que vamos a aprender: ^{el primer movimiento del} Estoy tocando ^{Concertino in G major} O. Rieding Op. 24.

2. ¿Quién es el compositor? ¿Puedes aportar datos relevantes sobre el mismo? (Nacionalidad, época a la que pertenece, qué otras composiciones tiene, alguna curiosidad...) ¿Sabrías decir por qué destacó dentro de sus composiciones?

El compositor de esta obra es Oskar Rieding, nacido en 1840, fue un violinista, profesor de música y compositor alemán, fallecido en 1916. Pertenece al periodo romántico musical. Su mayor reclamo a la fama radica en su contribución a la música húngara y, en particular, a la vida musical de Budapest. En 1871 fue nombrado concertino por el director Hans Richter, entonces director musical de la Ópera Nacional de Pest. Allí permaneció treinta y dos años, durante los cuales organizó algunos conciertos para violín y muchas piezas para violín y piano. Tras su jubilación continuó con su actividad como profesor, compositor e intérprete.

Destacó porque muchas de sus piezas son apropiadas para estudiantes de violín de nivel intermedio, por lo que también hay son estudiadas e interpretadas por estudiantes de violín.

3. ¿Y la obra que vamos a trabajar? ¿Encuentras algún dato relevante? ¿Quiénes suelen ser los intérpretes de esta pieza? Después de responder esto, ¿Crees que se ajusta a lo que has comentado en la pregunta dos sobre la intención de las composiciones del autor?

La obra que vamos a interpretar es el primer movimiento del Violín Concertino in G major, Op. 24.

No he encontrado muchos datos relevantes sobre ella debido a que en Internet hay bastante poca información acerca de ella. La obra se estructura en tres movimientos 1. Allegro moderato, 2. Andante sostenuto y 3. Allegro. Es interpretada por violín y piano.

Esta pieza es interpretada por estudiantes de violín de nivel intermedio, al igual que muchas de sus otras piezas, como ya he comentado en la pregunta dos sobre la intención de las composiciones del autor.

Actividad 3. Creando un mapa.

Alumno 1/2

2

Concertino
in G major.

Violino. O. Rieding Op. 24.

Allegro moderato.

1. No toca el violín por eso es la introducción. Aquí entra el violín y es la introducción del violín.

12. Hace una escala ascendente que llega hasta el sol y marca una nueva frase.

16.

19.

22.

25.

28. Creo que esta sección que tiene un ritmo más marcado y va subiendo los niveles en sus notas.

30.

32.

34.

Tous droits d'exécution réservés.

Copyright MCMIV by Bosworth & C^o

B. & C^o 6133
Made in England

4 El violín comienza una
Empieza una nueva
parte después del solo de arco Violino.

82 Solo. *mf*

86 *f*

89 *ff*

91 *dim.* *dolce*

93

96

99

102 *mf*

104

106 *p* *f*

Otra nueva parte *f*
en la que vuelve a cambiar la armadura y
a tempo una parte más melódica.

En toda
esta parte
se repite
la misma
estructura
rítmica y
cambia la
armadura

Violino.

5
Considero que es un cambio de sección (no tan
impetuoso) que tiene bastantes alteraciones.

Nueva sección, se da un vuelco al tempo original
y es una parte con ritmos más rítmicos

Sección final

Es una parte
en la que se
hace lo mismo
estructural
a ~~partir de~~
en la que ~~se~~
y todo el tipo
de semibreves
parten de sol
pero se van
haciendo alguna
nota.

Actividad 4. Rieding versus "new Reading"

ALUMNO ①/2

Tras haber delimitado las secciones en las que se divide la obra y fijándote en los recursos técnicos que aparecen:

-¿Qué ves?

- ①. Del compás 35 al 36 hay bariolaje, donde hay una nota estática (b) y una melódica ascendente por encima de ella.
- ②. En el compás 70 hay 7 notas ligadas ^{que crean una escala ascendente} siendo la última un armónico en cuerda mi.
- ③. En otros compases como desde el 132 hasta el 137 hay más bariolaje en esta ocasión son grupos de 4 semibreves ligadas en los que hay también una nota estática (b1)

-¿Qué piensas o crees que está sucediendo en la partitura?

- ①. Pienso que el compositor intenta crear tensión hasta llegar al clímax en el compás 37 y cerrar así la sección.
- ②. Pienso que el compositor pretende con esa escala ascendente para el violín irte y dar lugar a un pequeño pasaje que finaliza esta sección.
- ③. El compositor crea expectación para llegar al final de la obra.

-¿Qué te preguntas sobre lo que ves?

- ①. Al ser bariolaje requiere flexibilidad en la muñeca y en el antebrazo y articular muy bien los ritos.
- ②. Al haber tantas notas ligadas debe arrollar arco y sobre todo para el armónico ^{para el} que debe pasar el arco rápido y sin presión.
- ③. Al igual que he dicho antes ~~debe~~ requiere flexibilidad en la muñeca y en el antebrazo. También los ritos de la melódica se deben articular suavemente mientras que se ven con un solo golpe de arco continuo, logrando así una especie de oscilación / pulsación en lugar de separar los ritos.

Actividad 5. ¡Preparados para nuevos desafíos!

ALUMNO: ① 2

Como has podido observar, en ciertos momentos de la obra aparecen destrezas técnicas del violín un tanto novedosas para nosotros... Observa los armónicos (cc.130-131) y el Bariolage (c. 90-91, c. 124, c.132-137). Tal vez esto te resulte algo completamente desconocido o sepas a qué se refiere el compositor cuando escribe esto en la partitura. ¿Podrías decirme de cada una de estas dos destrezas?:

ARMÓNICOS ARTIFICIALES

¿Qué crees que sabes sobre ello?

Tengo una ligera idea porque mi profesora me había enseñado cómo hacerlo para yo poder tocarlo.

¿Qué te preguntas sobre ello?

Me pregunto qué diferencia habrá con los naturales, si se tocarán igual usando la misma técnica o serán muy diferentes.

¿Cómo imaginas o cómo piensas que debe ejecutarse en el violín?

Imagino que será parecido a los armónicos naturales porque al ser los dos tipos armónicos alguna relación tendrán.

BARIOLAGE

¿Qué crees que sabes sobre ello?

Con las nociones que me había dado hace tiempo mi profesora me acuerdo que hay que marcar la nota del bajo que suele ser al aire y todo tiene que ser muy ligero.

¿Qué te preguntas sobre ello?

Me pregunto qué tiene el bariolage de especial especial para que sea diferente de otros arcos.

¿Cómo imaginas o cómo piensas que debe ejecutarse en el violín?

Basándome en lo que aprendí con mi profesora en su momento creo que ~~tiene~~ hay que marcar la nota del bajo y sobre todo que tiene que ser muy legato y sin parar.

NOTA: Para realizar esta actividad puedes indagar y buscar información en casa.

De esta manera tendrás más tiempo para resolver dudas e investigar sobre ello antes de exponer tus conclusiones en clase y explicarte cómo funciona.

Actividad 6. Pintando un cuadro musical

Alumno 1/2

Recuerda: Un color, un símbolo y una imagen (mantén el color) para cada sección.

2 Color: Verde

Simbol:  Imagen: 

Concertino in G major. Violino.

O. Rieding Op. 24.

La primera sección me recuerda al campo, verde, bosque...

Allegro moderato.



Copyright MCMIV by Bosworth & C^o

B. & C^o 6133
Made in England

Tous droits d'exécution réservés.

Gol: AZUL

Imagen:



Simbolo:



La tercer parte me recuerda a un lago harguilo.

Violino.

82 *a tempo*
Solo.
mf

86 *f*

89 *ff*

91 *dim.* *dolce*

93

96

99

102 *mf*

104 *f*

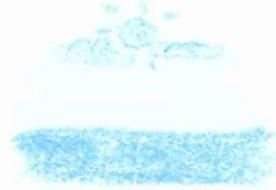
106 *rit.* *a tempo*
p *mf* *f*

B. n. C9 6138

Color: AZUL

Paísaje:

Símbolo:



Me recuerda al mar

Violino.

5

The sheet music is written for violin in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of ten staves of music. The first staff (measures 113-118) starts with a *mf* dynamic. The second staff (measures 119-123) features a *f* dynamic and includes a *rit.* (ritardando) marking. The third staff (measures 124-125) is marked *a tempo* and *f*. The fourth staff (measures 126-127) continues the *f* dynamic. The fifth staff (measures 128-129) shows a melodic line with fingerings. The sixth staff (measures 130-131) continues the melodic line. The seventh staff (measures 132-133) is marked *f*. The eighth staff (measures 134-135) continues the *f* dynamic. The ninth staff (measures 136-137) continues the *f* dynamic. The tenth staff (measures 138-142) concludes the piece with a *f* dynamic and a final chord.

B. N. C. 9 6133

Actividad 7. Cuéntame un cuento musical

ALUMNO: ①/2

Crea una historia a partir de la obra que estamos trabajando. Puede tratar de cualquier cosa que se te ocurra. Deberás darle un título e incluir un inicio, nudo y desenlace. Es muy importante que lo relaciones con las secciones en las que ha quedado dividido el movimiento (indícalo con números de compases). Apóyate en las emociones que te surjan y en qué piensas que te transmite la obra. ¡Imaginación al poder!

UN SUEÑO CUMPLIDO

Era un día soleado, en un campo verde y florecido en el que convivían todo tipo de animalitos pero entre ellos había un precioso y pequeño pajarito blanco que destacaba por encima de todos. Era el único de todo el grupo que no sabía volar aún, pero ese era el día, era su día para cumplir aquello que tanto había soñado y esperado, iba a salir a volar por primera vez. Todos le pidieron por favor que tuviese mucho cuidado y le desearon suerte en su gran aventura aunque le estarían observando desde allí. El pajarillo, cuando se sintió preparado y listo para partir, abrió sus alas y voló, pero de repente (compás 29) vino una fuerte y veloz ráfaga de viento que hizo que perdiese el equilibrio y se tambalease, llegando incluso a parecer que el viento se lo iba a llevar con él, sin embargo, el pajarito (compás 35-38) sacó todas sus fuerzas y logró despegar hasta llegar a un plano tranquilo en el que podía divisar el precioso campo verde desde el cual le observaban sus familiares y amigos que estaban muy emocionados por él.

(A partir de la sección 2) Después del pequeño susto que había tenido, por fin había conseguido volar tranquilamente. Mientras iba soñando con todo lo que iba a hacer en su aventura, aburrido en sus pensamientos y fantasías, de repente (compás 55) se encontró con un amigo que vivía en otra zona del campo al que hacía mucho tiempo que no veía. Estuvieron un rato conversando alegremente hasta que (mitad compás 70) se despidieron efusivamente el uno del otro para continuar cada uno con sus respectivos viajes (final sección 2)

(A partir de la sección 3) Cuando todo parecía ir bien, el pájaro, sin darse cuenta, llegó a una zona muy resistida por él y es que un cazador empezó a dispararle, incluso casi le llegó a dar en la pata, por lo que el pobre pájaro (comp. 90) iba esquivando los tiros como podía hasta que (en el comp. 92) logró despistar al cazador y este le perdió de vista. Se sintió feliz y libre al mismo tiempo que aliviado, después del momento tan triste que acababa de vivir. Si una bala le hubiese alcanzado podría haber muerto, ~~SIN~~ ^{SIN} embargo el pájaro estuvo más ágil que nunca y escapó del cazador después de estar un buen rato esquivándolo. Se sentía capaz de hacer cualquier cosa después de haber superado aquella persecución.

(A partir de la sección 4) Después del intenso y agotado día que había vivido se sentía alicaído con fuerzas, además echaba tanto de menos a su familia y amigos y tenía tantas cosas que contalles que decidió volver. (A partir del comp. 124) Por fin se reencuentra con su grupo, les contó todo lo que había vivido, por todo lo que había pasado y que a pesar de todo había logrado cumplir su gran sueño. Demostró que aunque haya momentos en los que parece que es imposible lograr algo nunca hay que rendirse.

FIN.

Actividad 8. Convénceme de que tu historia es la mejor

ALUMNO: ①/2

Tras el debate de clase, anota las conclusiones a las que has llegado sobre las cuestiones técnico/interpretativas de la obra:

- En la 1ª parte si ~~me~~ pienso que es algo alegre, solerío y feliz tengo que usar un arco generoso y legato para conseguir un buen sonido.
- Para conseguir el ~~3~~ ~~4~~ ~~5~~ ~~6~~ ~~7~~ ~~8~~ ~~9~~ ~~10~~ ~~11~~ ~~12~~ ~~13~~ ~~14~~ ~~15~~ ~~16~~ ~~17~~ ~~18~~ ~~19~~ ~~20~~ ~~21~~ ~~22~~ ~~23~~ ~~24~~ ~~25~~ ~~26~~ ~~27~~ ~~28~~ ~~29~~ ~~30~~ ~~31~~ ~~32~~ ~~33~~ ~~34~~ ~~35~~ ~~36~~ ~~37~~ ~~38~~ ~~39~~ ~~40~~ ~~41~~ ~~42~~ ~~43~~ ~~44~~ ~~45~~ ~~46~~ ~~47~~ ~~48~~ ~~49~~ ~~50~~ ~~51~~ ~~52~~ ~~53~~ ~~54~~ ~~55~~ ~~56~~ ~~57~~ ~~58~~ ~~59~~ ~~60~~ ~~61~~ ~~62~~ ~~63~~ ~~64~~ ~~65~~ ~~66~~ ~~67~~ ~~68~~ ~~69~~ ~~70~~ ~~71~~ ~~72~~ ~~73~~ ~~74~~ ~~75~~ ~~76~~ ~~77~~ ~~78~~ ~~79~~ ~~80~~ ~~81~~ ~~82~~ ~~83~~ ~~84~~ ~~85~~ ~~86~~ ~~87~~ ~~88~~ ~~89~~ ~~90~~ ~~91~~ ~~92~~ ~~93~~ ~~94~~ ~~95~~ ~~96~~ ~~97~~ ~~98~~ ~~99~~ ~~100~~ ~~101~~ ~~102~~ ~~103~~ ~~104~~ ~~105~~ ~~106~~ ~~107~~ ~~108~~ ~~109~~ ~~110~~ ~~111~~ ~~112~~ ~~113~~ ~~114~~ ~~115~~ ~~116~~ ~~117~~ ~~118~~ ~~119~~ ~~120~~ ~~121~~ ~~122~~ ~~123~~ ~~124~~ ~~125~~ ~~126~~ ~~127~~ ~~128~~ ~~129~~ ~~130~~ ~~131~~ ~~132~~ ~~133~~ ~~134~~ ~~135~~ ~~136~~ ~~137~~ ~~138~~ ~~139~~ ~~140~~ ~~141~~ ~~142~~ ~~143~~ ~~144~~ ~~145~~ ~~146~~ ~~147~~ ~~148~~ ~~149~~ ~~150~~ ~~151~~ ~~152~~ ~~153~~ ~~154~~ ~~155~~ ~~156~~ ~~157~~ ~~158~~ ~~159~~ ~~160~~ ~~161~~ ~~162~~ ~~163~~ ~~164~~ ~~165~~ ~~166~~ ~~167~~ ~~168~~ ~~169~~ ~~170~~ ~~171~~ ~~172~~ ~~173~~ ~~174~~ ~~175~~ ~~176~~ ~~177~~ ~~178~~ ~~179~~ ~~180~~ ~~181~~ ~~182~~ ~~183~~ ~~184~~ ~~185~~ ~~186~~ ~~187~~ ~~188~~ ~~189~~ ~~190~~ ~~191~~ ~~192~~ ~~193~~ ~~194~~ ~~195~~ ~~196~~ ~~197~~ ~~198~~ ~~199~~ ~~200~~ ~~201~~ ~~202~~ ~~203~~ ~~204~~ ~~205~~ ~~206~~ ~~207~~ ~~208~~ ~~209~~ ~~210~~ ~~211~~ ~~212~~ ~~213~~ ~~214~~ ~~215~~ ~~216~~ ~~217~~ ~~218~~ ~~219~~ ~~220~~ ~~221~~ ~~222~~ ~~223~~ ~~224~~ ~~225~~ ~~226~~ ~~227~~ ~~228~~ ~~229~~ ~~230~~ ~~231~~ ~~232~~ ~~233~~ ~~234~~ ~~235~~ ~~236~~ ~~237~~ ~~238~~ ~~239~~ ~~240~~ ~~241~~ ~~242~~ ~~243~~ ~~244~~ ~~245~~ ~~246~~ ~~247~~ ~~248~~ ~~249~~ ~~250~~ ~~251~~ ~~252~~ ~~253~~ ~~254~~ ~~255~~ ~~256~~ ~~257~~ ~~258~~ ~~259~~ ~~260~~ ~~261~~ ~~262~~ ~~263~~ ~~264~~ ~~265~~ ~~266~~ ~~267~~ ~~268~~ ~~269~~ ~~270~~ ~~271~~ ~~272~~ ~~273~~ ~~274~~ ~~275~~ ~~276~~ ~~277~~ ~~278~~ ~~279~~ ~~280~~ ~~281~~ ~~282~~ ~~283~~ ~~284~~ ~~285~~ ~~286~~ ~~287~~ ~~288~~ ~~289~~ ~~290~~ ~~291~~ ~~292~~ ~~293~~ ~~294~~ ~~295~~ ~~296~~ ~~297~~ ~~298~~ ~~299~~ ~~300~~ ~~301~~ ~~302~~ ~~303~~ ~~304~~ ~~305~~ ~~306~~ ~~307~~ ~~308~~ ~~309~~ ~~310~~ ~~311~~ ~~312~~ ~~313~~ ~~314~~ ~~315~~ ~~316~~ ~~317~~ ~~318~~ ~~319~~ ~~320~~ ~~321~~ ~~322~~ ~~323~~ ~~324~~ ~~325~~ ~~326~~ ~~327~~ ~~328~~ ~~329~~ ~~330~~ ~~331~~ ~~332~~ ~~333~~ ~~334~~ ~~335~~ ~~336~~ ~~337~~ ~~338~~ ~~339~~ ~~340~~ ~~341~~ ~~342~~ ~~343~~ ~~344~~ ~~345~~ ~~346~~ ~~347~~ ~~348~~ ~~349~~ ~~350~~ ~~351~~ ~~352~~ ~~353~~ ~~354~~ ~~355~~ ~~356~~ ~~357~~ ~~358~~ ~~359~~ ~~360~~ ~~361~~ ~~362~~ ~~363~~ ~~364~~ ~~365~~ ~~366~~ ~~367~~ ~~368~~ ~~369~~ ~~370~~ ~~371~~ ~~372~~ ~~373~~ ~~374~~ ~~375~~ ~~376~~ ~~377~~ ~~378~~ ~~379~~ ~~380~~ ~~381~~ ~~382~~ ~~383~~ ~~384~~ ~~385~~ ~~386~~ ~~387~~ ~~388~~ ~~389~~ ~~390~~ ~~391~~ ~~392~~ ~~393~~ ~~394~~ ~~395~~ ~~396~~ ~~397~~ ~~398~~ ~~399~~ ~~400~~ ~~401~~ ~~402~~ ~~403~~ ~~404~~ ~~405~~ ~~406~~ ~~407~~ ~~408~~ ~~409~~ ~~410~~ ~~411~~ ~~412~~ ~~413~~ ~~414~~ ~~415~~ ~~416~~ ~~417~~ ~~418~~ ~~419~~ ~~420~~ ~~421~~ ~~422~~ ~~423~~ ~~424~~ ~~425~~ ~~426~~ ~~427~~ ~~428~~ ~~429~~ ~~430~~ ~~431~~ ~~432~~ ~~433~~ ~~434~~ ~~435~~ ~~436~~ ~~437~~ ~~438~~ ~~439~~ ~~440~~ ~~441~~ ~~442~~ ~~443~~ ~~444~~ ~~445~~ ~~446~~ ~~447~~ ~~448~~ ~~449~~ ~~450~~ ~~451~~ ~~452~~ ~~453~~ ~~454~~ ~~455~~ ~~456~~ ~~457~~ ~~458~~ ~~459~~ ~~460~~ ~~461~~ ~~462~~ ~~463~~ ~~464~~ ~~465~~ ~~466~~ ~~467~~ ~~468~~ ~~469~~ ~~470~~ ~~471~~ ~~472~~ ~~473~~ ~~474~~ ~~475~~ ~~476~~ ~~477~~ ~~478~~ ~~479~~ ~~480~~ ~~481~~ ~~482~~ ~~483~~ ~~484~~ ~~485~~ ~~486~~ ~~487~~ ~~488~~ ~~489~~ ~~490~~ ~~491~~ ~~492~~ ~~493~~ ~~494~~ ~~495~~ ~~496~~ ~~497~~ ~~498~~ ~~499~~ ~~500~~ ~~501~~ ~~502~~ ~~503~~ ~~504~~ ~~505~~ ~~506~~ ~~507~~ ~~508~~ ~~509~~ ~~510~~ ~~511~~ ~~512~~ ~~513~~ ~~514~~ ~~515~~ ~~516~~ ~~517~~ ~~518~~ ~~519~~ ~~520~~ ~~521~~ ~~522~~ ~~523~~ ~~524~~ ~~525~~ ~~526~~ ~~527~~ ~~528~~ ~~529~~ ~~530~~ ~~531~~ ~~532~~ ~~533~~ ~~534~~ ~~535~~ ~~536~~ ~~537~~ ~~538~~ ~~539~~ ~~540~~ ~~541~~ ~~542~~ ~~543~~ ~~544~~ ~~545~~ ~~546~~ ~~547~~ ~~548~~ ~~549~~ ~~550~~ ~~551~~ ~~552~~ ~~553~~ ~~554~~ ~~555~~ ~~556~~ ~~557~~ ~~558~~ ~~559~~ ~~560~~ ~~561~~ ~~562~~ ~~563~~ ~~564~~ ~~565~~ ~~566~~ ~~567~~ ~~568~~ ~~569~~ ~~570~~ ~~571~~ ~~572~~ ~~573~~ ~~574~~ ~~575~~ ~~576~~ ~~577~~ ~~578~~ ~~579~~ ~~580~~ ~~581~~ ~~582~~ ~~583~~ ~~584~~ ~~585~~ ~~586~~ ~~587~~ ~~588~~ ~~589~~ ~~590~~ ~~591~~ ~~592~~ ~~593~~ ~~594~~ ~~595~~ ~~596~~ ~~597~~ ~~598~~ ~~599~~ ~~600~~ ~~601~~ ~~602~~ ~~603~~ ~~604~~ ~~605~~ ~~606~~ ~~607~~ ~~608~~ ~~609~~ ~~610~~ ~~611~~ ~~612~~ ~~613~~ ~~614~~ ~~615~~ ~~616~~ ~~617~~ ~~618~~ ~~619~~ ~~620~~ ~~621~~ ~~622~~ ~~623~~ ~~624~~ ~~625~~ ~~626~~ ~~627~~ ~~628~~ ~~629~~ ~~630~~ ~~631~~ ~~632~~ ~~633~~ ~~634~~ ~~635~~ ~~636~~ ~~637~~ ~~638~~ ~~639~~ ~~640~~ ~~641~~ ~~642~~ ~~643~~ ~~644~~ ~~645~~ ~~646~~ ~~647~~ ~~648~~ ~~649~~ ~~650~~ ~~651~~ ~~652~~ ~~653~~ ~~654~~ ~~655~~ ~~656~~ ~~657~~ ~~658~~ ~~659~~ ~~660~~ ~~661~~ ~~662~~ ~~663~~ ~~664~~ ~~665~~ ~~666~~ ~~667~~ ~~668~~ ~~669~~ ~~670~~ ~~671~~ ~~672~~ ~~673~~ ~~674~~ ~~675~~ ~~676~~ ~~677~~ ~~678~~ ~~679~~ ~~680~~ ~~681~~ ~~682~~ ~~683~~ ~~684~~ ~~685~~ ~~686~~ ~~687~~ ~~688~~ ~~689~~ ~~690~~ ~~691~~ ~~692~~ ~~693~~ ~~694~~ ~~695~~ ~~696~~ ~~697~~ ~~698~~ ~~699~~ ~~700~~ ~~701~~ ~~702~~ ~~703~~ ~~704~~ ~~705~~ ~~706~~ ~~707~~ ~~708~~ ~~709~~ ~~710~~ ~~711~~ ~~712~~ ~~713~~ ~~714~~ ~~715~~ ~~716~~ ~~717~~ ~~718~~ ~~719~~ ~~720~~ ~~721~~ ~~722~~ ~~723~~ ~~724~~ ~~725~~ ~~726~~ ~~727~~ ~~728~~ ~~729~~ ~~730~~ ~~731~~ ~~732~~ ~~733~~ ~~734~~ ~~735~~ ~~736~~ ~~737~~ ~~738~~ ~~739~~ ~~740~~ ~~741~~ ~~742~~ ~~743~~ ~~744~~ ~~745~~ ~~746~~ ~~747~~ ~~748~~ ~~749~~ ~~750~~ ~~751~~ ~~752~~ ~~753~~ ~~754~~ ~~755~~ ~~756~~ ~~757~~ ~~758~~ ~~759~~ ~~760~~ ~~761~~ ~~762~~ ~~763~~ ~~764~~ ~~765~~ ~~766~~ ~~767~~ ~~768~~ ~~769~~ ~~770~~ ~~771~~ ~~772~~ ~~773~~ ~~774~~ ~~775~~ ~~776~~ ~~777~~ ~~778~~ ~~779~~ ~~780~~ ~~781~~ ~~782~~ ~~783~~ ~~784~~ ~~785~~ ~~786~~ ~~787~~ ~~788~~ ~~789~~ ~~790~~ ~~791~~ ~~792~~ ~~793~~ ~~794~~ ~~795~~ ~~796~~ ~~797~~ ~~798~~ ~~799~~ ~~800~~ ~~801~~ ~~802~~ ~~803~~ ~~804~~ ~~805~~ ~~806~~ ~~807~~ ~~808~~ ~~809~~ ~~810~~ ~~811~~ ~~812~~ ~~813~~ ~~814~~ ~~815~~ ~~816~~ ~~817~~ ~~818~~ ~~819~~ ~~820~~ ~~821~~ ~~822~~ ~~823~~ ~~824~~ ~~825~~ ~~826~~ ~~827~~ ~~828~~ ~~829~~ ~~830~~ ~~831~~ ~~832~~ ~~833~~ ~~834~~ ~~835~~ ~~836~~ ~~837~~ ~~838~~ ~~839~~ ~~840~~ ~~841~~ ~~842~~ ~~843~~ ~~844~~ ~~845~~ ~~846~~ ~~847~~ ~~848~~ ~~849~~ ~~850~~ ~~851~~ ~~852~~ ~~853~~ ~~854~~ ~~855~~ ~~856~~ ~~857~~ ~~858~~ ~~859~~ ~~860~~ ~~861~~ ~~862~~ ~~863~~ ~~864~~ ~~865~~ ~~866~~ ~~867~~ ~~868~~ ~~869~~ ~~870~~ ~~871~~ ~~872~~ ~~873~~ ~~874~~ ~~875~~ ~~876~~ ~~877~~ ~~878~~ ~~879~~ ~~880~~ ~~881~~ ~~882~~ ~~883~~ ~~884~~ ~~885~~ ~~886~~ ~~887~~ ~~888~~ ~~889~~ ~~890~~ ~~891~~ ~~892~~ ~~893~~ ~~894~~ ~~895~~ ~~896~~ ~~897~~ ~~898~~ ~~899~~ ~~900~~ ~~901~~ ~~902~~ ~~903~~ ~~904~~ ~~905~~ ~~906~~ ~~907~~ ~~908~~ ~~909~~ ~~910~~ ~~911~~ ~~912~~ ~~913~~ ~~914~~ ~~915~~ ~~916~~ ~~917~~ ~~918~~ ~~919~~ ~~920~~ ~~921~~ ~~922~~ ~~923~~ ~~924~~ ~~925~~ ~~926~~ ~~927~~ ~~928~~ ~~929~~ ~~930~~ ~~931~~ ~~932~~ ~~933~~ ~~934~~ ~~935~~ ~~936~~ ~~937~~ ~~938~~ ~~939~~ ~~940~~ ~~941~~ ~~942~~ ~~943~~ ~~944~~ ~~945~~ ~~946~~ ~~947~~ ~~948~~ ~~949~~ ~~950~~ ~~951~~ ~~952~~ ~~953~~ ~~954~~ ~~955~~ ~~956~~ ~~957~~ ~~958~~ ~~959~~ ~~960~~ ~~961~~ ~~962~~ ~~963~~ ~~964~~ ~~965~~ ~~966~~ ~~967~~ ~~968~~ ~~969~~ ~~970~~ ~~971~~ ~~972~~ ~~973~~ ~~974~~ ~~975~~ ~~976~~ ~~977~~ ~~978~~ ~~979~~ ~~980~~ ~~981~~ ~~982~~ ~~983~~ ~~984~~ ~~985~~ ~~986~~ ~~987~~ ~~988~~ ~~989~~ ~~990~~ ~~991~~ ~~992~~ ~~993~~ ~~994~~ ~~995~~ ~~996~~ ~~997~~ ~~998~~ ~~999~~ ~~1000~~ ~~1001~~ ~~1002~~ ~~1003~~ ~~1004~~ ~~1005~~ ~~1006~~ ~~1007~~ ~~1008~~ ~~1009~~ ~~1010~~ ~~1011~~ ~~1012~~ ~~1013~~ ~~1014~~ ~~1015~~ ~~1016~~ ~~1017~~ ~~1018~~ ~~1019~~ ~~1020~~ ~~1021~~ ~~1022~~ ~~1023~~ ~~1024~~ ~~1025~~ ~~1026~~ ~~1027~~ ~~1028~~ ~~1029~~ ~~1030~~ ~~1031~~ ~~1032~~ ~~1033~~ ~~1034~~ ~~1035~~ ~~1036~~ ~~1037~~ ~~1038~~ ~~1039~~ ~~1040~~ ~~1041~~ ~~1042~~ ~~1043~~ ~~1044~~ ~~1045~~ ~~1046~~ ~~1047~~ ~~1048~~ ~~1049~~ ~~1050~~ ~~1051~~ ~~1052~~ ~~1053~~ ~~1054~~ ~~1055~~ ~~1056~~ ~~1057~~ ~~1058~~ ~~1059~~ ~~1060~~ ~~1061~~ ~~1062~~ ~~1063~~ ~~1064~~ ~~1065~~ ~~1066~~ ~~1067~~ ~~1068~~ ~~1069~~ ~~1070~~ ~~1071~~ ~~1072~~ ~~1073~~ ~~1074~~ ~~1075~~ ~~1076~~ ~~1077~~ ~~1078~~ ~~1079~~ ~~1080~~ ~~1081~~ ~~1082~~ ~~1083~~ ~~1084~~ ~~1085~~ ~~1086~~ ~~1087~~ ~~1088~~ ~~1089~~ ~~1090~~ ~~1091~~ ~~1092~~ ~~1093~~ ~~1094~~ ~~1095~~ ~~1096~~ ~~1097~~ ~~1098~~ ~~1099~~ ~~1100~~ ~~1101~~ ~~1102~~ ~~1103~~ ~~1104~~ ~~1105~~ ~~1106~~ ~~1107~~ ~~1108~~ ~~1109~~ ~~1110~~ ~~1111~~ ~~1112~~ ~~1113~~ ~~1114~~ ~~1115~~ ~~1116~~ ~~1117~~ ~~1118~~ ~~1119~~ ~~1120~~ ~~1121~~ ~~1122~~ ~~1123~~ ~~1124~~ ~~1125~~ ~~1126~~ ~~1127~~ ~~1128~~ ~~1129~~ ~~1130~~ ~~1131~~ ~~1132~~ ~~1133~~ ~~1134~~ ~~1135~~ ~~1136~~ ~~1137~~ ~~1138~~ ~~1139~~ ~~1140~~ ~~1141~~ ~~1142~~ ~~1143~~ ~~1144~~ ~~1145~~ ~~1146~~ ~~1147~~ ~~1148~~ ~~1149~~ ~~1150~~ ~~1151~~ ~~1152~~ ~~1153~~ ~~1154~~ ~~1155~~ ~~1156~~ ~~1157~~ ~~1158~~ ~~1159~~ ~~1160~~ ~~1161~~ ~~1162~~ ~~1163~~ ~~1164~~ ~~1165~~ ~~1166~~ ~~1167~~ ~~1168~~ ~~1169~~ ~~1170~~ ~~1171~~ ~~1172~~ ~~1173~~ ~~1174~~ ~~1175~~ ~~1176~~ ~~1177~~ ~~1178~~ ~~1179~~ ~~1180~~ ~~1181~~ ~~1182~~ ~~1183~~ ~~1184~~ ~~1185~~ ~~1186~~ ~~1187~~ ~~1188~~ ~~1189~~ ~~1190~~ ~~1191~~ ~~1192~~ ~~1193~~ ~~1194~~ ~~1195~~ ~~1196~~ ~~1197~~ ~~1198~~ ~~1199~~ ~~1200~~ ~~1201~~ ~~1202~~ ~~1203~~ ~~1204~~ ~~1205~~ ~~1206~~ ~~1207~~ ~~1208~~ ~~1209~~ ~~1210~~ ~~1211~~ ~~1212~~ ~~1213~~ ~~1214~~ ~~1215~~ ~~1216~~ ~~1217~~ ~~1218~~ ~~1219~~ ~~1220~~ ~~1221~~ ~~1222~~ ~~1223~~ ~~1224~~ ~~1225~~ ~~1226~~ ~~1227~~ ~~1228~~ ~~1229~~ ~~1230~~ ~~1231~~ ~~1232~~ ~~1233~~ ~~1234~~ ~~1235~~ ~~1236~~ ~~1237~~ ~~1238~~ ~~1239~~ ~~1240~~ ~~1241~~ ~~1242~~ ~~1243~~ ~~1244~~ ~~1245~~ ~~1246~~ ~~1247~~ ~~1248~~ ~~1249~~ ~~1250~~ ~~1251~~ ~~1252~~ ~~1253~~ ~~1254~~ ~~1255~~ ~~1256~~ ~~1257~~ ~~1258~~ ~~1259~~ ~~1260~~ ~~1261~~ ~~1262~~ ~~1263~~ ~~1264~~ ~~1265~~ ~~1266~~ ~~1267~~ ~~1268~~ ~~1269~~ ~~1270~~ ~~1271~~ ~~1272~~ ~~1273~~ ~~1274~~ ~~1275~~ ~~1276~~ ~~1277~~ ~~1278~~ ~~1279~~ ~~1280~~ ~~1281~~ ~~1282~~ ~~1283~~ ~~1284~~ ~~1285~~ ~~1286~~ ~~1287~~ ~~1288~~ ~~1289~~ ~~1290~~ ~~1291~~ ~~1292~~ ~~1293~~ ~~1294~~ ~~1295~~ ~~1296~~ ~~1297~~ ~~1298~~ ~~1299~~ ~~1300~~ ~~1301~~ ~~1302~~ ~~1303~~ ~~1304~~ ~~1305~~ ~~1306~~ ~~1307~~ ~~1308~~ ~~1309~~ ~~1310~~ ~~1311~~ ~~1312~~ ~~1313~~ ~~1314~~ ~~1315~~ ~~1316~~ ~~1317~~ ~~1318~~ ~~1319~~ ~~1320~~ ~~1321~~ ~~1322~~ ~~1323~~ ~~1324~~ ~~1325~~ ~~1326~~ ~~13~~

Actividad 10. ¿Cómo hemos cambiado!

ALUMNO: ①/2

CUESTIONARIO	1.Nada	2.Poco	3.Normal	4.Bastante	5.Mucho	NS/ NC
ACTIVIDADES						
1. He desarrollado habilidades y destrezas de estudio de la partitura a través de las actividades propuestas en clase.					X	
2. He participado activamente y con interés en las diferentes actividades realizadas.					X	
3. He notado que mi tiempo de estudio del instrumento es más productivo; con el mismo tiempo de dedicación logro resultados más rápidamente.				X		
4. Las actividades propuestas me han resultado útiles para entender mejor la partitura.					X	
5. He notado mejoría en el entendimiento e interpretación de la partitura después de llevar a cabo estas actividades.					X	
6. Considero todas estas actividades útiles					X	

para mi formación con el instrumento.						
7. Siento que soy capaz de gestionar mejor la manera en la que estudio mi instrumento después de haber aplicado estas actividades.				X		
8. Conozco mucho más mis limitaciones y mis puntos fuertes con el instrumento.			X			
9. He utilizado el pensamiento de manera eficaz para entender mejor la partitura.					X	
10. Soy mucho más consciente de la manera en la que aprendo mi instrumento.				X		
11. Siento que tengo mayor capacidad crítica para preguntarme, pensar y dar respuesta a cómo tengo que estudiar la partitura.					X	
12. He logrado exteriorizar ciertas emociones e ideas musicales que me provoca la obra cuando la escucho y la interpreto.				X		
13. Después de esta experiencia me siento motivado/a para continuar aprendiendo violín.					X	
14. Me gustaría seguir aplicando este tipo de actividades en mis futuras clases.					X	

Comentario personal sobre valoración de la experiencia:

Me ha gustado mucho la experiencia y me he sentido muy cómoda y motivada durante las sesiones. Siento que me ha sido muy útil a la hora de entender mejor la partitura, ~~lo que me~~ gracias a las actividades me he adentrado muchísimo más en la obra ~~lo que me~~ ~~lo sé~~ y he reflexionado sobre ella para entenderla mejor y lograr transmitir mientras la interpreto lo que siento yo cuando la escucho. Nunca había trabajado ninguna partitura así antes y aunque haya que dedicarle más tiempo me siento más motivada e interesada a la hora de interpretarla que de normal. ~~Estas~~ ~~en~~ las actividades más técnicas y en las que había que dividir la obra en secciones me han ayudado mucho para estructurar la obra en mi cabeza y saber como interpretarla mejor en cuanto a la técnica del violín. Por otro lado las actividades en las que tenía que reflexionar e y utilizar mi imaginación me han resultado muy interesantes y gracias a ellas he "sentido" mucho más la obra y sé que quiero transmitir cuando la interpreto yo. ~~AA~~ Ahora también siento que tengo mayor ~~espe~~ capacidad crítica para presentarme, reflexionar y dar respuesta por mí misma a cómo tengo que abordar la partitura (como he marcado en el test) algo que me parece muy útil y me motiva a seguir aprendiendo violín.

ANEXO 6. DOSSIER DE ACTIVIDADES ALUMNO 2

Actividad 1. Mucho gusto, señor Rieding.

ALUMNO: 1 / 2

1. Nombre de la obra que vamos a aprender: Concertino in G mayor
2. ¿Quién es el compositor? ¿Puedes aportar datos relevantes sobre el mismo? (Nacionalidad, época a la que pertenece, qué otras composiciones tiene, alguna curiosidad...) ¿Sabrías decir por qué destacó dentro de sus composiciones?

O. Rieding

Nació en Alemania en 1840 y murió en Eszterháza en 1918.

Primero asistió a la Academia de Artes Musicales de Berch y luego fue al Conservatorio de Leipzig.

A finales de la década de 1860 se trasladó a Viena, allí el director Hans Richter le nombró concertino, permaneció allí durante 32 años, en los cuales compuso algunos conciertos para violín y muchas piezas para violín y piano.

O. Rieding componía obras para violín y para violín y piano.

Hizo mucha música húngara.

En 1904

3. ¿Y la obra que vamos a trabajar? ¿Encuentras algún dato relevante? ¿Quiénes suelen ser los intérpretes de esta pieza? Después de responder esto, ¿Crees que se ajusta a lo que has comentado en la pregunta dos sobre la intención de las composiciones del autor?

La obra es el Concertino en Sol Mayor Op. 24.

Esta compuesta por 3 movimientos

- 1º movimiento → Allegro moderato
- 2º movimiento → Andante Sostenuto
- 3º movimiento → Allegro

Esta pieza es para violín y piano y suele ser interpretada por alumnos de estudios medios.

Creo que sí que se ajusta a lo que se comentó en la intención de O. Rieding.

En 1904 continuó como profesor, compositor e intérprete en Celje hasta su muerte.

Destacó por ser un gran pedagogo.

Actividad 2. Afinamos el oído.

ALUMNO: 1 (2)

-¿Qué es lo que estoy escuchando?

Piano, violín.

Alternancia entre graves y agudos. en el violín

-¿Qué es lo que percibo o siento mientras lo escucho? ¿Cómo describiría mis emociones? ¿Qué podría tocar para transmitir lo que siento?

Campo, tranquilidad, tensión, calma, flores, un diálogo, una rampa,

-¿Qué es lo que me hace decir eso musicalmente hablando?

- El campo, tranquilidad, calma y las flores: ~~se~~ me transmite eso cuando empieza a tocar el violín porque son notas largas, me suenan como frases cortas y calmadas. También cuando empieza el matiz "p", porque es como muy suave
- Tensión, la rampa: en los momentos en los que va incrementando cada vez más tensión, es como que quieres llegar al final y por eso pienso en una rampa porque quieres llegar al final y parece que no se acaba y cuando llegas es como un alivio.
- Diálogo: ~~es~~ cuando hay alternancia entre muy agudos y muy graves porque es como ... riuere...

Actividad 3. Creando un mapa.

Alumno 1 (2)

2

Concertino
in G major.

Violino.

O. Rieding Op. 24.

Aquí es piano esta
preparando para que entre
el violín

Allegro moderato.

Me ha parecido
que hay un cambio por las
corcheas con puntillo

→ Va disminuyendo
el matiz f.
Añade notas más
lentas.

Aquí me ha
parecido que hay
un cambio en las
figuras y la forma
de tocarlo

→ Empieza a
subir.

→ Cambia de matiz
a f y añade
más tensión

Me ha parecido
que hay un cambio
porque añade más
tensión y
variabilidad

Copyright MCMIV by Bosworth & Co

B. & Co 6133
Made in England

Tous droits d'exécution réservés.

- Las líneas más pequeñas son cambios de tempo que he visto en la partitura y también cambios de matices

Violino

Hay un cambio de matiz a p. La forma de tocarlo es como muy suave, también hay un cambio de tonalidad, y las figuras son de mayor duración.

Añade más velocidad.

Hay un cambio de figuración.

Cambio de tempo y de matiz a mf

Cambia a todo semicorcheas y descendientemente

Deja de bajar y varía más las figuras.

Me ha parecido que hay un cambio porque de repente hay un cambio de matiz a "f" y notas más graves.

Me ha parecido que hay un cambio porque de repente cambia a matiz "f" y notas graves.

Cambian las figuras

B.A. CO 6133

- Las líneas más marcadas las he puesto donde me parecía que había cambios más grandes de tempo, matices y también de figuras.

Empieza otro pasaje diferente en "mf".

4 ↑

Violino.

82 a tempo Solo. mf

Cambia el matiz de *f* a *ff*, las figuras y están todas las notas acentuadas.

86 ff

→ Me ha parecido que aquí hay un cambio porque es más rápido y hay barridos.

91 dim. dolce

→ Disminuye el matiz *ff*. Cambia a Dolce. Añade notas más lentas.

93

Hay un cambio de matiz. Cambio de notas agudas a graves.

99 mf

→ Vuelve a hacer notas más largas

Acentúa la primera nota de cada bloque de semicorcheas.

104 f

106 rit. a tempo p

→ Hay notas más graves y con diferencia de semitonos.

Hay un rit. y cada vez se hace más p.

B. a C9 0138

Cambio de *f* a *p*. Cambia la ternidad, y también me ha parecido que hay un cambio porque la forma de tocar es más lenta, más tranquila.

Violino.

Cambia de matiz a mf y añade un poco de tensión. Hay figuras más lentas.

Cambia a "f" y añade más intensidad.

Cambia el matiz a f y hay barrido

The image shows a violin score with several systems of music. The score includes dynamic markings such as *mf*, *f*, and *ff*, and a tempo marking *a tempo*. There are also performance markings like *rit.* and *V.* (Vibrato). The score is annotated with handwritten notes and arrows pointing to specific measures.

Hay un cambio de figuración.

→ Terminan los compases con armónicas y empieza el barrido.

→ Termina el barrido

B.N. C9 6133

Se ha parecido que hay un cambio porque acaban las semicorcheas y las notas agudas y hay dobles cuerdas que marcan el final de la obra.

Actividad 4. Rieding versus "new Reading"

ALUMNO: 1 (2)

Tras haber delimitado las secciones en las que se divide la obra y fijándote en los recursos técnicos que aparecen:

-¿Qué ves?

- C. 16: semicorcheas que van descendientemente, también hay un cambio de matiz
- CC. 35-36: semicorcheas en las que hay una alternancia entre la nota "E" en ~~el~~ ~~primer~~ ~~el~~ segundo espacio y notas muy agudas. Aumenta la intensidad hasta llegar al f. El Do es #.
- C. 38: hay un ritardando
- CC. 39-40: cambia a matiz muy piano y figuras de mayor duración
- C. 39: cambia de tonalidad a ReM.
- C. 50: hay un regulador que indica que hay que aumentar la intensidad hasta llegar al matiz f. ~~se~~ También sube una octava

-¿Qué piensas o crees que está sucediendo en la partitura?

- C. 16 → pienso que va poco a poco disminuyendo intensidad para ir preparando el siguiente compás que es más lento y suave
- CC. 35-36: va adquiriendo más intensidad y ascendiendo en la voz de arriba para ~~en el~~ ^{que en el} siguiente compás producir una sensación de alivio.
- C. 38 → pienso que ~~es~~ hay un ritardando para marcar que termina lo que veníamos tocando y empieza otra cosa con matiz más suave "p".
- CC. 39-40 → Tiene matiz "p", es más tranquilo ya que son notas más largas y vibradas.
- C. 50 → va iniciando un poco el siguiente compás que es muy agudo y también prepara el matiz f.

-¿Qué te preguntas sobre lo que ves?

- CC. 35-36: me pregunto si hace esta alternancia entre graves y agudos en la que la voz de arriba va ascendiendo, para que cuando llegue a la nota más alta dar sensación de tranquilidad
- Me pregunto C. 38: me pregunto si para hacer el ritardando tengo que tocar más piano y más lento.
- C. 39 → me pregunto si hace esas notas graves para cambiar un poco el tema
- C. 40 → creo que las notas graves y acentuadas se tocan en el talón del arco.

¿Qué ves?

- CC. 70-72 → Hay alternancia entre notas agudas y graves que alteran el tema.
- C. 88 → Todas las corcheas tienen puntillo.
- CC. 90-91 → Hay baricaje.
- C. 92 → Hay cambio de tonalidad a Do M.
- C. 99 → Las tres últimas notas son arco abajo y con matiz *f*.
- C. 105 → La distancia entre las notas es muy corta.
- C. 107 → Ritardando.
- C. 108 → Cambio de tonalidad a Sol M, A tempo y piano.
- C. 123 → Hay ritardando.
- C. 124 → Hay baricaje.
- C. 130, 131 → Hay armónicos artificiales.
- CC. 132-133 → Baricaje.
- CC. 140-141 → Hay dobles cuerdas y la última tiene calderón.

¿Qué piensas o crees que está sucediendo en la partitura?

- CC. 70-72 → Las notas graves añaden cambio un poco el tema anterior.
- C. 88 → Las corcheas con puntillo añaden tensión.
- CC. 90-91 → Hay un ~~+~~ baricaje en el cual cada vez hay menos intensidad.
- C. 99 → Las tres últimas notas del compás cambian el tema anterior.
- C. 105 → Va descendiendo pero con distancias muy cortas (semitonos) entre las notas.
- C. 107 → El ritardando prepara para hacer el siguiente compás que es "p" y con figuras de mayor ~~de~~ duración y también termina lo que veníamos tocando antes para empezar otra frase.
- C. 123 → El ritardando marca el fin de la frase y disminuye la intensidad.
- C. 124 → Hay un baricaje que va añadiendo cada vez más intensidad.
- ~~130~~ CC. 130-131 → en estos compases hay armónicos artificiales.
- ~~132-133~~
- CC. 140-141 → Las dobles cuerdas son para finalizar la obra.

¿Qué te preguntas sobre lo que ves?

- C. 104 : la primera nota de cada bloque de Semicorcheas esta acentuada y creo que hay que tocarla con un matiz más "f" que las demás.
- CC. 39 y 108 : creo que hay que tocarlos de forma más suave, con todo el arco, cerca del diapasón y utilizando vibrato.
- CC 124-140 : en estos compases creo que hay que añadir más velocidad al arco ya que son figuras de poca duración.

Actividad 5. ¡Preparados para nuevos desafíos!

ALUMNO: 1 (2)

Como has podido observar, en ciertos momentos de la obra aparecen destrezas técnicas del violín un tanto novedosas para nosotros... Observa los armónicos (cc.130-131) y el Bariolage (c. 90-91, c. 124, c.132-137). Tal vez esto te resulte algo completamente desconocido o sepas a qué se refiere el compositor cuando escribe esto en la partitura. ¿Podrías decirme de cada una de estas dos destrezas?:

ARMÓNICOS ARTIFICIALES

¿Qué crees que sabes sobre ello?

No sé lo que son los armónicos.

¿Qué te preguntas sobre ello?

Que nota es la resultante y como realizarse correctamente.

¿Cómo imaginas o cómo piensas que debe ejecutarse en el violín?

Creo que se ejecuta pisando muy suave con la mano izquierda la nota que hay que tocar y con la mano derecha pasar el arco rápido. He llegado a esta conclusión mirando el ejemplo de la partitura.

BARIOLAGE

¿Qué crees que sabes sobre ello?

Creo que es una alternancia de notas ascendente y descendente que empiezan y acaban en la misma nota.

¿Qué te preguntas sobre ello?

Me pregunto como se ejecuta correctamente.

¿Cómo imaginas o cómo piensas que debe ejecutarse en el violín?

Creo que el arco tiene que cambiar muy rápido de una cuerda a otra y con un movimiento circular, y pienso que los dedos no hace falta levantarlos hasta llegar a la nota con la que empezó el barrido.

NOTA: Para realizar esta actividad puedes indagar y buscar información en casa.

De esta manera tendrás más tiempo para resolver dudas e investigar sobre ello antes de exponer tus conclusiones en clase y explicarte cómo funciona.

Actividad 6. Pintando un cuadro musical

Alumno 1 ②

Recuerda: Un color, un símbolo y una imagen (mantén el color) para cada sección.

2

Concertino
in G major.

Violino.

O. Rieding Op. 24.

se despierta, día soleado

Allegro moderato.

Tormenta, corre

Tous droits d'exécution réservés.

Copyright MCMIV by Bosworth & Co

B. & Co 6183
Made in England

Actividad 6. Pintando un cuadro musical

Alumno 1 ②

Recuerda: Un color, un símbolo y una imagen (mantén el color) para cada sección.

2

Concertino
in G major.

Violino.

O. Rieding Op. 24.

se despierta, día soleado

Allegro moderato.

Tormenta, corre

Tous droits d'exécution réservés.

Copyright MCMIV by Bosworth & Co

B. & Co 6183
Made in England

- Sección 1: CC. 1 - 38



En esta sección el color es el verde porque lo asocio con el campo. ~~Para mí el campo~~ Esta sección me transmite tranquilidad, paz, ~~etc.~~ y por eso se me ha venido a la mente la imagen de un campo verde, florado.

El símbolo es una hoja verde porque representa un poco de campo.

Violino. *llega a casa del amigo* 3

The image shows a violin score for the piece "llega a casa del amigo". The score is written on ten staves of music. It begins at measure 37 with a forte (f) dynamic and includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings. The tempo is marked "a tempo". The score concludes at measure 72 with a piano (p) dynamic and a ritardando (rit.) marking. Handwritten red annotations include "va al bar" near measure 57 and "Se va a dormir" near measure 72.

B. A. CP 6137

- Sección 2: CC. 39 - 82.



He elegido el color rosa porque ~~me transmite~~ ~~este~~ en esta sección en los primeros compases me transmite una sensación de calma y tranquilidad y se me vino a la mente la imagen de una chica leyendo un libro. Y ~~es~~ he escogido el color rosa porque lo asocio un poco con la felicidad, la calma...

He elegido como símbolos el libro porque ~~es~~ ~~la~~ esta parte de la obra es calmada igual que cuando estas leyendo.

4 *se despierta día lluvioso* Violino.

Violino score for the piece "se despierta día lluvioso". The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It consists of ten staves of music. The first staff begins with a red slash and the tempo marking "a tempo Solo." followed by a dynamic marking of "mf". The second staff has a dynamic marking of "f". The third staff has a dynamic marking of "ff". The fourth staff has dynamic markings of "dim." and "dolce". The fifth staff has a dynamic marking of "mf". The sixth staff has a dynamic marking of "f". The seventh staff has a dynamic marking of "mf". The eighth staff has a dynamic marking of "f". The ninth staff has a dynamic marking of "mf". The tenth staff has a dynamic marking of "f" and a red slash. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings (e.g., 0, 1, 2, 3, 4). The piece concludes with the tempo marking "a tempo" and a dynamic marking of "mf".

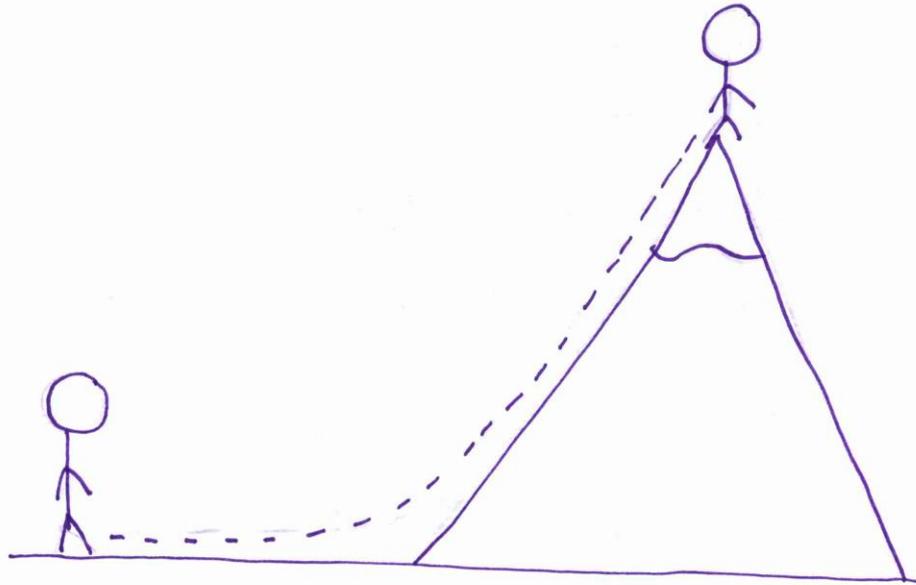
Discute

se va al parque
B. n. C9 6133

- Sección 3:



P



He elegido el color morado porque esta sección ~~empieza~~ al principio me suena triste y el color morado lo asocio ~~como~~ un color oscuro.

~~En este dibujo~~

Este dibujo representa como un señor consigue llegar a la cima de la montaña. He hecho este dibujo porque al principio de la sección transmite una sensación de tristeza y poco a poco va siendo más alegre hasta llegar a la cima que sería la parte más alegre de la sección.

El símbolo es una bandera, porque lo asocio con la meta, con lograr el objetivo.

Violino.

5

Violino score for measures 113-138. The score is written on ten staves. Measure numbers 113, 116, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, and 138 are indicated at the beginning of their respective staves. The music features various dynamics including *mf*, *f*, and *ff*, and includes performance markings such as *a tempo* and *rit.*. Fingerings and bowings are indicated throughout the score.

Corre a
por el
libro

H. N. C. V. 6183

Coge el libro
se vuelve a sentar en
el banco.

-Sección 4 :



He elegido el color azul porque me recuerda al mar.
El símbolo es un dibujo abstracto porque sobretodo la
última parte es un poco liosa.

El dibujo son unas olas del mar porque esta sección tiene
muchas subidas y bajadas y muchos cambios de matiz.

Actividad 7. Cuéntame un cuento musical

ALUMNO: 1 (2)

Crea una historia a partir de la obra que estamos trabajando. Puede tratar de cualquier cosa que se te ocurra. Deberás darle un título e incluir un inicio, nudo y desenlace. Es muy importante que lo relaciones con las secciones en las que ha quedado dividido el movimiento (indícalo con números de compases). Apóyate en las emociones que te surjan y en qué piensas que te transmite la obra. ¡Imaginación al poder!

El día a día.

- C.9: Un señor se levanta temprano para ir al trabajo, es un día soleado, desayuna y se va andando a trabajar.
- C.17: Él trabaja en una oficina. Mientras está allí el cielo se va nublando y cuando sale se pone a llover, así que,
- C.29: Se va corriendo a casa de su amigo, le cuenta su día → C.38 y después se van al bar, allí están un rato hablando con la gente... y después se van a casa. → C.55
- C.82: De día siguiente se vuelve a levantar para ir al trabajo, pero hoy es un día oscuro, con muchas nubes, así que desayuna y hoy va a trabajar en taxi. Allí en el trabajo
- C.105: discute con su jefe y cuando sale se va al parque, C.108 se coge un libro y se sienta en un banco a leer. Lo que → C.123 no esperaba es que un perro viniese y se llevara su libro, por lo cual este salió detrás ~~de~~ del perro por todo el parque ^{C.140} hasta que al final se lo quitó y se volvió a sentar en el banco.

Actividad 8. Convénceme de que tu historia es la mejor

ALUMNO: 1 (2)

Tras el debate de clase, anota las conclusiones a las que has llegado sobre las cuestiones técnico/interpretativas de la obra:

1. En los pasajes que ~~son~~ son más melódicos tengo que utilizar todo el arco para lograr todas las notas y utilizar el vibrato para embellecer la melodía.
2. Cuando quiero hacer un pasaje más "f" utilizo todas las cerdas del arco; busco más ~~una~~ horizontalidad en la vara y el punto de contacto más cerca del puente.
3. En el pasaje que he asociado a la lluvia, lo he considerado así porque creo que es más articulado porque es como la lluvia al caer y para lograr ese efecto en el violín tengo que dibujar una pequeña "u" con la vara.
4. En los pasajes que son más "p", para transmitir sensaciones de tranquilidad toco cerca del diapasón con pocas cerdas, utilizo vibrato más amplio y ~~te~~ también procuro utilizar todo el arco.
5. A la hora de hacer armonicar tengo que tener en cuenta que necesitan más velocidad de arco y estar más cerca del puente, por lo tanto si están ligados a otras figuras tengo que ahorrar arco.
6. En los dos últimos compases de la obra, el final de mi historia ~~obra~~ que es feliz coincide con la obra que es una G-M. Por lo tanto la G-M tiene que estar afinada con los dedos del Si u ~~en~~ en los ~~cuantos~~ cuantos.

Al final como el final es definitivo pero feliz tengo que llevar
el arco dibujando un círculo en el aire y vibrar el último
acorde.

Actividad 10. ¡Cómo hemos cambiado!

ALUMNO: 1 / 2

CUESTIONARIO	1.Nada	2.Poco	3.Normal	4.Bastante	5.Mucho	NS/ NC
ACTIVIDADES						
1. He desarrollado habilidades y destrezas de estudio de la partitura a través de las actividades propuestas en clase.				X		
2. He participado activamente y con interés en las diferentes actividades realizadas.				X		
3. He notado que mi tiempo de estudio del instrumento es más productivo; con el mismo tiempo de dedicación logro resultados más rápidamente.			X			
4. Las actividades propuestas me han resultado útiles para entender mejor la partitura.				X		
5. He notado mejoría en el entendimiento e interpretación de la partitura después de llevar a cabo estas actividades.				X		
6. Considero todas estas actividades útiles				X		

para mi formación con el instrumento.						
7. Siento que soy capaz de gestionar mejor la manera en la que estudio mi instrumento después de haber aplicado estas actividades.						X
8. Conozco mucho más mis limitaciones y mis puntos fuertes con el instrumento.						X
9. He utilizado el pensamiento de manera eficaz para entender mejor la partitura.				X		
10. Soy mucho más consciente de la manera en la que aprendo mi instrumento.			X			
11. Siento que tengo mayor capacidad crítica para preguntarme, pensar y dar respuesta a cómo tengo que estudiar la partitura.				X		
12. He logrado exteriorizar ciertas emociones e ideas musicales que me provoca la obra cuando la escucho y la interpreto.			X			
13. Después de esta experiencia me siento motivado/a para continuar aprendiendo violín.					X	
14. Me gustaría seguir aplicando este tipo de actividades en mis futuras clases.				X		

Comentario personal sobre valoración de la experiencia:

Estas actividades que he realizado pienso que sí que son útiles para entender e interpretar mejor la partitura, porque yo nunca había analizado así ninguna obra y creo que ayuda mucho a saber lo que estás tocando. Para la técnica del violín me ha ayudado mucho la ficha de sacar conclusiones sobre ciertos pasajes y la de explicar lo que ~~pasas~~ estaba pasando en determinados compases y a la hora de interpretar me ha ayudado un poco el crear la historia a través de la partitura y la ficha de asociar una imagen a cada pasaje. ~~En~~ Estas dos fichas que acabo de decir me han costado un poco más porque era más de expresar lo que sentías y de creatividad. El conjunto de estas actividades me ha ayudado también a saber un poco como sacar información de la partitura para tocarla mejor y ~~también~~, esta obra y cualquier otra, y a saber como estudiar cualquier obra antes de tocarla.

