

Universidad Internacional de La Rioja
Máster Oficial en Investigación Musical

La visualización y representación mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico: Exploración y puesta en práctica

Trabajo fin de máster

presentado por: Isabel María Jiménez Vargas

Director/a: Gustavo Sánchez López

Almería
28 de febrero de 2018
Firmado por:



Isabel María Jiménez Vargas

Resumen

Este trabajo aborda los principales problemas relacionados con la práctica e interpretación pianística que suelen afectar a los alumnos de temprana edad en etapas iniciales de su aprendizaje. Éstos suelen reincidir constantemente en dificultades relacionadas con aspectos básicos como la postura y posición de las manos, la interiorización del pulso o rigor rítmico, así como una notable falta de concentración.

Con el fin de solventar estos problemas, el presente trabajo de investigación pretende comprobar si el empleo de técnicas de visualización y representación mental mejora la práctica pianística en las etapas iniciales mencionadas. La utilidad de este tipo de prácticas es ampliamente difundida en el mundo del deporte, así como en el campo de la interpretación musical a nivel superior y profesional. No obstante, su eficacia en niveles de enseñanza inferiores aún no ha sido suficientemente estudiada. Es por ello que este trabajo se orienta en esta dirección.

Se trata de un estudio de diseño cuasiexperimental, basado en un enfoque metodológico propio de la investigación-acción. Así, se aplica a los estudiantes una intervención a lo largo de cuatro sesiones separadas de semana en semana. Ésta consiste en la aplicación de una serie de ejercicios basados en la visualización y representación mental, que han sido adecuados al nivel de los estudiantes. Se establece la comparación de los resultados obtenidos por el mismo grupo de sujetos antes y después de dicha intervención.

Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que, en mayor o menor medida, todos los sujetos de la muestra experimentaron mejorías en su rendimiento instrumental. Por tanto, se pudo concluir que los ejercicios de visualización y representación mental conllevan la mejora de distintos aspectos relacionados con la práctica pianística en etapas iniciales de aprendizaje.

Palabras Clave: rendimiento instrumental, piano, etapas iniciales, visualización mental, representación mental.

Abstract

This paper deals with the main problems related to piano practice and interpretation that usually affect early-aged-students in their initial stages of learning. They constantly tend to relapse in difficulties related to basic aspects such as the position of their body and hands, the internalization of the pulse or rhythmic rigor, as well as a notable lack of concentration.

In order to solve these problems, this research work aims to verify whether the use of imagery and mental representation techniques improves piano practice in the initial stages mentioned. The usefulness of this kind of practice is widely spread in the world of sports, as well as in the field of musical performance at higher education and professional levels. However, its effectiveness at elementary education has not yet been sufficiently studied. That is why this work is oriented in this direction.

It is a quasi-experimental design study, based on a methodological approach typical of action-research. Thus, an intervention is applied to students throughout four separate sessions from week to week. This consists of the application of a series of exercises based on imagery and mental representation, which have been appropriate at the level of the students. It is established the comparison of the results obtained by the same group of subjects before and after intervention.

The results obtained in the present investigation show that, to a greater or lesser extent, all the subjects in the sample experienced improvements in their instrumental performance. Therefore, it could be concluded that imagery and mental representation exercises lead to the improvement of various aspects related to piano practice in initial stages of learning.

Keywords: instrumental performance, piano, initial stages, imagery, mental representation.

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	3
1. Introducción	7
1.1. Justificación y problema	8
1.2. Objetivos generales y específicos	9
2. Marco Teórico	11
2.1. La práctica mental en el estudio del piano. Antecedentes teóricos	11
2.2. El aprendizaje instrumental en etapas iniciales	15
2.3. La práctica mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico	17
2.3.1. El desarrollo del oído interno	18
2.3.2. La relajación	18
2.3.3. Partir de lo que ya se conoce	18
2.3.4. Trabajo paulatino y continuo	19
3. Marco Metodológico	20
3.1. Hipótesis de investigación	20
3.2. Diseño	20
3.3. Población y muestra	21
3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados	22
3.5. Procedimiento	23
3.5.1. Observación de la situación inicial y detección de problemas	23
3.5.2. Planificación de mejora	23
3.5.3. Puesta en práctica	26
3.5.4. Análisis y reflexión de los resultados	26
3.6. Plan de análisis de datos	27

4. Resultados	28
4.1. Recogida de datos y análisis de los hábitos musicales	28
4.2. Puesta en práctica. Recogida de datos durante las sesiones de intervención	33
4.3. Análisis cualitativo de los resultados. Grado de consecución de las actividades durante las sesiones de intervención	41
4.4. Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación	44
4.5. Valoraciones finales	48
5. Discusión y Conclusiones	52
5.1. Limitaciones	55
5.2. Prospectiva	56
6. Bibliografía	58
7. Anexos	61
7.1. Cuestionario inicial	61
7.2. Listado de piezas musicales	64
7.3. Piezas para interpretar	67
7.3.1. Pieza asignada a los alumnos de 1º de Iniciación	67
7.3.2. Pieza asignada a los alumnos de 2º de Iniciación	68
7.3.3. Pieza asignada a los alumnos de 1º de Enseñanzas Básicas	69
7.3.4. Pieza asignada a los alumnos de 2º de Enseñanzas Básicas	70
7.4. Mapa conceptual para el estudio en casa	71
7.5. Rúbrica de evaluación	72
7.6. Cuestionario final	74
7.7. Entrevista al docente	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Muestra</i>.....	23
Tabla 2. <i>Aspectos problemáticos</i>.....	24
Tabla 3. <i>Resumen de las sesiones</i>.....	42
Tabla 4. <i>Calificaciones de las sesiones de evaluación</i>.....	46
Tabla 5. <i>Diferencias de calificación entre las sesiones de evaluación</i>...	47
Tabla 6. <i>Rúbrica de evaluación</i>.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Voy a Jugar</i> (Tchokov y Gemiu, 2000, p. 21).....	68
Figura 2. <i>El Pulso A</i> (Tchokov y Gemiu, 2000, p. 32).....	69
Figura 3. <i>El tic-tac del reloj</i> (Tchokov y Gemiu, 2004, p. 12).....	70
Figura 4. <i>Vals, Op. 39, No. 13</i> (Kabalewsky, D., 2006, p. 8).....	71
Figura 5. <i>Mapa conceptual para el estudio en casa</i> (Elaboración propia).....	72

1. Introducción

Diversas investigaciones han demostrado que las técnicas de visualización y entrenamiento mental aportan grandes beneficios a la formación musical, potenciando el rendimiento interpretativo. Al igual que en la práctica deportiva, el simple hecho de imaginar el desarrollo de una determinada destreza física contribuye a su mejora tanto como si esta acción se estuviera realizando en la práctica. Así pues, a lo largo de los años han surgido gran cantidad de estudios centrados en la práctica deportiva que hablan sobre este tipo de técnicas (Feltz y Landers, 1983; Smith y Collins, 2004). Más tarde, el estudio de la práctica mental se extendió a otros ámbitos como la educación, la medicina, la psicología o la música, entre otros (Schuster et al., 2011; Ericsson, 2014).

En relación a la interpretación musical, las investigaciones realizadas son variadas, centrándose en la visualización o representación mental de diferentes aspectos musicales como la altura y ritmo (Zatorre, Halpern, y Bouffard, 2010; Gelding, Thompson y Johnson, 2015), el *tempo* (Jakubowski, Farrugia y Stewart, 2016), o los movimientos y habilidades instrumentales (Bernardi, De Buglio, Trimarchi, Chielli y Bricolo, 2013). Asimismo, existen numerosos estudios que relacionan el entrenamiento mental con la memoria musical, algunos de ellos pioneros en este campo (Rubin-Rabson, 1941; Bernardi, Schories, Jabusch, Colombo y Altenmüller, 2013).

Las técnicas empleadas van desde la creación o recuerdo de imágenes de tipo visual (partitura, perspectiva del instrumento, movimientos corporales, postura, etc.), hasta auditivo, táctil, cenestésico o emocional (García, 2017).

Un buen entrenamiento mental en base a la visualización ofrece al intérprete numerosas aplicaciones y beneficios, algunos de ellos son:

- Explorar las posibilidades expresivas de un pasaje u obra determinada sin que el obstáculo de la técnica instrumental pueda condicionar previamente la idea interpretativa.
- Conseguir mayor eficacia y rendimiento en el estudio, mediante el establecimiento de metas musicales claras.
- Permitir al cuerpo descansar al tiempo que se continúa avanzando en el estudio de la obra.
- Adquirir un conocimiento más profundo de la obra en cuestión.
- Desarrollar la concentración y la memoria.

- Mejorar la postura corporal.
- Favorecer la relajación y la técnica instrumental.
- Conseguir mayor seguridad en el escenario, gracias al control corporal y emocional.
- Mejorar la lectura a primera vista.

La mayoría de las investigaciones realizadas al respecto vinculan la visualización y estudio mental con la excelencia musical (Williamon, 2004; Bernardi, De Buglio, Trimarchi, Chielli, y Bricolo, 2013; Gorbe, 2017). Numerosos intérpretes profesionales, así como concertistas de talla internacional lo consideran parte esencial de su rutina de trabajo. No obstante, ¿no debería abrirse este camino hacia la excelencia, calidad y eficacia del estudio musical desde el comienzo? ¿cabe su entrenamiento en edades más tempranas? ¿cómo iniciar al alumno en estas prácticas cuando su desarrollo cognitivo no favorece el pensamiento abstracto?

Las investigaciones realizadas sobre interpretación musical en niños apenas tratan este tema. No obstante, existen diversos estudios, en su mayoría de tipo descriptivo, acerca de las estrategias prácticas o técnicas de estudio que suelen emplear los estudiantes, tanto niños como adolescentes, que destacan la importancia tanto de la cantidad de práctica (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996) como de la calidad y variedad de estrategias empleadas (Rohwer y Polk, 2006; Austin y Berg, 2006; Lisboa, 2008). Ciertos trabajos basados en el aprendizaje instrumental de los niños se centran, además, en diferentes aspectos que influyen en el éxito y rendimiento musical de los mismos, como son el talento (Kemp y Mills, 2002), la motivación (O'Neill y McPherson, 2002; Wulf y Lewthwaite, 2016) o la influencia social de los padres, profesores y compañeros (Gembris y Davidson, 2002; McPherson, Davidson y Evans, 2016).

1.1. Justificación y problema

El efecto de la práctica mental sobre el rendimiento de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico es un tema poco explorado. Éste es uno de los motivos por los que el presente trabajo se enfoca en esta dirección. La importancia de plantear esta investigación radica, pues, en la necesidad de fomentar un aprendizaje musical más completo gracias a la asimilación de estas prácticas desde las primeras etapas de la enseñanza instrumental. La muestra empleada está conformada por

catorce estudiantes de entre cinco y diez años, matriculados en los primeros cursos de piano de la Escuela de Música de Picassent (Valencia).

Como ya se ha comentado, la práctica mental tiene numerosos beneficios y aplicaciones. No obstante, con la intención de ser pragmático y concreto, el trabajo presente se centra en la aplicación de esta práctica enfocada a paliar y dar solución a las principales dificultades que presentan dichos alumnos. Según la evaluación de su profesor, éstas serían, a grandes rasgos:

- Mantener una buena actitud corporal, postura y posición de las manos.
- Interiorizar un pulso constante y desarrollar una mayor precisión rítmica.
- Crear unos hábitos de estudio más eficaces y mejorar la concentración.

En primer lugar, se hace necesario conocer el estado inicial de los alumnos en relación a sus prácticas musicales. Para ello, surgen una serie de preguntas de investigación: ¿Cuáles son los hábitos musicales de los alumnos? ¿Cuáles son sus hábitos de estudio instrumental? ¿En qué medida utilizan los niños la visualización o representación mental de cara al estudio del piano?

Posteriormente, se tratan de establecer las bases desde donde partir teniendo en cuenta el desarrollo personal y académico de los alumnos. Por lo cual, se plantea la siguiente cuestión: ¿Qué tipo de ejercicios y en qué medida pueden aplicarse según la edad y el nivel de los alumnos?

Por último, se comprobarán los resultados obtenidos tras la aplicación de los ejercicios propuestos para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo afectan estos ejercicios al rendimiento instrumental de los alumnos?

1.2. Objetivos generales y específicos

Los objetivos de este trabajo fin de máster tomarán como punto de partida estas últimas cuestiones. Así pues, el objetivo general de la investigación será: Determinar cómo afecta la utilización de técnicas de visualización y representación mental al rendimiento interpretativo de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico.

Como objetivos específicos se presentan:

1. Conocer los hábitos de escucha musical de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico.
2. Conocer los hábitos de estudio instrumental de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico.

3. Conocer de qué forma y en qué medida utilizan los niños en etapas iniciales las técnicas de visualización y representación mental de cara al estudio del piano.
4. Desarrollar un método adecuado según sus capacidades con el propósito de mejorar su rendimiento en el instrumento.

2. Marco Teórico

2.1. La práctica mental en el estudio del piano. Antecedentes teóricos

El término *práctica mental* hace referencia al “ensayo imaginario o cognitivo de una destreza física sin movimientos musculares específicos” (Fine et al., 2015, citado en Gorbe, 2017, p. 145). Este término tuvo su origen en el ámbito deportivo alrededor de los años 30 del siglo XX. En el caso de la música, este concepto también tiene una larga tradición, aunque no se empleara el propio término de *práctica mental* hasta mucho más tarde (Klöppel, 2005). Cabe señalar, que en el presente trabajo se hace mención a otros dos términos que se englobarían dentro del concepto de práctica mental. Éstos son, por un lado, la *visualización mental*, entendida como el “proceso de usar múltiples sentidos para simular una experiencia en la mente”¹ (Vealey y Greenleaf, 2010, citado en Wright, Wakefield y Smith, 2014, p. 448), y, por otro lado, la *representación mental*, que hace referencia a la imitación mental concreta de un determinado aspecto (García, 2017).

Así pues, el estudio mental ligado a la práctica musical ha estado presente ya desde el siglo XIX, cuando surgieron los primeros intérpretes profesionales del piano. Los numerosos tratados sobre cómo tocar este instrumento incluían, aunque de forma poco metódica, ideas sobre el estudio mental como parte fundamental de la formación del pianista. Atribuían a ese tipo de recurso numerosos beneficios que iban desde la potenciación de la concentración y la memoria hasta la mejora de la propia técnica instrumental.

En su *Rítmica, dinámica y pedal* (1938), Leimer incide en que la capacidad para contemplar la imagen gráfico-musical representa la clave para el desarrollo de la memoria.

Este autor incluye por primera vez un capítulo exclusivo dedicado a la “técnica mediante el trabajo mental”. En él, hace especial mención a la concentración intensa como medio para conseguir de la manera más rápida y correcta una técnica idónea. Asimismo, critica a la “abrumadora mayoría” de estudiantes que tratan de adquirir

¹ Process of using multiple senses to simulate an experience in the mind.

la técnica mediante la repetición incesante de los pasajes difíciles. En relación a esto afirma:

Muchos en su estudio no conocen más que este último método, que es más cómodo que el del trabajo mental intenso y por eso se lo prefiere, pero (...) requiere mucho más tiempo, y sin embargo no procura la perfección. (p. 14)

Propone una serie de ejercicios “para el adiestramiento de los dedos mediante la concentración”. La propuesta conlleva un estudio lento que permita controlar una sonoridad *pianissimo* y la máxima precisión en cuanto al toque uniforme y duración exacta de las notas. Con esto, pretende recalcar la importancia del entrenamiento auditivo como pilar fundamental de la formación musical y esencial, por tanto, para una buena interpretación.

Para Leimer el trabajo mental se desarrollaba al mismo tiempo y en base a la práctica física. Sin embargo, otros autores van más allá, aislando el estudio mental de la ejecución instrumental y liberándolo del condicionante técnico en un principio. Así, Casella (1958) escribe al respecto de Busoni que éste “poseía la envidiable facultad de resolver los mayores problemas técnicos, muchas veces, sin sentarse al piano” (p. 116).

Por su parte, Foldes (1958) aconseja que el alumno “lea la obra nueva lejos del instrumento antes de comenzar la ejecución. De esta forma obtendrá una imagen mental clara de la música que está por estudiar, sin que los aspectos físicos de su ejecución lo distraigan” (p. 17).

Al igual que Leimer, este último autor considera imprescindible el entrenamiento del oído. Sin embargo, Foldes hace referencia a un paso previo antes de tocar y escuchar simultáneamente, que consiste en separar en un comienzo estas dos prácticas, alegando que:

El tiempo pasado al piano (...) no produce los resultados deseados, si estos jóvenes pianistas no han adquirido la facultad de escuchar atentamente. (...) Tocar, en sí, es muy absorbente y el proceso de tocar y escuchar al mismo tiempo requiere mucha concentración. (...) la cantidad de energía que invertimos en escuchar quitará calidad a la ejecución. (p. 18)

Por ello, sostiene que antes de sentarse al piano es necesario un primer acercamiento a éste a través de la escucha de diversas versiones interpretativas, realizando siempre un trabajo de escucha consciente. Así pues, afirma:

El arte de escuchar debe ser adquirido en primer lugar (...) Sólo después de haber dominado la apreciación auditiva completa ante la interpretación musical de otros, seremos capaces de tocar y escuchar al mismo tiempo. (p. 18)

Posteriormente, se llevaría a cabo, como ya se ha mencionado, la lectura mental de la obra desde fuera del instrumento. De tal modo, “al leer música lejos del instrumento hacemos trabajar a nuestro oído interno y así estimulamos nuestra imaginación” (p. 20).

Según Foldes, en la tarea del pianista podrían distinguirse tres fases, siendo el trabajo mental la primera de ellas: “En la primera fase (el intérprete) *re-crea* las ideas del compositor en su propia mente, luego las *reproduce* en su instrumento, y finalmente las *ejecuta* para un auditorio” (p. 54).

Aunque la idea de visualización y representación mental de la música ya era patente entre los intérpretes más aplicados, además de ser avalada por ciertas investigaciones², no sería hasta finales de la década de los 80 cuando la pianista y profesora Tatjana Orloff-Tschekorsky asienta este concepto como tal y desarrolla un método específico para su desarrollo. Su idea surge en primera instancia a partir del conocimiento de ciertos métodos de ejercitación mental llevados a cabo por deportistas. Quiriendo adaptar estas prácticas al piano, comienza a trabajar con un equipo de psicólogos de la Escuela Superior de Deportes de Colonia. Poco después, tiene lugar un pequeño experimento con cinco alumnos de entre 15 y 51 años de edad. Éste tuvo un éxito significativo, demostrando la adquisición del aprendizaje de un modo más rápido, así como una mayor fluidez interpretativa y calidad expresiva. Se funda, así, en 1992, el Instituto para la Ejercitación Mental de San Agustín, al cual pertenecen numerosos pedagogos de diversas especialidades instrumentales. Las bases del método de Orloff-Tschekorsky, denominado “ejercitación mental en la formación musical”, son descritas por Klöppel (2005) en su libro:

Siempre aparecen sucesivamente los tres pasos: relajación, representación de sonido y movimiento, así como tocar (o cantar) en el *tempo* imaginado. Todas estas tres etapas se repiten con aumento progresivo del *tempo* de representación y ejecución. Con ello se pretende conseguir el *tempo* convincente. (p. 99)

El estado de relajación, presentado como una condición previa al estudio del instrumento, es también considerado por Leimer y otros como parte decisiva en el proceso del aprendizaje instrumental. Actualmente, esta idea es ampliamente reco-

² Una de estas investigaciones pioneras en este campo fue la de Rubin-Rabson (1941). Dicho estudio se basó en la práctica mental como herramienta para la mejora de la memoria musical en estudiantes de piano adultos.

nocida cuando se abarca el tema de la práctica mental en música. Cabe señalar que dicho estado de relajación se entiende como un “reposo atento” (Klöppel, 2005) o “lucidez distendida” (Williams, 2017), por la cual los pensamientos se tranquilizan, eliminando estímulos externos molestos, y se reduce la tensión muscular, liberando la ansiedad y estimulando la concentración. A este respecto, Williams (2017) aclara que los propios ejercicios de relajación son de por sí un tipo de entrenamiento mental.

Por otro lado, así como algunos autores anteriormente citados consideraban la escucha consciente de distintas interpretaciones y el ejercicio mental basado en la partitura como un paso previo al estudio en el instrumento, ya el trabajo de Rubin-Rabson (1941), al igual que el método de Orloff-Tschekorsky, demuestran que es más efectivo el hecho de ir alternando ambas prácticas: trabajo mental y físico.

Además, Williams (2017) recuerda y destaca la importancia no solo de escuchar a otros, sino también de observar sus movimientos durante la interpretación. De tal modo, afirma:

La demostración explica movimientos complejos a través de una “imagen” visual y sonora, la cual es mucho más rica y más efectiva que una explicación oral. Ver es aprender: ver a otro estimula las mismas regiones del cerebro que si realizarás la misma acción tú mismo. Aunque la práctica física ha resultado ser la mejor manera de practicar, las investigaciones demuestran que una combinación de práctica física y observacional es incluso más efectiva.³ (p. 56)

García (2017) alude, además, a la necesidad de evaluación constante del proceso de estudio mediante la comparación de la imagen mental con el resultado de la práctica real. De este modo, ambas prácticas (mental y real) se retroalimentan logrando la mejora del resultado musical de una forma más rápida y efectiva.

Por otro lado, los avances en el ámbito de la psicología y la neurociencia en los últimos años han favorecido la comprensión y desarrollo de los procesos y habilidades mentales en relación a la práctica instrumental. Así, García (2017) afirma que:

³ Demonstration explains complex movements through a visual and auditory “picture”, which is much richer and more effective than a verbal explanation. Watching is learning: watching someone else stimulates the same brain regions as when you perform the same thing yourself. Although physical practice has been found to be the best way to practice studies have found that a combination of physical and observational practice is even more effective.

“combinadas con el estudio mental, el desarrollo de las habilidades psicológicas como la anticipación, la autorregulación o la reflexión, nos permiten ejercitar competencias que nos capacitan para realizar con mayor éxito la actividad musical” (p. 22). En esta línea, cabe señalar el valor creciente que se le aporta a la experiencia emocional, hasta el punto de poder afirmar que: “concentrarse en la intención musical en forma de mensajes emocionales inherentes es una manera de concentración incluso más sofisticada y efectiva que el hecho de concentrarse en la sonoridad o la forma de una frase”⁴ (Williams, 2017, p. 15).

2.2. El aprendizaje instrumental en etapas iniciales

Tras conocer en líneas generales las premisas de la práctica mental, resulta oportuno analizar el contexto en el cual se pretenden integrar. Así, para la inclusión de cualquier tipo de ejercicios o actividades en el aula es fundamental tener en cuenta las etapas de aprendizaje en las que éste se va a desarrollar. Así pues, se exponen a continuación una serie de características generales acerca del desarrollo del pensamiento infantil y cómo la adquisición del conocimiento varía según la edad y madurez de los niños (Universidad Internacional de La Rioja, s.f., [Tema 10]).

- **De cinco a seis años:** Tal y como establece la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, los niños alrededor de estas edades se encuentran dentro del llamado período preoperacional. Su pensamiento es transductivo, por lo que apenas hacen uso de la lógica, atrayéndoles más el aprendizaje directo y espontáneo. Así, será interesante que las actividades musicales sean cortas y variadas, permitiendo a los alumnos explorar y descubrir las posibilidades del instrumento a partir de su contacto directo y asociado con sus percepciones sensoriales, más que a través de procesos cognitivos.
- **De seis a ocho años:** En esta etapa los niños comienzan a desarrollar el pensamiento concreto. Por tanto, pueden introducirse actividades que requieran una mayor intervención cognitiva, pero sin llegar a ser demasiado abstractas. Presentan un mayor desarrollo físico y motriz, lo que facilita el estudio instrumental. Además, su capacidad asociativa hace posible el aprendi-

⁴ Focusing on musical intention in the form of the inherent emotional messages is an even more sophisticated and effective form of focus than focusing on the sound or shape of a phrase.

zaje de la lectura musical, así como el despliegue de actividades relacionadas con la audición y con el canto, que ayudan a desarrollar su sensibilidad musical.

- **De ocho a diez años:** Los niños a partir de estas edades ya hacen un mayor uso de la lógica, por lo que pueden entender y aprovechar mejor los contenidos referidos a la teoría y la lectura musical. Asimismo, presentan una mayor desenvoltura en actividades de psicomotricidad fina, lo que les permite progresar en su práctica instrumental.

Aunque como se observa hay ciertas diferencias entre estas tres etapas, existen algunas prácticas musicales que resultan beneficiosas en cualquiera de ellas. Por un lado, la utilización del movimiento corporal ha sido avalada por autores como Orff o Dalcroze. Así pues, se hace hincapié en la importancia de “la práctica del movimiento corporal para aprender a relacionar lo escuchado con su sensación física, basado en el hecho de que escuchar tiene que ver con sentir, y que el tacto y la audición están relacionados” (Universidad Internacional de La Rioja, s.f., [Tema 8], p.9).

En este sentido, cabe destacar el papel que tiene la memoria muscular para el aprendizaje de un instrumento musical. Su adquisición y entrenamiento es especialmente importante durante la infancia, cuando se comienza a aprender el manejo del instrumento. Al inicio de la práctica instrumental, han de desarrollarse múltiples habilidades que requieren en un principio de grandes esfuerzos mentales, como el reconocimiento de las notas y grafías musicales en la partitura, su reproducción correcta en el instrumento, así como su asociación auditiva, entre otras. Por tanto, cuanto antes se automatice la asociación entre grafías, sonidos y acciones físicas, antes podrán desarrollarse explicaciones más racionales que vayan complementando y enriqueciendo este aprendizaje. De tal modo, tras asimilar estos procesos, los niños podrán centrarse más fácilmente en la escucha consciente de la música.

Otro punto importante a tener en cuenta se basa en la vinculación emocional con el aprendizaje. Los acontecimientos emotivos, así como el efecto de motivación, son aspectos que facilitan la retención del aprendizaje en la memoria. Así, para Wulf y Lewthwaite (2016) la motivación y la autoconfianza son elementos esenciales que favorecen el aprendizaje, especialmente, en estas etapas tempranas. Por ello, será fundamental la creación de un contexto positivo en el aula, así como partir de la identidad musical del alumno para la construcción de nuevas experiencias musicales (Universidad Internacional de La Rioja, s.f., [Tema 2]).

Por último, cabe destacar que ante la diversidad en el aula se hace necesario adaptarse al ritmo y necesidades individuales de cada alumno, a su madurez, así como a su desarrollo psicológico y físico. Tal y como explica Jorquera-Jaramillo (2002), las dificultades instrumentales no son las mismas para todos los niños, por lo que ha de fomentarse la asimilación de los contenidos a través de actividades variadas y personalizadas, siendo inútil el ejercicio repetitivo y mecánico.

Sin embargo, frecuentemente se da el caso de que los propios alumnos recurren precisamente a estos ejercicios repetitivos y tediosos a la hora de preparar las piezas musicales. Algunos ejemplos de ello, se pueden contemplar en investigaciones como las de Austin y Berg (2006) o Lisboa (2008). En ellas se demuestra que, por sí solos, los niños únicamente son capaces de desarrollar un entendimiento muy limitado de la música, sin observar numerosos elementos de la partitura y aprendiendo errores constantemente. Sus principales preocupaciones suelen ser la ejecución de las notas, leyendo la pieza de arriba abajo. De ahí la necesidad de supervisión continua por parte de padres y profesores en estas etapas tempranas, intensamente remarcada por autores como Gembris y Davidson (2002), así como McPherson, Davidson y Evans (2016).

Concerniente al tema de interés del presente trabajo, Lisboa (2008) comenta respecto a los resultados de su investigación que “las representaciones mentales de la pieza (por parte de los alumnos) eran, por tanto, incorrectas, incorporando errores y careciendo de la mayoría de elementos expresivos”⁵ (p. 263). Posteriormente, añade: “esto es altamente indicativo de los beneficios de la preconceptualización como precursora del estudio instrumental”⁶ (p. 263).

2.3. La práctica mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto en este marco teórico, a continuación, se describen brevemente una serie de consideraciones para la inclusión de

⁵ Mental representations of the piece were therefore faulty, incorporating errors and neglecting more expressive elements.

⁶ This is highly suggestive of the benefits of preconceptualization as a precursor to instrumental study.

la práctica mental en las etapas iniciales objeto de estudio de la presente investigación.

2.3.1. El desarrollo del oído interno

El desarrollo del oído se considera condición esencial, no solo para el ejercicio mental en sí, sino, en un nivel más básico y fundamental, para hacer música en general. Sea cual sea el método o técnica que se siga para el dominio del instrumento, debe darse siempre el desarrollo de las capacidades auditivas, tanto en relación a cuestiones más técnicas como la distinción de alturas, ritmos, etc., como en cuanto a la maduración de la expresión, estética y sensibilidad musical.

El desarrollo del oído va evolucionando desde el nacimiento, pero será tarea fundamental del profesor de música potenciar el entrenamiento, maduración y sensibilidad auditiva de sus alumnos desde los cursos iniciales. Para ello, será de gran ayuda la utilización de recursos como el canto o incluso el movimiento corporal y, por supuesto, la propia escucha musical.

2.3.2. La relajación

El estado de relajación es necesario en la vida cotidiana, especialmente a la hora de realizar tareas complejas que exigen altas cotas de concentración, así como la coordinación de movimientos físicos. En el caso de hacer música, se habla de un *reposo atento*, por el cual los pensamientos se tranquilizan, eliminando estímulos externos molestos, y se reduce la tensión muscular, liberando la ansiedad y estimulando la concentración (Klöppel, 2005, p.22). De tal forma, mente y cuerpo se encontrarían, así, en perfecto estado para abordar actividades complejas, permitiendo y facilitando el fluir de pensamientos y movimientos.

Aunque el estrés y la ansiedad cotidiana puedan parecer aspectos mayormente asociados a personas adultas, en el mundo de los niños también se dan estos sentimientos, que muchas veces son ignorados por las personas que los rodean, y que bloquean el desarrollo natural de aprendizaje de los pequeños. Hoy día, los niños se encuentran insertos en una sociedad frenética en la que todo se quiere obtener de forma inmediata, impidiendo de este modo el desarrollo de ciertas capacidades como la paciencia, la concentración y la perseverancia, tan necesarias para el aprendizaje y crecimiento de los mismos. Por este motivo, se hace necesario el empleo de ciertas técnicas de relajación que predisponga a los alumnos a un estado propicio para el aprendizaje.

2.3.3. Partir de lo que ya se conoce

Todos los autores citados anteriormente parten de esta concepción obvia: no es posible la representación mental de algo que no se conoce. Tal y como comenta Klöppel (2005):

La ejercitación mental como complemento a la ejercitación práctica presupone no solamente una predisposición para una más alta concentración, sino también conocimientos y experiencias previas. (...) Sin esta condición previa no es posible ninguna representación, pues representación es un recordar las percepciones sensoriales. (p. 29).

Así pues, a la hora de implementar este tipo de ejercicios en el aula resulta especialmente necesario partir de las experiencias previas de los alumnos. Teniendo en cuenta que éstos se encuentran en sus primeros años de aprendizaje instrumental, existirán, por tanto, ciertas actividades irrealizables. No obstante, como ya se ha comentado, el desarrollo musical se encuentra en evolución desde el nacimiento, así pues, se puede optar por numerosas y variadas actividades musicales que enlacen las experiencias musicales previas de los discentes con su iniciación al piano.

2.3.4. Trabajo paulatino y continuo

Debido al alto nivel de concentración que se precisa durante la práctica mental, es aconsejable comenzar poco a poco, con ejercicios fáciles y breves. Con el paso del tiempo, éstos pueden ir aumentando en dificultad y duración, a medida que la capacidad de representación mental aumenta. Volviendo a la analogía del deporte, Williams (2017) expone que el entrenamiento mental, al igual que el entrenamiento físico, mejora con la práctica. Del mismo modo, se hace necesario el hecho de tener continuidad en relación a esta práctica, ya que al igual que ocurre con el deporte o la propia práctica instrumental, la capacidad de representación mental se va perdiendo si no se ejercita de forma continua.

Esto es especialmente relevante para las etapas iniciales que competen al presente estudio, ya que, como se ha descrito en apartados anteriores de este marco teórico, los niños necesitan de la supervisión y repetición constante de los contenidos, así como de la creación de vínculos entre sus conocimientos anteriores y los nuevos. Se trata de encontrar un equilibrio para que las nuevas prácticas no supongan una dificultad demasiado grande para ellos, ya que esto les podría conducir a la frustración, ni tampoco ser demasiado fáciles, ya que igualmente daría pie al aburrimiento y desinterés de los alumnos.

3. Marco Metodológico

Retomando las ideas principales expuestas en la introducción, se presentan, a continuación, los aspectos metodológicos necesarios para la consecución de los objetivos propuestos.

3.1. Hipótesis de investigación

Conforme al problema de investigación y los objetivos planteados, se establece la siguiente hipótesis: el empleo de ejercicios basados en la visualización y representación mental mejora el rendimiento instrumental de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico.

A partir de este planteamiento se elabora el consiguiente diseño de investigación y demás elementos metodológicos con el fin de confirmar o refutar dicha hipótesis.

3.2. Diseño

El presente estudio se basa en un diseño cuasiexperimental, ya que se lleva a cabo una intervención sobre una muestra no aleatoria. Se compara el mismo grupo de sujetos mediante un diseño pre-post o antes-después, por el cual se realizará una medición inicial antes de la intervención y otra posterior con el fin de comparar los resultados y medir cómo afecta la variable independiente a la dependiente. Se trata, por tanto, de un diseño prospectivo, que parte de una situación inicial y estudia longitudinalmente el efecto producido por una determinada variable. No obstante, al tratarse de un trabajo fin de máster, éste debe atenerse a un período breve y limitado de tiempo para la recolección de los datos. El estudio alberga la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, por lo que se puede considerar dentro de un enfoque mixto.

Este trabajo de investigación abarca el ámbito de la educación musical. Se centra en el aprendizaje de la práctica instrumental, pretendiendo el desarrollo de ciertos hábitos cognitivos, psicomotrices y actitudinales en el alumnado, así como proporcionar recursos y estrategias con el fin de mejorar la labor docente en el aula. Por ello, se utiliza un diseño semi-estructurado, que debe adaptarse y ser flexible adecuándose a la respuesta imprevisible de los estudiantes.

Es por tanto que este estudio se elabora en base al enfoque metodológico de la investigación-acción, próximo al paradigma sociocrítico participativo. Así, el presente trabajo concuerda con las características de la investigación-acción descritas por Cain (2013):

- Al contrario que en la investigación educativa tradicional, realizada frecuentemente por investigadores que observan sin involucrarse, en la investigación-acción éstos se involucran subjetivamente en la situación a investigar.
- Es colaborativa, en tanto que el investigador, el profesor y los estudiantes trabajan juntos para mejorar el aprendizaje.
- Este tipo de investigación se enfrenta a la problemática de que cada situación educativa es única, compuesta de numerosas interacciones individuales difícilmente predecibles. Por ello, se trata de situaciones concretas que no pueden extrapolarse a otras de forma idéntica.
- Las muestras utilizadas en este tipo de estudios no son representativas, si no que suelen albergar un grupo reducido de estudiantes.
- Se orienta hacia la búsqueda del cambio y la identificación de los elementos que contribuyen a ello.
- En lugar de trabajar con un grupo experimental y otro de control, la investigación-acción frecuentemente realiza comparaciones entre situaciones previas y posteriores.

Al margen de las diferentes definiciones o aplicaciones de la investigación-acción, su constante es la de actuar para mejorar una práctica. Esta es la idea en la que se fundamenta la presente investigación, por la que se planifican una serie de acciones para la mejora educativa, se aplican dichas acciones, se observa meticulosamente el proceso, y se evalúan los resultados para llegar finalmente a una reflexión que pueda conducir al planteamiento de un nuevo plan de mejora, frecuentemente necesario.

3.3. Población y muestra

La población diana en la que se centra este estudio comprende a aquellos estudiantes de temprana edad en estadios de iniciación o nivel básico de aprendizaje del piano.

Con el oportuno consentimiento del centro, profesor y padres de los alumnos, se realiza un trabajo de campo con una muestra de 14 estudiantes de piano matricula-

dos en la Escuela de Música de Picassent (Valencia). El motivo de esta elección se debe a la facilidad para el contacto y colaboración con uno de los profesores de dicha escuela. Se trata, por tanto, de un tipo de muestreo no probabilístico, de conveniencia. Estos alumnos, de edades comprendidas entre los cinco y diez años, se encuentran agrupados según su experiencia instrumental en cuatro niveles diferentes: 1º y 2º de iniciación, y 1º y 2º de enseñanzas básicas. La muestra en cuestión se distribuye del siguiente modo:

Tabla 1. *Muestra*

1º Iniciación	2º Iniciación	1º Enseñanzas Básicas	2º Enseñanzas Básicas
Sujeto 1 (5 años)	Sujeto 5 (8 años)	Sujeto 7 (6 años)	Sujeto 13 (10 años)
Sujeto 2 (5 años)	Sujeto 6 (10 años)	Sujeto 8 (7 años)	Sujeto 14 (10 años)
Sujeto 3 (6 años)		Sujeto 9 (7 años)	
Sujeto 4 (6 años)		Sujeto 10 (8 años)	
		Sujeto 11 (8 años)	
		Sujeto 12 (9 años)	

3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados

Esta investigación trata de definir cómo afecta el empleo de ejercicios basados en la visualización y representación mental (variable independiente) al rendimiento de la práctica pianística (variable dependiente) en etapas iniciales de aprendizaje y edades tempranas.

Los instrumentos y técnicas aplicadas para la recogida de datos serán los siguientes:

- Cuestionario inicial (Ver Anexo 7.1. *Cuestionario inicial*).
- Observación directa de las sesiones de clase.
- Diario de clase.
- Grabaciones sonoras de las sesiones para segunda escucha y anotaciones.
- Rúbrica con criterios de evaluación y calificación. (Ver Anexo 7.5. *Rúbrica de evaluación*).
- Cuestionario final acerca de la utilidad y valoración personal de la experiencia por parte de los alumnos (Ver Anexo 7.6. *Cuestionario final*).
- Entrevista al docente (Ver Anexo 7.7. *Entrevista al docente*).

3.5. Procedimiento

Tras decidir cuál será el foco de atención de esta investigación, tienen lugar las fases correspondientes al diseño de investigación-acción descrito anteriormente.

3.5.1. Observación de la situación inicial y detección de problemas

Se realiza una primera observación de la situación inicial. Ésta se lleva a cabo tanto desde el punto de vista del profesor como del investigador, a través de un diario de clase. Como diagnóstico resultante se obtiene que los alumnos participantes manifiestan ciertas problemáticas que se dan de forma reiterada a lo largo del tiempo. Estos aspectos indeseables se pueden dividir en dos bloques:

Tabla 2. Aspectos problemáticos

Aspectos procedimentales	<ul style="list-style-type: none">• Postura y posición de las manos incorrectas.• Escasa interiorización del pulso y falta de rigor rítmico.• Hábitos de estudio inadecuados.
Aspectos actitudinales	<ul style="list-style-type: none">• Falta de concentración.• Impaciencia y ansiedad ante los errores accidentales.• Falta de interés.

Anticipando en cierto modo la siguiente fase, se elabora un cuestionario para los discentes (Anexo 7.1. *Cuestionario inicial*) con el fin de obtener más datos que puedan clarificar las posibles causas de los problemas anteriormente citados. Con esta herramienta se pretende conocer los hábitos de escucha musical de los alumnos, además de sus hábitos de estudio instrumental, y su capacidad o grado de utilización de técnicas próximas a la práctica mental en música.

3.5.2. Planificación de mejora

Teniendo como referencia los datos obtenidos en la fase anterior, así como las ideas expuestas en el marco teórico, el siguiente paso consiste en la indagación sobre posibles soluciones y planificación de una mejora. Para ello, se hace necesario tener en cuenta el escaso tiempo disponible para la elaboración de este trabajo fin de máster, por lo que el trabajo de campo se desarrollará tan solo durante tres semanas, pudiendo contar con cuatro sesiones de clase por alumno. Se considera oportuna la elección del mes de noviembre porque ya existen datos de evaluación suficientes como para reconocer las carencias de los alumnos, además de ser uno de los meses en que menos días festivos hay (ya que su existencia podría perjudicar la continuidad del proyecto).

En primera instancia, se reflexiona acerca de los materiales necesarios, resultando conveniente la utilización de los siguientes:

a) Listado de audio de piezas musicales

Se conforma una lista de obras de géneros y estilos variados y duración asequible (1-7 minutos aproximadamente), con la intención de proponer a los estudiantes la escucha consciente de al menos una pieza al día. Éstos deberían aportar su valoración personal en una escala del 0 al 5, así como los comentarios pertinentes acerca de cada una de ellas. Teniendo en cuenta las edades de los participantes, la música seleccionada debe intentar cumplir algunas condiciones: ser agradable para los niños, variada y breve.

El objeto de esta experiencia es favorecer el desarrollo del oído, y nada más básico para este desarrollo que el propio acto de escuchar música. De este modo, se intentará fomentar la escucha consciente y crítica, dando cuenta de aspectos como el ritmo, carácter, instrumentación, o cualquier otro elemento relevante o llamativo de la pieza en cuestión.

Los títulos de la música utilizada pueden consultarse en el Anexo 7.2. *Listado de piezas musicales.*

b) Piezas para interpretar

Se selecciona una pieza por cada uno de los cuatro niveles de formación diferentes entre los que se distribuyen los estudiantes. Se pretende partir de cero con la lectura de dichas piezas para aplicar los ejercicios de visualización y representación mental a lo largo de las distintas fases de montaje o estudio.

Las obras seleccionadas han sido escogidas de entre el material orientativo para cada uno de los cursos en cuestión. Éstas son:

- 1º Iniciación: Voy a Jugar. “El Piano” Iniciación. Método Tchokov–Gemiu.
- 2º Iniciación: El Pulso A. “El Piano” Iniciación. Método Tchokov–Gemiu.
- 1º Enseñanzas Básicas: El tic-tac del reloj. “El Piano” Preparatorio. Método Tchokov–Gemiu.
- 2º Enseñanzas Básicas: Vals, Op. 39, No. 13. Piezas infantiles para piano. Kabalewsky, D.

Su contenido puede consultarse en el Anexo 7.3. *Piezas para interpretar.*

c) Ejercicios

Desde un comienzo se piensa en la introducción de ejercicios basados en la visualización y representación mental. Se considera estructurar cada sesión en tres partes: relajación, calentamiento mental y trabajo de una pieza al piano.

- **Relajación:** Como ya se explica en el apartado del marco teórico, gran número de autores defienden la necesidad de un estado de “reposo atento” antes de comenzar la práctica instrumental. Es por ello que se plantea el dedicar los primeros minutos de cada sesión a esta práctica. Los alumnos deberían seguir unas sencillas instrucciones⁷:
 1. Colocarse en la banqueta manteniendo una buena posición.
 2. Cerrar los ojos.
 3. Respirar por la nariz lentamente, en 1, 2 o 3 tiempos progresivamente.
 4. Tensar y destensar distintas partes del cuerpo.
 5. Volver a respirar.

En todo momento el profesor irá guiando esta práctica, adaptando si fuera necesario los ejercicios según las capacidades de cada alumno.

- **Calentamiento mental:** Tal y como lo denomina García (2017), “consiste en evocar y jugar con diversas modalidades sensoriales mediante imágenes vívidas y estimulantes que acomoden el camino al trabajo posterior con pasajes y obras musicales” (p. 64). Por tanto, aprovechando que el alumno acaba de realizar los ejercicios de relajación y continúa con los ojos cerrados, se le induciría ahora a este sencillo ejercicio de visualización mental con el objeto de estimular su capacidad para generar distintas imágenes sensoriales.
- **Interpretación de una pieza al piano:** Para el trabajo de la pieza seleccionada se prepara una relación de ejercicios variados, intentando abarcar un abanico de recursos lo más amplio posible de cara a las diferentes dificultades que se intuye tendrán los alumnos. Estos ejercicios toman como base las propuestas de actividades descritas en diferentes textos especializados⁸, siendo modificadas y adaptadas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y motriz de los estudiantes que conforman la muestra de este trabajo. Por ello,

⁷ Basadas en la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson.

⁸ Principalmente Klöppel (2005) y García (2017).

alternan frecuentemente la visualización y representación mental con la práctica.

Para una adecuada puesta en práctica de todos estos ejercicios se contemplarán una serie de consideraciones metodológicas básicas:

- Es preferible que las sesiones sean breves. Mantener la concentración en ciertas actividades durante algunos minutos puede ser una tarea complicada, más aún para un niño. Por tanto, será conveniente alternar éstas con otras actividades más livianas, ya que si el alumno está demasiado fatigado no tiene sentido continuar insistiendo, lo cual sería poco efectivo y desmotivador.
- Se tenderá a que las representaciones mentales sean asequibles y correctas, para poder lograr el mismo resultado durante la práctica real en el instrumento. Por ello, es lógico ir de lo simple a lo complejo, así como de lo breve a lo extenso.
- Estos ejercicios no constituyen algo cerrado, sino que son flexibles. En línea con la filosofía de la investigación-acción, estos ejercicios se irán adaptando y mejorando incluso de sesión en sesión. Por ello, se recogerá la información de cada semana de un modo sistemático para poder observar la recepción de los ejercicios y progreso de los alumnos.

d) Mapa conceptual para el estudio en casa:

Se elabora un mapa conceptual que recoge una serie de ideas que se plantea trabajar en clase. Se pretende explicar al alumno su funcionamiento y forma de aplicarlo, de modo que pueda constituir una herramienta de ayuda durante su trabajo en casa. Este recurso puede consultarse en el Anexo 7.4. *Mapa conceptual para el estudio en casa.*

3.5.3. Puesta en práctica

La intervención se desarrolla en cuatro sesiones individuales de unos 30 minutos. La información concerniente al transcurso de la misma se encuentra en el apartado 4.2. *Puesta en práctica. Recogida de datos durante las sesiones de intervención.*

3.5.4. Análisis y reflexión de los resultados

Corresponde a la siguiente fase de la investigación-acción, a partir de la cual comienza de nuevo el ciclo para dar a luz nuevos planes de mejora. Así pues, a través

de los datos obtenidos mediante los instrumentos ya mencionados, se analizará la nueva situación. El objeto de esta fase será examinar las mejoras y progresos conseguidos, y, especialmente, las posibles carencias, fallos o aspectos a mejorar. Estos resultados, su análisis y las conclusiones extraídas se desarrollan en los próximos apartados del presente documento.

3.6. Plan de análisis de datos

Se llevará a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos, seguido de la interpretación de los resultados correspondientes. Estos datos serán extraídos del cuestionario inicial, así como de las observaciones presenciales y grabaciones de audio, concluyendo con las calificaciones numéricas obtenidas por los alumnos en las sesiones de evaluación antes y después de la intervención. Finalmente, se exponen, además, los datos obtenidos mediante el cuestionario final y la entrevista al docente en relación a su valoración y opinión personal acerca de esta experiencia.

Los resultados vienen expresados en una serie de porcentajes, gráficos y tablas.

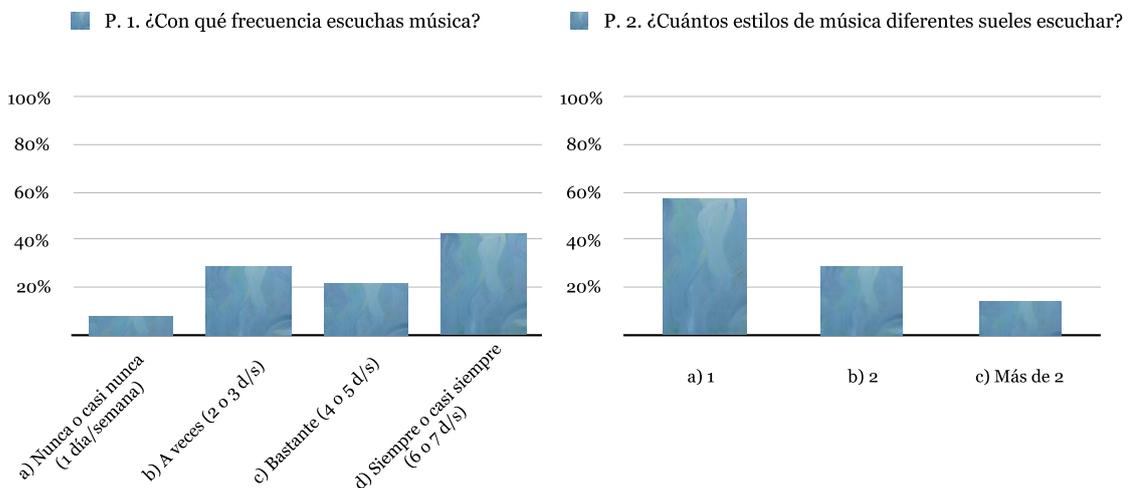
4. Resultados

4.1. Recogida de datos y análisis de los hábitos musicales

Este apartado trata de dar respuesta a la primera pregunta de investigación y, por tanto, superar el primer objetivo propuesto. Para ello, se parte del cuestionario inicial presentado a los alumnos antes de comenzar el proceso de intervención. Con esta herramienta se pretende obtener una idea global en relación a las actitudes y hábitos musicales de los alumnos, útil para conocer el punto de partida antes de la intervención.

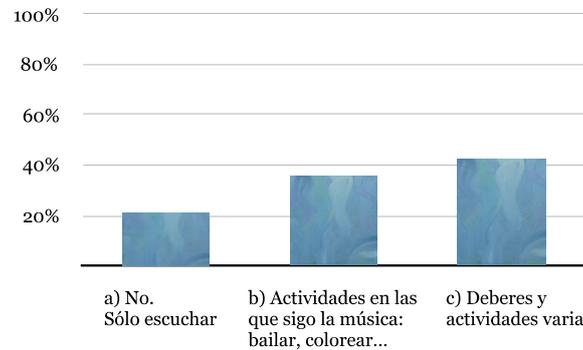
Así, dicho cuestionario presenta 13 preguntas divididas en tres bloques: hábitos de escucha musicales; hábitos de estudio instrumental; y hábitos o capacidades en relación a la representación o visualización mental de la música. Se tomó la decisión de realizar un cuestionario de forma oral y flexible, con ciertas preguntas cerradas y otras abiertas, de modo que no condicionara las respuestas de los estudiantes. No obstante, la naturaleza de todas las respuestas permite fácilmente su agrupación, facilitando, así, la exposición de los resultados.

El primero de los bloques englobaría las preguntas 1 a 4. Se obtienen para éstas los siguientes datos:

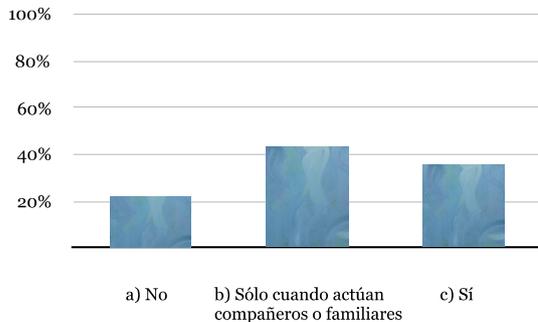


La visualización y representación mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico:
Exploración y puesta en práctica

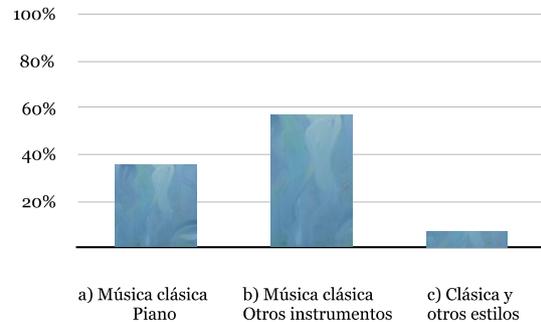
■ P. 3. Cuando escuchas música, ¿le prestas atención o estás haciendo otras cosas al mismo tiempo? ¿Qué tipo de cosas?



■ P. 4. a. ¿Sueles ir a conciertos?



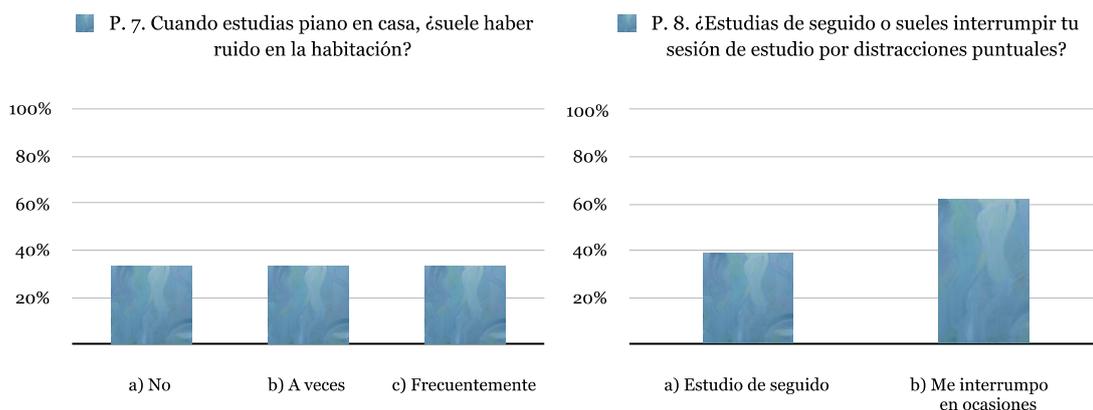
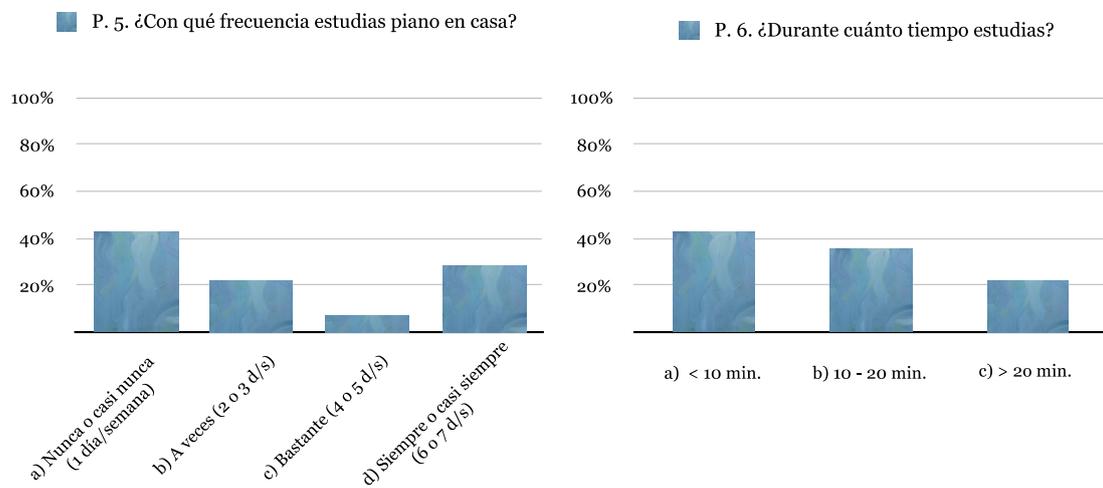
■ P. 4. b. ¿De qué tipo?



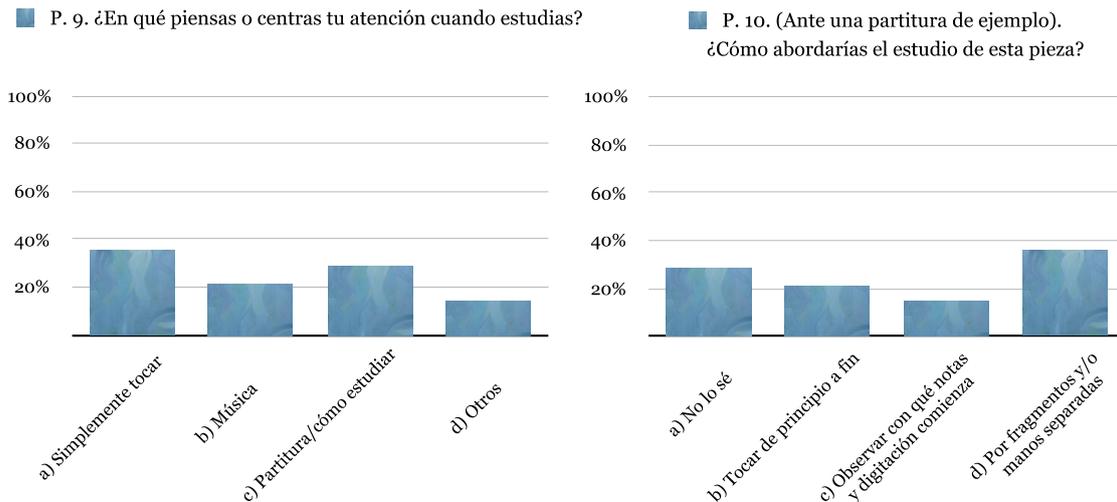
Como se puede observar, la mayoría de alumnos escucha música con frecuencia, lo cual es un dato positivo. No obstante, esta música no suele ser especialmente variada, ya que como se aprecia en los gráficos, un alto porcentaje de los sujetos tan solo escucha un único estilo de música. A través de las respuestas y comentarios personales que se obtuvo de los alumnos se puede deducir que una de las causas podría ser el hecho de que siempre escuchan la misma emisora de radio, frecuentemente durante trayectos en coche. Lo cual nos lleva a otra realidad indeseada, y es que, aunque la música rodee todo nuestro entorno, no se le suele prestar demasiada atención. Los niños, más que escucharla en un acto reflexivo, a menudo la oyen de forma pasiva. Así, los datos respecto a la tercera pregunta del cuestionario reflejan que tan solo una minoría de la muestra dedica toda su atención a la tarea de escuchar música, mientras que la mayor parte de los alumnos realizan varias actividades simultáneamente, relegando la música a un segundo plano. Cabe destacar la presencia de un porcentaje significativo que realiza actividades guiadas por la misma música, como dibujar o bailar, aprovechando el potencial expresivo de la música para desarrollar

su sensibilidad y creatividad. La última pregunta de este bloque, dividida en dos partes, centra su atención en un hábito importante como es la asistencia a conciertos en vivo. En este sentido, los datos no son especialmente negativos, aunque sí mejorables, ya que la mayoría de alumnos únicamente asisten a conciertos cuando actúan ellos mismos, compañeros o familiares. En cuanto a la música que se da en estos conciertos, ésta es frecuentemente clásica, tanto de piano como de otros instrumentos.

A continuación, se presentan los resultados del segundo bloque de preguntas (P. 5 a P. 10), que guardan relación con los hábitos de estudio instrumental.



La visualización y representación mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico:
Exploración y puesta en práctica

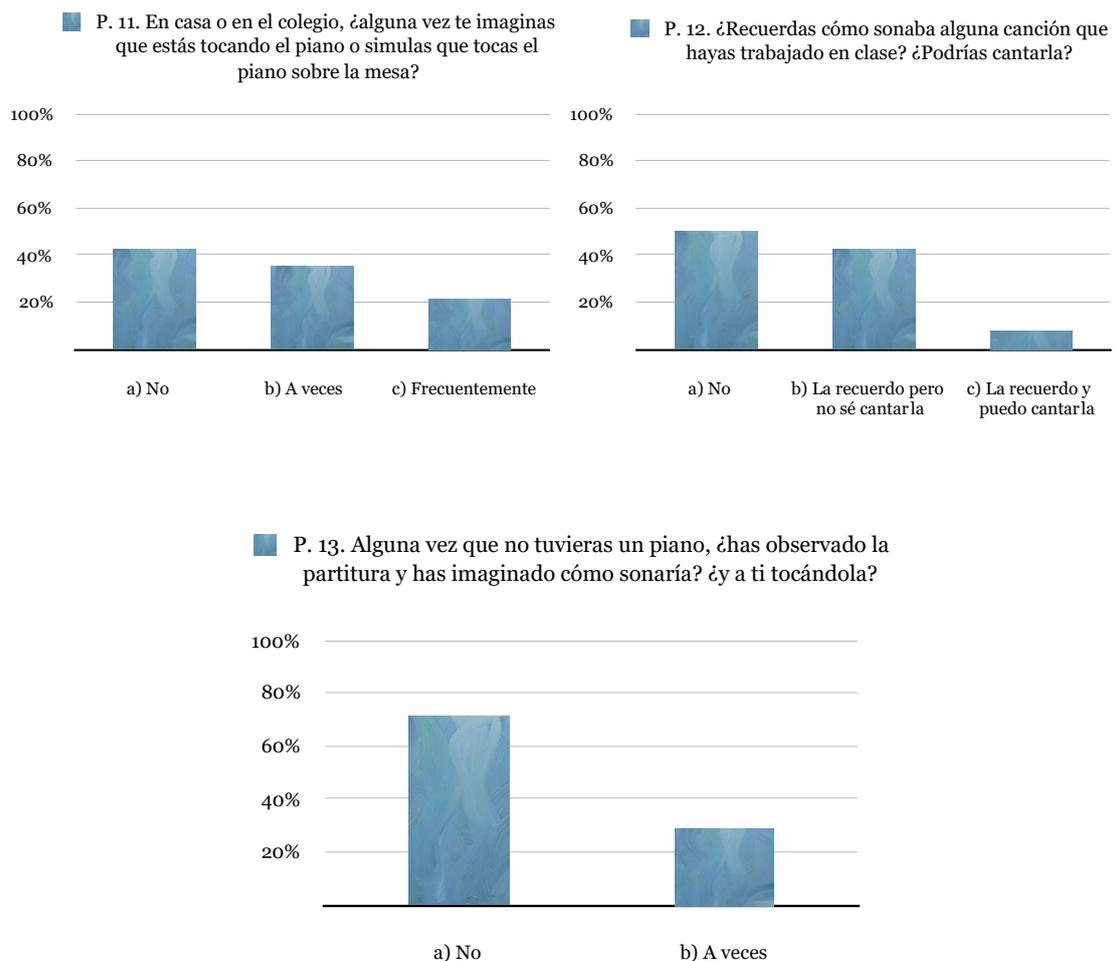


En relación a la frecuencia y tiempo dedicado al estudio en casa, se puede comprobar que la mayoría de sujetos estudia con escasa frecuencia o incluso nula, ya que en algunos casos ni siquiera se dispone de instrumento en casa. Añadido a esto, el tiempo dedicado durante las sesiones de estudio suele ser inferior a los 10 minutos, no superando en ningún caso los 30 minutos. Al margen del escaso tiempo dedicado, las respuestas obtenidas en las preguntas 7 y 8 dejan constancia de que este tiempo ni siquiera es bien aprovechado, ya que más de la mitad de los sujetos estudian con ruido en la habitación y otras distracciones por las que suelen interrumpir sus sesiones de estudio, lo cual conlleva una pérdida de la concentración y de la calidad del estudio. Es cierto que algunos de los alumnos están en edades muy tempranas y es habitual que aún no tengan una cierta constancia o costumbre. No obstante, para poder progresar con el instrumento es fundamental esta constancia e ir creando hábitos correctos a partir de sesiones breves conforme a sus posibilidades. Estos resultados desvelan que existen graves carencias en relación a dichos hábitos.

Las posturas frente a la pregunta 9 se encuentran bastante divididas, pero en última instancia los resultados muestran que la mayoría de los niños simplemente tocan sin apenas pensar en lo que están haciendo. Por otro lado, la cuestión nº 10 informa acerca de la dinámica de estudio que siguen en casa. Como se puede observar, la mayor parte estudia por fragmentos y/o manos separadas. Es decir, simplifican la partitura y parten de lo sencillo y abarcable para posteriormente ir añadiendo dificultades, lo cual es buena señal. Sin embargo, estos mismos estudiantes afirman que la estrategia al encontrar cualquier tipo de obstáculo consiste simplemente en repetir el pasaje hasta que salga. Este es, por tanto, un aspecto a corregir y trabajar con los alumnos. Llama la atención el hecho de que para estas dos preguntas tan

parecidas se obtengan datos tan diferentes. Al preguntar a los niños en qué piensan mientras estudian en el instrumento, la mayoría afirma simplemente tocar sin centrarse en ningún aspecto en particular, sin embargo, al plantearles cómo estudiarían una pieza determinada, estos mismos alumnos apuntan que la estudiarían por fragmentos o manos separadas. Esta realidad es en cierto modo contradictoria. Conocen la teoría del buen hacer, pero no la ponen en práctica, o lo hacen únicamente al comienzo de la sesión y luego la olvidan. En muchos casos, esto se debe a que al sentarse frente al instrumento en casa los alumnos no se plantean cómo estudiar, necesitando constantemente un refuerzo externo que les haga reflexionar, tal y como lo hace el docente durante la lección de piano.

Por último, se exponen los datos obtenidos para el último bloque, que trata más específicamente cuestiones relacionadas con la disposición o capacidades en torno a la representación y visualización mental.



Respecto a la pregunta 11, la mayoría de alumnos respondieron de forma afirmativa, matizando si lo hacían ocasionalmente o se trataba de un hábito frecuente. Esto muestra que los estudiantes están abiertos a esta experiencia imaginativa o evocativa, lo cual constituye un dato positivo. No obstante, esta capacidad evocativa parece ser más bien de tipo visual, ya que al concretar con las siguientes preguntas se constata que existen dificultades para representar o evocar elementos sonoros. Así, las respuestas a la pregunta 12 desvelan que la mayoría de los niños ni siquiera alcanzaban a recordar alguna canción o pieza, un porcentaje significativo afirmaron recordar alguna, pero eran incapaces de cantarla, y tan solo uno de los alumnos supo cantar alguna pieza de las estudiadas en clase. Estos resultados confirman que este tipo de tareas, a simple vista sencillas, suponen para los alumnos un verdadero reto. Como cabría de esperar, las respuestas a la última pregunta (la cual hace referencia a una capacidad de representación mental aún mayor que la anterior) son principalmente negativas.

4.2. Puesta en práctica. Recogida de datos durante las sesiones de intervención

A continuación, se expone la información concerniente al período de intervención.

- **Primera sesión**

En esta sesión inicial, se procedió como estaba previsto a desarrollar la primera experiencia de relajación. Para empezar, se incitó al alumnado a ser consciente de su postura, sentado frente al piano con los ojos cerrados. Paso por paso, se hizo mención a diversas partes del cuerpo indicando la correcta posición de cada una de ellas: pies, caderas, espalda, manos, brazos, hombros, cuello y cabeza. A continuación, se realizaron una serie de respiraciones cada vez más profundas. Se dirigió la atención del alumno hacia una de sus manos y se le propuso cerrar el puño. Se le indicó que debía tensar el puño y a continuación destensarlo. Se procedió a realizar el mismo ejercicio con la otra mano y, finalmente, se combinaron ambas. En algunos casos, el grado de tensión de los puños podía corresponder a tres niveles distintos: mucha, poca o nada de tensión. Así, estos niveles se alternaban entre ambas manos según las instrucciones dadas al sujeto, hasta finalizar el ejercicio en ausencia de tensión. Con esto se pretendía conseguir que el alumno fuera consciente del grado de tensión y sensaciones de sus manos en cada momento. Posteriormente, se procedió de nuevo a respirar profundamente. Durante el transcurso de esta actividad, se iba pregun-

tando puntualmente al sujeto si su postura en general seguía siendo correcta o detectaba alguna desviación en alguna parte del cuerpo en particular, corrigiéndola si fuera el caso.

Tras esto, se llevó a cabo la fase denominada “calentamiento mental”. En esta primera sesión, los alumnos debieron imaginar una fruta (se propuso como ejemplo una mandarina, aunque podría ser cualquier otra), evocando en primer lugar imágenes visuales (color, forma...), posteriormente táctiles y cenestésicas (tacto, peso...) y por último olfativas y del gusto.

Finalmente, se presentó a los alumnos la pieza nueva, de las cuatro escogidas explícitamente para aplicar desde el comienzo este método de estudio basado en la práctica mental. Se propuso un primer acercamiento global a la partitura. El profesor tocó la pieza completa mientras los alumnos realizaban una escucha consciente. Después de que éstos expresaran sus primeras impresiones, se volvió a tocar la pieza y esta vez el alumno debía intentar exteriorizar el ritmo y expresividad de la obra a través de los movimientos que considerara oportunos. Se explicó al alumno el carácter global y secciones principales de la pieza, pintando éstas de diferentes colores para ofrecer al estudiante un mapa visual de la obra completa, pretendiendo facilitar así su comprensión y estudio. Del mismo modo, se indicó al alumno la posibilidad de asociar él mismo otros elementos (como las figuras rítmicas o las articulaciones) a determinados colores, con el fin de crear conexiones que adquirieran una mayor significación en su mente.

Al comenzar la lectura de la pieza al piano, ésta se llevó a cabo con manos separadas y acotando por fragmentos de dos compases. Antes de su ejecución se recordó al alumno que mantuviera una buena postura y posición de las manos, y se concentrara en el pasaje que realizaría a continuación. Tras la ejecución de dicho pasaje se hizo reflexionar al alumno sobre cada uno de los aspectos básicos relevantes a tener en cuenta en su actuación. Pasando en primer lugar por la postura corporal en general, luego la posición de las manos, digitación, notas, ritmo y articulación. Si alguno de estos aspectos era erróneo o mejorable, antes de pasar al siguiente, se ayudaba al alumno a corregirlo mentalmente, debiendo concentrarse especialmente en ello en su posterior intervención al piano. Tras esto, se volvía a repetir el mismo proceso de reflexión y evaluación de los aspectos mencionados, hasta alcanzar finalmente el visto bueno de todos ellos. Dependiendo del tiempo transcurrido o fatiga del alumno tras esta intensa actividad, se tomó en cada caso la decisión de continuar con la siguiente sección, o bien pasar a trabajar piezas o actividades de otro tipo.

Por último, se les facilitó y explicó el mapa conceptual previamente elaborado con algunas de las ideas trabajadas en clase, que serviría para orientar su estudio autónomo en casa. Del mismo modo, se propuso a los estudiantes la escucha diaria de una pieza musical del listado propuesto con el fin de desarrollar su oído y sensibilidad musical.

- **Segunda sesión**

En esta segunda sesión, se comenzó igualmente por la fase de relajación. Ésta fue muy similar a la de la sesión anterior, aunque añadiendo además de la tensión y distensión de los puños, la de la cara. De tal forma, los niños debieron jugar a tensar y relajar distintos puntos de la cara cada vez: levantar y bajar las cejas, apretar y relajar los ojos, encoger la nariz o estirar la comisura de los labios hacia arriba o abajo.

En la parte del calentamiento mental se optó por nuevas imágenes, según el caso, una bombilla, una vela o unos aplausos. Los estudiantes intentaron imaginar la bombilla: si era de cristal transparente o de algún otro color, si estaba apagada o encendida, si pasaba de un estado a otro de repente o poco a poco, el calor que desprendía al tocarla, etc. Experiencias similares se intentaban evocar del mismo modo a aquellos que imaginaron la vela o los aplausos (destacable en este último ejemplo es el hecho de incluir además la representación de sensaciones sonoras). Así, al igual que en la primera sesión, se trató de que los alumnos evocaran primero imágenes visuales (por ser éstas generalmente las más sencillas) que pudieran ir concretándose o modificándose mentalmente con mayor o menor facilidad, para luego ir pasando a otros sentidos (tacto, olfato, gusto), así como las sensaciones de interacción del propio sujeto con estas imágenes.

Se continuó con la lectura de la pieza iniciada la semana anterior, atendiendo a los mismos aspectos reflejados en el mapa conceptual. Se hizo necesario el tomar algunas fotografías de las manos de los alumnos o postura en general para aquellos que aún tenían problemas significativos con este aspecto. De tal modo, pudieron contrastar, a través del reflejo de su propia posición, las diferencias entre una actitud corporal adecuada y aquella que no lo es. Con esto se pretende conseguir que, progresivamente, el alumno sea capaz de asociar las sensaciones y propiocepción de su cuerpo con estas imágenes (y por consiguiente con una postura adecuada), interiorizarlas y poder recrearlas cuando sea necesario.

Especialmente los alumnos más pequeños (1º iniciación), tenían dificultades con la lectura rítmico-melódica y la digitación. Algunos niños incluso olvidaban la

numeración de los dedos. Para solventar este problema se propuso la siguiente actividad:

1. Se recuerda al discente la numeración correcta de los dedos.
2. El docente procede a indicar un número. El alumno, con las manos preparadas sobre el teclado, debe en ese momento pensar e identificar el dedo correspondiente y, únicamente cuando esté seguro, bajarlo accionando la tecla.
3. Sucesivamente se van añadiendo números a los anteriormente indicados, creando una secuencia cada vez más larga, que el alumno deberá pensar y ejecutar de seguido. Por ejemplo, se puede comenzar indicando el nº 2, luego 2 y 5, después 2, 5, y 3, posteriormente 2, 5, 3 y 5, etc. Esto supone que el tiempo de preparación antes de tocar la secuencia de digitados sea cada vez mayor, ya que el tiempo necesario para representar mentalmente una serie de movimientos es similar al transcurrido en la ejecución real (García, 2017).
4. Tras practicar este ejercicio en una posición fija, lo cual permite aprovecharlo para desarrollar la independencia muscular de los dedos, es conveniente que el alumno explore por todo el teclado libremente, evitando así la posibilidad de que asocie erróneamente siempre las mismas notas con determinados digitados.
5. Por último, se torna a la partitura. El profesor dicta la secuencia de digitaciones escrita en ella. Finalmente, el alumno debe ser capaz de leer la digitación por sí solo, pensarla y ejecutarla correctamente.

Esta actividad fue igualmente aplicable al problema de la lectura melódica, por el cual los niños presentaban dificultades para asociar las notas musicales escritas en la partitura con las teclas correspondientes. Así, la variante de dicha actividad consistía en sustituir las indicaciones de digitados por indicaciones de notas. De este modo, se trata de entrenar la capacidad de anticipación, terminando por interiorizar y automatizar la lectura melódica y las acciones motrices correspondientes.

En cuanto a la lectura rítmica, existía el error bastante generalizado de no sostener las figuras largas el tiempo suficiente. Para solventarlo se recurrió a poner el metrónomo mientras se leía mentalmente el pasaje. Posteriormente se solfeaba (eliminando frecuentemente el nombre de las notas y sustituyéndolo por vocablos como “ta-ta...” para restar así dificultad al ejercicio y centrarse en el aspecto rítmico). También se llevó a cabo la acción de golpear la tapa del piano al tiempo que se solfeaba, debiendo mantener la mano abajo al llegar a las figuras largas el tiempo

que correspondiese. Luego se realizó únicamente con los golpes, intentando imaginar el solfeo, pero sin pronunciarlo. Finalmente se procedía en el teclado. Estas notas largas fueron coloreadas con una línea continua representando su duración para ayudar de una forma más gráfica al alumno.

La clave a la hora de llevar a cabo todos estos ejercicios se basó en el hecho de que los estudiantes debían siempre visualizar la realización del ejercicio antes de actuar, es decir, recorrer con su mente todas las acciones al detalle que se proponían realizar de forma inmediatamente posterior. Cabe destacar que cuando se trataba de una acción compleja, relativamente nueva o difícil de visualizar se hizo imprescindible realizar este proceso comenzando de forma inversa y a modo de ciclo. Es decir, comenzar en primer lugar por la experimentación física de una práctica asequible, posteriormente pasar a su representación mental intentando recrear una versión mejorada de ésta, llevar a cabo una segunda actuación práctica, y repetir el proceso hasta alcanzar el resultado deseado.

- **Tercera sesión**

Durante la sesión de relajación de esta semana se incluyó, además de los puños y la cara, la tensión y relajación de los hombros.

En la fase de calentamiento mental se optó en esta ocasión por la visualización de una mascota, que podría ser la propia o cualquier otra. Se pidió a los niños que visualizaran aspectos como el color, tamaño, tacto, así como los movimientos o interacciones con el animal. Por otro lado, se evocó además la imagen del piano, intentando recordarlo al máximo detalle: aspecto de las teclas, tapa, atril, madera, etc.

En cuanto a la interpretación de la pieza estudiada, la mayoría de los alumnos ejecutaban de forma correcta las notas y el ritmo (si no de la pieza completa, al menos del fragmento que había sido encomendado para estudiar en casa), sin embargo, presentaban aún problemas de continuidad: solían parar en los cambios de posición, retrasar y acelerar el *tempo*, o parar y repetir constantemente al mínimo tropiezo durante la interpretación.

En primer lugar, se trabajaron los cambios de posición en los que se fallaba o paraba el *tempo* reiteradamente. Se propuso la utilización del metrónomo a un *tempo* asequible y se enfocó la atención únicamente a las dos notas o acordes entre los que se encontraba el cambio de posición. Se verbalizaron una serie de indicaciones, que representaban la duración de la primera nota y el cambio posterior junto al metrónomo. Seguidamente, se trataba tan solo de pensar estas indicaciones, sin pro-

nunciarlas y sin dejar de seguir el metrónomo. Tras esto, se procedía a imaginar en el teclado las acciones de los dedos que seguirían estas indicaciones. Finalmente, se llevaba a cabo la ejecución práctica. Por ejemplo, si se presentaba el caso de una blanca con puntillo en la mano izquierda seguida de una nota en la mano derecha, se verbalizaba “1-2-3-derecha” (o “cambio”). En este caso, era necesario un paso intermedio para no fragmentar la nota larga, por lo que a continuación se solfeaba, por ejemplo, “Sool-Fa”. A continuación, se pensaba sin pronunciar, se imaginaba y se tocaba al piano tal y como se ha explicado. Posteriormente, se incluía un fragmento precedente al cambio de mayor longitud, como uno o dos compases completos, además de ir aumentando la velocidad del metrónomo según fuera necesario.

Una vez solucionada la dificultad subyacente de los cambios de posición, la continuidad de la interpretación mejoraba notablemente, no obstante, especialmente algunos de los niños más pequeños, los cuales aún no están familiarizados con un pulso interno y constante, seguían desfigurando el *tempo* a su antojo, acelerándolo o retrasándolo sin lógica aparente. Para trabajar en torno a la percepción del pulso se desarrollaron diversas actividades.

En primer lugar, con ayuda del metrónomo, el docente contó en voz alta junto al alumno los tiempos de cada compás (por ejemplo, si se trataba de un compás 3/4, simplemente se contaba “1-2-3, 1-2-3, ...”). A continuación, a esto se sumaba el acto de dar pisadas en el suelo o caminar. Una vez asimilado esto, el docente se dispuso a tocar la pieza completa marcando el primer tiempo de cada compás mientras el alumno continuaba contando y caminando por el aula. Luego, simplemente caminaba siguiendo el *tempo*. Cuando el alumno se disponía a tocar la pieza debía intentar recordar esta misma sensación de su cuerpo al caminar siguiendo el pulso y el “1-2-3” en su cabeza.

Al margen de esta actividad, se propusieron otras que requerían cierta sincronización y seguimiento del pulso como:

- Cantar la pieza junto al profesor.
- Cantar tras escuchar con atención un fragmento tocado por el profesor.
- Cantar simultáneamente mientras toca el profesor.
- Tocar mientras canta el profesor.
- Alternar cada dos compases el hecho de cantar o tocar, intercambiando dichas acciones entre el profesor y el alumno en cada fragmento musical.

La capacidad de percepción del pulso interno no es cosa de un solo día, sino que es necesaria su interiorización a lo largo del tiempo. Por ello es importante que el niño escuche música a diario y que poco a poco logre recordar y representar las sensaciones experimentadas a través de estos ejercicios con mayor facilidad.

En otros casos, la falta de continuidad no era debida a la incapacidad de percibir el pulso interno o a puntos especialmente conflictivos como pudieran ser los cambios de posición, sino que era fruto de la desconcentración o falta de estudio riguroso. Esto provocaba inseguridad en la lectura y errores ocasionales no asociados a puntos en concreto, sino cometidos cada vez en lugares diferentes de la partitura. Los alumnos en esta situación solían parar o repetir sin cesar el pasaje intentando corregir cada tropiezo.

Para erradicar esta costumbre de atascarse y repetir sin pensar se desarrolló la siguiente actividad:

1. El docente tocó el pasaje con el metrónomo mientras el alumno seguía su recorrido en la partitura.
2. El alumno, sentado al piano frente a la partitura, continuó escuchando el metrónomo al tiempo que trataba de seguir mentalmente el fragmento en la partitura, aprovechando que acababa de escucharlo y estaba reciente en su memoria.
3. Se llevó a cabo una segunda representación mental del pasaje, ahora con las manos preparadas en el teclado e incluyendo la visualización de los movimientos de las manos, digitaciones, etc.
4. Finalmente, se tocó el pasaje en cuestión.

Tras realizar este ejercicio de un modo satisfactorio se pudo aumentar la velocidad del metrónomo, pasar a otro fragmento o unir varios, según cada caso. Cabe destacar que las representaciones mentales realizadas debían ser correctas antes de pasar a la práctica. Así, si se percibe algún error en la representación es necesario corregirlo en la propia representación mental antes de tocar. Cuando se da una orden incorrecta a los dedos, éstos “aprenden” un movimiento erróneo que posteriormente será más difícil de corregir. Por tanto, es conveniente corregirlo antes mentalmente para intentar dar siempre a nuestro cuerpo las órdenes correctas. Cuando esta actividad presentaba demasiada dificultad era necesario acortar el pasaje e ir avanzando poco a poco.

Una vez conseguido realizar un pasaje más extenso o toda la pieza de esta forma, se procedía a llevar a cabo otra actividad. Con ayuda del metrónomo, el estudiante y el profesor tocaban juntos alternando los compases. Mientras el profesor tocaba uno o dos compases el alumno debía seguir la partitura e imaginar que era él mismo el que tocaba. Tras la intervención del profesor al piano, el alumno debía continuar por donde éste lo había dejado, y así sucesivamente, sin perder nunca la continuidad de la pieza.

Otra variante de la actividad consistió en alternar compases con música y compases en blanco. En lugar de tocar el profesor, ciertos compases quedaban en silencio mientras el alumno debía visualizar cómo sonaban y se tocaban, para proseguir con la ejecución de los siguientes, y así sucesivamente hasta el final.

- **Cuarta sesión**

En esta última sesión se reforzaron y afianzaron los contenidos de las sesiones anteriores. Tras la habitual fase de relajación, tuvo lugar el calentamiento mental, el cual se basó esta vez en la visualización del propio acto de tocar el piano. El estudiante debió evocar, en primer lugar, la imagen del teclado, seguida de la de sus manos colocadas correctamente sobre él. Posteriormente, se indicó al alumno el posar las manos sobre el teclado tal y como lo había imaginado. En caso de que la posición fuera incorrecta o mejorable se recordó y se hizo experimentar al alumno la posición ideal. Se separaron las manos del teclado y se volvió a intentar representar mentalmente la posición adecuada. Una vez estuvieran las manos colocadas correctamente, el alumno debía imaginarse el acto de tocar, así como la sonoridad producida, comenzando con una nota y digitación concreta en dinámica *ff* y, seguidamente, *pp*. A continuación, este mismo acto se llevó a la práctica. Así, las visualizaciones se fueron alternando con las acciones reales con el fin de comparar y mejorar ambas experiencias.

Durante el trabajo de la pieza al piano, en la mayoría de los casos se hizo necesario incidir y seguir reforzando los aspectos trabajados en las sesiones anteriores. Si bien, se tuvo también la ocasión de tratar elementos como la articulación o la coordinación de las manos en ciertos pasajes conflictivos. Para ello, se recurrió a la misma idea que se venía aplicando hasta ahora: el hecho de escuchar conscientemente y experimentar la acción correcta, intentando grabar esta sensación en la memoria con el fin de poder volver a recrearla cuando fuese necesario.

Además, se llevaron a cabo algunos ejercicios para mejorar la dinámica, fraseo y expresividad de la pieza. Para ello, se explicó a los alumnos la idea de agrupación de los elementos musicales. Se trató de aportar fluidez a la interpretación simplificando, por ejemplo, tres o cuatro notas en un único movimiento, de modo que en lugar de ejecutar tres o cuatro pequeños impulsos, solo era necesario uno de mayor amplitud. Con ayuda de los fragmentos coloreados en la primera sesión, los alumnos experimentaron el potencial expresivo, primero de cada frase por separado y posteriormente del conjunto total.

A modo de resumen de esta puesta en práctica, se expone la siguiente tabla:

Tabla 3. Resumen de las sesiones

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> • Puños 	<ul style="list-style-type: none"> • Puños • Cara 	<ul style="list-style-type: none"> • Puños • Cara • Hombros 	<ul style="list-style-type: none"> • Puños • Cara • Hombros
Calentamiento mental	<ul style="list-style-type: none"> • Fruta (mandarina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bombilla • Vela • Aplausos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mascota • Piano 	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar piano
Pieza al piano	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha completa • Movimientos • Estructura en colores • Mapa conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto posición manos y/o postura general • Digitación • Lectura melódica • Lectura rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de posición • Interiorización pulso constante • Continuidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación • Dinámica • Fraseo • Expresividad

4.3. Análisis cualitativo de los resultados. Grado de consecución de las actividades durante el transcurso de las sesiones de intervención

Como cualquier práctica nueva, la incorporación de estos ejercicios de relajación, toma de conciencia y concentración en la rutina de los niños no fue algo fácil al principio. Y aún después de estas pocas sesiones se percibe que algunos de ellos necesitan más tiempo para adaptarse. Aún así, resulta interesante analizar el progreso experimentado durante el transcurso de las sesiones, que ya deja entrever ciertos resultados esperanzadores.

De tal modo, se exponen a continuación algunos comentarios y valoraciones relevantes, producto de la evaluación continua realizada conjuntamente con el profesor para cada una de las sesiones. Dichas valoraciones se centran especialmente en los aspectos mejorables de cada sesión, ya que, aunque en principio se pueda conformar un plan prediseñado, el proceso de enseñanza-aprendizaje no constituye algo rígido, sino que se trata de buscar la solución más afín de entre las estrategias y herramientas de las que dispone el docente. De tal modo, se realizó la evaluación diaria del proceso de intervención, examinando las carencias o problemas concretos de cada alumno y considerando si las prácticas de representación y visualización mental podrían ayudar a solventarlos, de cara a mejorar la próxima sesión.

Así pues, se presentan los siguientes resultados y observaciones para cada una de las sesiones:

- **Primera sesión**

Durante la fase de relajación, se puede objetar que algunos niños movían las piernas o abrían los ojos de vez en cuando. Además, cuando se les indicaba cerrarlos, en ocasiones lo hacían con demasiada fuerza, aportando tensión innecesaria a la cara. En cuanto a la respiración, a la mayoría de los niños se les pidió simplemente que inspiraran y espiraran en un solo tiempo en lugar de dos o tres, ya que les costaba respirar más lentamente.

En el transcurso del calentamiento mental, algunos alumnos expresaron su incapacidad o dificultad para visualizar especialmente los aspectos relacionados con las sensaciones cenestésicas, olfativas o del gusto. No obstante, las imágenes visuales o táctiles resultaron más fácilmente abarcables. Destaca a este respecto el sujeto 1 de la muestra, el cual mostraba gran facilidad para imaginar, combinar y jugar libremente con las imágenes desarrollando su creatividad.

Durante la práctica al piano, aunque generalmente los alumnos mostraban interés por la realización de los ejercicios, parecían no comprender demasiado su funcionamiento o finalidad. Aunque se dejaba un tiempo para pensar antes de la ejecución, tenían problemas para concentrarse y representar lo que debían tocar, expresando su inseguridad por si lo hacían o no correctamente. A lo largo de esta sesión, fue necesario recordar y hacer reflexionar constantemente a los alumnos acerca de la necesidad de corregir determinados aspectos posturales.

El trabajo encomendado para casa, esto es, el seguimiento del mapa conceptual como apoyo para el estudio, así como la lista de piezas musicales que debían escu-

char diariamente, pareció en un principio atraer el interés y motivación de los alumnos.

- **Segunda sesión**

Como se ha comentado en el apartado anterior, durante la fase de relajación de esta sesión se incluyó el acto de tensar y destensar la cara. Con esto se consiguió suplir el problema de la sesión anterior, evitando que los niños tensaran la cara al cerrar los ojos o en cualquier otro momento inoportuno. En esta ocasión, cabe destacar la experiencia del sujeto 14, que siendo una persona realmente nerviosa y con dificultades para concentrarse, logró realizar estos ejercicios satisfactoriamente, expresando verbalmente el propio sujeto su sorpresa ante el bienestar y buena disposición en la que se encontraba para tocar el piano tras la realización de esta práctica.

Llegados a la fase de calentamiento mental, los alumnos mostraron una mayor comprensión de la dinámica de estos ejercicios con respecto a la sesión anterior. Así pues, la realización de los mismos se desarrolló de un modo más fluido.

Durante la práctica instrumental, en ocasiones se pretendía corregir demasiados aspectos a la vez. Cuando un problema, al poco tiempo de trabajarlo, parecía superado y se continuaba con el trabajo de otros aspectos, el problema inicial solía volver a emerger más tarde. Así, el precipitarse o querer ahorrar algo de tiempo inicialmente, suponía el perderlo posteriormente al tener que volver continuamente a incidir sobre los mismos aspectos sin terminar éstos de ser trabajados y afianzados profundamente. Esto repercutía negativamente en los estudiantes, originando sentimientos de confusión, frustración e impaciencia. El profesor y los alumnos aún estaban adaptándose a la dinámica y metodología de los ejercicios propuestos.

- **Tercera sesión**

Al incluir en esta nueva sesión la tensión y distensión de los hombros, los alumnos mostraron un estado de relajación y concentración aún mayor que en las sesiones anteriores. Ya no abrían los ojos ni solían moverse (a excepción del sujeto 12). Además, comienza a percibirse el progreso realizado por algunos alumnos en relación al control de su respiración, que logra ser más pausada y constante, desarrollando la inspiración y espiración en dos o tres tiempos.

En cuanto a la fase de calentamiento mental, cabe señalar el acierto que supuso la idea de proponer la evocación de una mascota, lo cual gustó especialmente a los niños. La representación de la imagen del piano tuvo igualmente buenos resultados.

En relación al trabajo instrumental, éste fue desarrollado con mayor eficacia durante esta sesión. Un factor clave para ello, fue la buena disposición y estado de concentración de la mayoría de alumnos. Es especialmente destacable en este sentido la actuación de los sujetos 8, 11 y 14.

- **Cuarta sesión**

Como resultado de esta última sesión más el conjunto de las anteriores se concluye que, aunque en menor medida, aún es necesario recordar la adecuada posición de las manos y postura correcta, especialmente a los alumnos más pequeños. Asimismo, la interiorización del pulso y la precisión rítmica han mejorado notablemente, aunque sigue siendo un aspecto mejorable para algunos alumnos. No obstante, las mejoras más destacadas por el profesor han sido en relación a la lectura rítmica y melódica, así como la continuidad y fluidez de la interpretación en determinados casos. Los alumnos consiguen reducir el número de repeticiones impulsivas de los pasajes, siendo conscientes de que es más importante parar y pensar que repetir inconscientemente. En relación a la pieza trabajada, el profesor afirma que en el mismo período de tiempo los discentes han conseguido trabajar la misma cantidad que de costumbre, pero obteniendo unos resultados de mayor calidad que antes. Se percibe, así, en los estudiantes una mayor motivación gracias a las mejoras experimentadas personalmente en relación a sus capacidades musicales e instrumentales.

4.4. Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación

A continuación, se muestran las calificaciones obtenidas por los alumnos según los criterios de evaluación y calificación expuestos en el Anexo 7.5. *Rúbrica de evaluación*. Dichas calificaciones se recogieron en dos sesiones de evaluación, una antes y otra después de la puesta en práctica de las actividades de representación y visualización mental.

Así, se recogen en las siguientes tablas los datos obtenidos para aquellos aspectos de la práctica instrumental en los que se centra esta investigación, esto es, los ítems de postura (incluyendo actitud corporal, postura y posición de las manos), ritmo (pulso constante y precisión rítmica), estudio (hábitos de estudio), y concen-

tración, además de una última columna que indica la calificación general (incluyendo ésta tanto los aspectos ya citados como el resto de elementos relevantes en la práctica instrumental y que forman parte de la evaluación final del alumnado).

Tabla 4. *Calificaciones de las sesiones de evaluación*

	Postura		Ritmo		Estudio		Concentración		General	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
S. 1	6	6	7	8	6	7	4	5	4,7	6
S. 2	2	5	2	4	5	6	4	6	2,7	5
S. 3	5	7	2	5	1	3	1	5	1,9	4,2
S. 4	5	6	3	7	6	6	4	5	3,4	5,4
S. 5	5	5	6	7	7	8	5	6	5,3	6,3
S. 6	6	9	10	10	9	9	8	9	7,6	8,8
S. 7	4	6	6	8	7	7	5	8	4,5	7
S. 8	7	7	5	7	3	5	2	8	5,5	7,5
S. 9	1	3	5	8	5	7	2	5	2,8	4,8
S. 10	4	7	6	8	2	6	2	7	4,1	6,8
S. 11	5	7	7	9	7	8	4	8	5,4	7,6
S. 12	6	7	9	9	5	7	2	3	5,6	6,9
S. 13	7	9	6	7	7	9	6	8	6,6	7,9
S. 14	7	7	5	7	3	5	2	8	4,9	6,6

Para complementar los datos expuestos en la tabla anterior se propone, además, la observación de la siguiente tabla, en la que se presentan las diferencias de puntuación entre las calificaciones de antes y después para cada uno de los ítems expuestos anteriormente.

Tabla 5. *Diferencias de calificación entre las sesiones de evaluación*

	Postura	Ritmo	Estudio	Concentración	General
S. 1	0	1	1	1	1,3
S. 2	3	2	1	2	2,3
S. 3	2	3	2	4	2,3
S. 4	1	4	0	1	2
S. 5	0	1	1	1	1
S. 6	3	0	0	1	1,2
S. 7	2	2	0	3	2,5
S. 8	0	2	2	6	2
S. 9	2	3	2	3	2
S. 10	3	2	4	5	2,7
S. 11	2	2	1	4	2,2
S. 12	1	0	2	1	1,3
S. 13	2	1	2	2	1,3
S. 14	0	2	2	6	1,7

Se establecen distintos grados de mejora con el fin de aclarar el análisis de estos datos. De tal modo, dependiendo de la diferencia de puntos entre ambas calificaciones (antes y después) se considera en cada caso si la mejora es escasa o nula, sensible, o significativa.

- Mejora escasa o nula = de 0 a 1 puntos
- Mejora sensible = de 1,1 a 2 puntos
- Mejora significativa = más de 2 puntos

Analizando cada uno de los ítems expuestos en esta última tabla, comenzando con el aspecto de la postura se pueden observar algunos datos negativos como es la mejora nula en los sujetos 1, 5, 8 y 14. Por otro lado, los sujetos 2, 6 y 10 experimentaron una mejora significativa. Si se consulta la primera tabla con las calificaciones de cada discente, se puede comprobar que todos aquellos alumnos con calificación insuficiente en la primera sesión de evaluación lograron superar este aspecto tras la

intervención, a excepción del sujeto 9, el cual presentaba la nota más baja de la clase y, aunque consiguió mejorar sensiblemente, no alcanzó la nota mínima para aprobar.

En relación al apartado denominado como ritmo, la mejora es nula en los sujetos 6 y 12. No obstante, cabe mencionar que dichos alumnos ya presentaban en este aspecto calificación de sobresaliente, por lo que contaban con poco margen para mejorar. Únicamente uno de los alumnos no logró superar este aspecto de la asignatura, el sujeto 2, que, aunque mejora de forma sensible, alcanza tan solo la calificación de 4. En cuanto a mejoras significativas se encuentran los sujetos 3, 4 y 9. Cabe señalar el progreso de los sujetos 3 y 4, que tal y como se observa en la primera tabla de calificaciones, presentaban graves problemas en el aspecto rítmico, destacando especialmente el sujeto 4, que pasa de una calificación de insuficiente a notable.

En cuanto a hábitos de estudio se refiere, no se registran mejoras por parte de los sujetos 4, 6 y 7. Cabe señalar que, al igual que en el apartado anterior, el sujeto 6 ya presentaba, anteriormente a la intervención, calificación de sobresaliente en este aspecto. Por otro lado, los alumnos que en un principio obtuvieron una calificación insuficiente en este ítem (S. 3, S. 8, S. 10 y S. 14) logran aprobar en la posterior sesión de evaluación, con excepción del sujeto 3, cuya calificación continúa siendo insuficiente, aún habiendo mejorado de forma sensible tras la intervención. Destaca especialmente de entre estos últimos alumnos mencionados el sujeto 10, que experimenta una mejora significativa, incrementando su calificación en 4 puntos.

Respecto a la concentración del alumnado, los resultados muestran que todos los sujetos mejoran en este aspecto. No obstante, cabe señalar como dato negativo el caso del sujeto 12, que presenta una escasa mejora y no logra alcanzar el aprobado. El resto de alumnos con problemas de concentración, que como se puede observar por el número de calificaciones insuficientes constituyen la mayoría de la muestra, consiguen superar este aspecto a través de distintos grados de mejora. De entre aquellos que muestran una mejora significativa (S. 3, S. 8, S. 10, S. 11 y S. 14), destacan principalmente el sujeto 8 y 14, logrando incrementar hasta en 6 puntos su calificación inicial.

A modo de resumen respecto a los cuatro ítems comentados, se establece que el aspecto relativo a los hábitos de estudio ha sido, en general, en el que menos mejoras se han dado, mientras que la concentración y el interés constituyen el aspecto en el cual se observan mayores progresos.

Por último, conviene comentar los resultados generales, expuestos en la última columna. Éstos representan la media final de los alumnos en relación al conjunto de elementos presentes en la tabla, además de otros aspectos que han sido también evaluados en base a la rúbrica y las ponderaciones establecidas por el profesor.

Así pues, se puede verificar que todos los alumnos presentan mejoras y que dichas mejoras son de grado sensible o significativo, exceptuando al sujeto 5, que tan solo ha mejorado escasamente. Observando las calificaciones, se puede observar que dicho sujeto no tenía grandes dificultades con los aspectos tratados en las tablas, ya que superaba el aprobado en todos ellos, sin embargo, tampoco ha conseguido mejorar estos resultados sustancialmente. No obstante, cabe destacar otros aspectos que suponían carencias más graves para este alumno, como era la lectura melódica y las dinámicas, aspectos en los que ha mejorado de un modo sensible consiguiendo, así, la superación de los mismos.

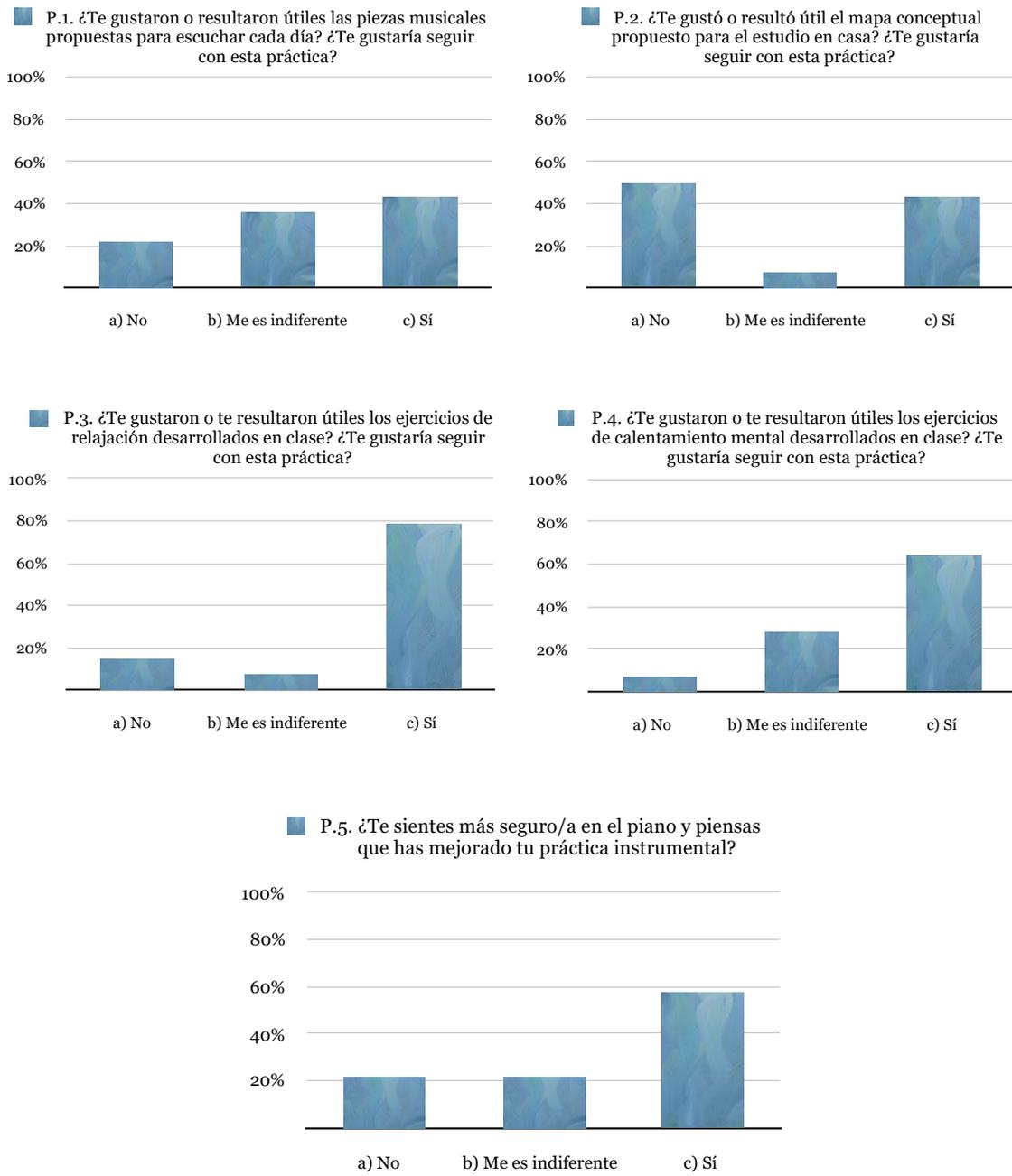
Los alumnos con mejoras significativas son los sujetos 2, 3, 7, 10 y 11. De ellos, los sujetos 2 y 3 presentaban calificaciones especialmente bajas, constituyendo las peores notas del conjunto del alumnado. A pesar de la significativa mejora del sujeto 3, éste no ha alcanzado la nota mínima para superar el global de la asignatura, presentando aún carencias en cuanto a los hábitos de estudio, así como en cuanto a otros aspectos no reflejados en las tablas. En relación a los sujetos 7, 10 y 11, se aprecia un progreso especialmente marcado en el aspecto de la concentración comparado con el del resto de ítems. Además de los representados en las tablas, destaca el progreso de dichos alumnos en otros elementos como la lectura melódica, articulación, fraseo y dinámicas. Finalmente, cabe señalar como un dato positivo que el número de suspensos entre la primera y la segunda sesión de evaluación ha descendido de 8 (S. 1, S. 2, S. 3, S. 4, S. 7, S. 9, S. 10 y S. 14) a 2 (S. 3 y S. 9).

4.5. Valoraciones finales

Tras finalizar el período de intervención y evaluación, se propuso un breve cuestionario a los estudiantes. El objetivo del mismo fue conseguir que los alumnos reflexionaran acerca de su experiencia personal, además de obtener información sobre su nivel de motivación o interés hacia las prácticas desarrolladas en clase.

Las cuestiones planteadas y respuestas obtenidas se reflejan en las siguientes gráficas:

La visualización y representación mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico:
Exploración y puesta en práctica



Tal y como se puede observar a través de la comparación de estos gráficos, la fase de relajación fue la que más gustó y resultó beneficiosa de acuerdo con los estudiantes. Algunos comentarios positivos de los alumnos fueron: “Me gusta. Me encuentro más relajada y cómoda.”, “Me siento bien después, relajado.”, “Estoy más relajado y concentrado”. Del mismo modo, el calentamiento mental obtuvo generalmente un buen recibimiento.

Por otro lado, en relación al listado de piezas musicales para escuchar y, especialmente, en relación al mapa conceptual para el estudio en casa, los alumnos no se mostraron tan satisfechos. Respecto a las piezas musicales, algunos estudiantes no lograron finalizar la escucha del listado propuesto. Sin embargo, otros se mostraron especialmente receptivos y pidieron la ampliación del listado para seguir escuchando obras nuevas. En cuanto al mapa conceptual, la mayoría de alumnos afirmaron que no solían utilizarlo. El motivo por el cual se han obtenido dichos resultados radica probablemente en el hecho de que algunos de los alumnos son inconstantes durante su trabajo en casa. En ocasiones olvidan los deberes o instrucciones dadas en clase, como pudiera ser en este caso la escucha diaria de piezas del listado o la utilización del mapa conceptual durante sus sesiones de estudio. El docente intenta orientar el trabajo del alumno tanto en clase como en casa, sin embargo, en este último escenario su influencia es inevitablemente menor. Por tanto, para unos mejores resultados sería necesario el apoyo fundamental de los padres hasta que los niños consigan poco a poco crear su rutina de estudio de un modo más independiente.

Finalmente, ante la última cuestión los resultados obtenidos son en su mayoría positivos. El alumnado se siente más seguro y cree haber mejorado su actuación en el instrumento.

Por otro lado, también se realizó una entrevista personal al docente, pidiendo su valoración y experiencia acerca de las prácticas empleadas en clase. A través de dicha entrevista, se pretende obtener información útil sobre su experiencia en el aula.

Así pues, ante la primera pregunta, acerca de la recepción de los ejercicios por parte del alumnado, el profesor afirma que en general las actividades tuvieron una buena recepción. No obstante, destaca algunas excepciones refiriéndose a ciertos alumnos en concreto. Finalmente, el entrevistado advierte que esta mayor o menor recepción tendría que ver con la disposición natural o personalidad de cada niño.

Respecto a la adaptación y asimilación de las nuevas actividades por parte de los alumnos, el profesor corrobora que la mayoría de ellos se adaptaron sin problemas, aunque a algunos alumnos de mayor edad les fue algo más complicado cambiar su rutina.

Ante la cuestión sobre la adecuación o no de las prácticas implementadas en las etapas iniciales estudiadas, el entrevistado opina que éstas son perfectamente recomendables. Asimismo, destaca la importancia de establecer una buena base instrumental y su complementación con la escucha interior y el canto.

El aspecto más útil o destacado de la metodología empleada ha resultado ser su consigna principal acerca de no repetir los errores de forma mecánica, sino aprovechar el tiempo eficazmente dirigiéndose hacia un objetivo concreto. Como ya se podía intuir a partir de los resultados anteriores, también se destaca particularmente la fase de relajación desarrollada durante las clases.

Como aspectos mejorables, se hace especial mención al mapa conceptual utilizado como apoyo para el estudio en casa. Este instrumento ha resultado ser demasiado complejo para alumnos de tan corta edad, teniendo algo más de acogida por los alumnos mayores. Según la experiencia de su profesor, hubiera sido más eficaz la incorporación de cada uno de los ítems del mapa más paulatinamente.

En cuanto a la utilidad o aportación de los recursos empleados de cara a su propia práctica profesional, el docente afirma que éstos han supuesto una nueva estrategia que desconocía y que le ha sido de utilidad para ayudar a los alumnos a resolver ciertas dificultades y disminuir algunas costumbres indeseables. Considera, pues, seguir con la práctica de las actividades aprendidas, al menos parcialmente, sobre todo con aquellos alumnos que han experimentado mejoras significativas.

5. *Discusión y Conclusiones*

Partiendo de las principales dificultades que plantea la práctica instrumental para el alumnado de temprana edad en etapas iniciales de aprendizaje pianístico, este estudio trata de establecer una solución a las mismas mediante la aplicación de diferentes actividades basadas en la práctica de la visualización y representación mental.

Así, para la consecución del objetivo general que enmarca esta investigación, *Determinar cómo afecta la utilización de técnicas de visualización y representación mental al rendimiento interpretativo de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico*, se propusieron, además, otros cuatro objetivos específicos.

Respecto al primer objetivo específico, *Conocer los hábitos de escucha musical de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico*, se puede afirmar que se ha cumplido. Los resultados más relevantes mostraron que, aunque los alumnos escuchaban música a menudo, este tipo de música no era variada. Las respuestas y comentarios obtenidos a través del cuestionario inicial revelan que el acto de escuchar música por parte del alumnado no se suele realizar de un modo consciente, sino que la mayoría de niños realiza otro tipo de actividades al mismo tiempo, relegando la música a un segundo lugar. No obstante, cabe señalar que en otros casos estas actividades eran complementarias a la propia música, como el acto de bailar, dibujar o colorear. Esto refleja una realidad positiva, ya que este tipo de actividades ligadas al movimiento, la improvisación y la imaginación ayudan a desarrollar la creatividad y sensibilidad musical de los niños.

El segundo objetivo planteado, *Conocer los hábitos de estudio instrumental de los niños en etapas iniciales de aprendizaje pianístico*, se considera igualmente cubierto. La investigación muestra en este sentido que los alumnos en estas etapas iniciales estudian con escasa frecuencia y durante breves períodos de tiempo. Este hecho guarda relación con el trabajo de Sloboda, Davidson, Howe y Moore (1996), por el cual se establece una correlación lineal entre la etapa cursada y el tiempo de estudio empleado. Por tanto, resulta obvio que los niños de estas etapas iniciales dediquen poco tiempo al estudio instrumental.

No obstante, el dato que resulta más preocupante radica en la eficiencia o la calidad de dichas sesiones de estudio. La mayoría de estudiantes encuestados afirmaron trabajar con interrupciones y/o ruido durante su estudio. Esto dificulta la concentración de los alumnos, uno de los problemas más graves que ha tratado de pa-

liarse a través de la intervención propuesta por el presente estudio. En relación a los pensamientos, sensaciones o percepciones al tocar, así como las pautas de estudio empleadas por los alumnos, las conclusiones extraídas coinciden parcialmente con aquellas presentes en Lisboa (2008). De tal modo, se establece que los niños a menudo no son conscientes de sus errores, ya se trate de la expresividad musical (dinámicas, estilo, etc.), como de aspectos más básicos (ejecución de la melodía o el ritmo), además de basar principalmente su estudio en estrategias de práctica repetitiva.

En cuanto al siguiente objetivo específico, *Conocer de qué forma y en qué medida utilizan los niños en etapas iniciales las técnicas de visualización y representación mental en relación a la música*, nuevamente se considera cumplido. Se estableció, así, que a menudo los niños suelen imaginar y visualizar que tocan el piano, incluyendo en ocasiones movimiento. Sin embargo, la mayoría no se plantean cómo sonaría o se tocaría una determinada partitura previamente a ejecutarla en el instrumento. Esto encaja con los principios pedagógicos expuestos en Universidad Internacional de La Rioja (s.f.) [Tema 10], que describen las características de aprendizaje de los niños en estas etapas de desarrollo, los cuales aún no han madurado en relación al uso de la lógica, sino que aprenden asociando los conceptos directamente. Es por ello, que la intervención llevada a cabo en el presente trabajo, exigía de la constante combinación de práctica y representación mental para la creación de estas asociaciones.

Junto con la revisión bibliográfica, el cumplimiento de estos tres objetivos específicos supuso un punto de partida importante para la investigación, a partir del cual surgió la elaboración de determinadas herramientas, así como la correspondiente elección y adaptación de los ejercicios desarrollados durante la intervención. Así pues, el último objetivo específico, *Desarrollar un método adecuado según sus capacidades con el propósito de mejorar su rendimiento en el instrumento*, se considera parcialmente satisfecho. Como se ha comentado, este método se basó en gran medida en los ejercicios propuestos por Klöppel (2005) y García (2017), que fueron adaptados a la edad y capacidades de los estudiantes para su integración en el aula. Así, se propuso la estructuración de las clases en tres fases: relajación, calentamiento mental e interpretación de una pieza propuesta. En esta última, se llevaron a cabo diversas actividades que incidían en los aspectos más problemáticos para los alumnos, como la postura del cuerpo y posición de las manos, la interiorización del pulso y rigor rítmico, o la concentración. Dichos ejercicios se basaron en la representación

mental, la búsqueda de sensaciones y percepciones, el canto, el movimiento, o el aprendizaje visual, entre otros. Se ha comentado que el presente objetivo específico se considera parcialmente cumplido, ya que, a pesar de haber obtenido muy buenos resultados con ciertos ejercicios, aún quedan algunos aspectos por mejorar, como ocurre en el caso del mapa conceptual para el estudio en casa. Este recurso, que se pretendió insertar en la rutina de estudio de los alumnos, resultó ser demasiado complejo para los mismos, por lo que no se obtuvieron los resultados satisfactorios que cabía de esperar.

Finalmente, el objetivo general, *Determinar cómo afecta la utilización de técnicas de visualización y representación mental al rendimiento interpretativo de los niños en etapas iniciales de aprendizaje del piano*, ha sido cumplido. A partir de los resultados en las pruebas de evaluación pre-post, se pueden comprobar los aspectos que han mejorado y en qué medida. Si bien es cierto que esta mejora no ha sido significativa en todos los casos (considerando como significativa aquella mejora que suponga un incremento de más de dos puntos en la calificación de los alumnos), sí que se ha producido, ya sea en mayor o menor medida, en todos los alumnos. Se establece, pues, que las prácticas de visualización y representación mental han afectado positivamente al rendimiento interpretativo de los niños, especialmente en los aspectos referidos a la concentración, la interiorización del pulso y el rigor rítmico.

Así pues, tras la observación e interpretación de los resultados obtenidos, queda constancia de que la hipótesis de partida ha sido verificada, ya que, en mayor o menor medida, todos los alumnos mejoraron su rendimiento.

La valoración final de los alumnos, que expresaron su opinión personal respecto a esta experiencia educativa, muestra que las actividades de relajación, así como la fase de calentamiento mental, tuvieron gran aceptación, en detrimento de otros recursos como la escucha de piezas musicales o el empleo del mapa conceptual de estudio. Por otro lado, la entrevista realizada al docente reveló que estas prácticas han resultado ser un recurso útil para su práctica profesional, siendo fácilmente aplicables en el aula y consiguiendo una buena recepción por parte de los niños.

Cabe señalar que este estudio no pretende aportar una metodología pedagógica irrefutable, sino una serie de herramientas para el estudio del piano de un modo más consciente y eficaz. Las clases individuales favorecen una enseñanza personalizada, pero para ello es necesario contar con un amplio bagaje de estrategias que se adapten a las necesidades de cada alumno. Por tanto, el modelo presentado es susceptible de ser adaptado o combinado con otros. Esto es útil y necesario no solo para el

alumno, sino sobre todo para docentes y padres, que son los mayores responsables en la formación de los niños.

Como se observa a partir del presente trabajo, cambiar ciertos hábitos no es cosa de dos o tres semanas, sino que se necesita mucha constancia. Sin embargo, esta breve experiencia pretende establecer una base y punto de partida a desarrollar con el tiempo. Queda constancia de que, ya sea de cara al estudio del instrumento o en cualquier otro contexto, los niños necesitan ser más pacientes y aprender a escuchar. Esto no significa que tengan que reprimir su inquietud por las cosas (lo cual es algo inherente a estas edades), pero, en numerosas ocasiones, permanecer quieto imaginando y siendo consciente de determinadas cuestiones es un proceso mucho más activo y didáctico que practicar sin parar de un modo mecánico. Dicho esto, puede parecer que se obvia la realidad de que a estas edades la enseñanza deba ser más práctica e intuitiva que enfocada hacia aspectos teóricos más abstractos. No obstante, todo es necesario en mayor o menor medida, así pues, esta investigación ha tratado de reforzar este aspecto muchas veces olvidado. La práctica de actividades de representación y visualización mental llevadas a cabo durante el transcurso de la presente investigación quizás no tengan una repercusión tan directa en estas primeras etapas educativas, sin embargo, asienta unas bases importantes para el futuro éxito en el estudio instrumental y crecimiento musical de los niños.

5.1. Limitaciones

A continuación, se describen las amenazas a la validez interna y externa de la investigación, así como los aspectos problemáticos que surgieron durante el proceso de elaboración del trabajo.

Respecto a la validez interna de los resultados, uno de los factores a tener en cuenta es la propia maduración del alumnado. Así, cabe la posibilidad de que los cambios experimentados por los sujetos en el transcurso de la investigación no hayan sido causados únicamente por el efecto de la intervención, sino que, además de los logros atribuidos a la misma, el propio proceso de madurez de los estudiantes influya en los resultados obtenidos.

Por otro lado, el propio hecho de incluir el trabajo con niños en procesos de investigación resulta una tarea de por sí compleja. El investigador debe hacerse entender con ellos y recurrir a diferentes estrategias para conseguir su colaboración. Así pues, en el presente trabajo los cuestionarios realizados tuvieron que hacerse de forma oral, siendo frecuentemente necesaria la reformulación o ampliación de las

preguntas para poder conseguir información válida y pertinente para la investigación. Asimismo, no puede tenerse la certeza de que las respuestas aportadas fueran siempre sinceras u objetivas. Es posible que, en algunos casos, los sujetos tiendan a dar una impresión favorable de ellos mismos. Más aún si se encuentran delante de una figura de autoridad como es el profesor.

Otra de las limitaciones debida a la temprana edad de los sujetos fue el hecho de no poder controlar parte del trabajo encomendado para casa, cuyo adecuado seguimiento hubiera supuesto unos mayores beneficios en relación al rendimiento de los alumnos. Este factor se tuvo en cuenta desde el comienzo de la investigación. Por ello se solicitó la colaboración esencial de los padres, los cuales podrían servir de guía y apoyo a los estudiantes. No obstante, en muchos casos esta colaboración no pudo ser satisfecha.

Además de esto, el requisito de ajustarse a unos tiempos establecidos para la elaboración de este trabajo fin de máster hizo necesario establecer un tiempo breve y limitado para la puesta en práctica de la intervención y recogida de datos. Así, se tiene presente que los resultados serían más completos y fiables para un estudio longitudinal con un período de intervención mayor.

Por último, cabe señalar que, debido a la utilización de una muestra no aleatoria y de tamaño reducido, la representatividad de los individuos no está garantizada. Por tanto, no es posible la generalización o extrapolación directa de los resultados a otras poblaciones o contextos.

5.2. Prospectiva

Una de las líneas de investigación más evidentes que se desprenden del presente trabajo sería la continuación del mismo partiendo de los aspectos mejorables que ya han sido comentados. Cabe recordar que esta es precisamente la premisa de la investigación-acción, que propone la constante evaluación y mejora de la práctica en cuestión.

Asimismo, esta investigación puede dar pie a otros tipos de estudio diferentes, pudiendo así obtener nuevos resultados para contrastar y profundizar en el tema. De tal modo, el presente trabajo podría ser complementado con otros estudios que utilicen una muestra mayor, así como otro tipo de estrategias metodológicas, como el empleo de un grupo de control y otro experimental. Así pues, la utilización de técnicas variadas y aplicación a diferentes contextos lograría matizar y reforzar la fiabilidad de los resultados de investigación.

Como ya se ha anticipado, el desarrollo de un diseño longitudinal sería una opción verdaderamente interesante. De tal modo, podría hacerse un seguimiento a lo largo de todas las enseñanzas básicas y analizar cómo evoluciona el alumnado en el transcurso del tiempo.

Otra alternativa interesante sería la realización de un estudio comparativo en el que se enfrenten los distintos puntos de vista de las prácticas propuestas en este trabajo frente a otras de distinto tipo, pudiendo, así, establecer los pros y contras de cada una.

Otro proyecto derivado de este trabajo podría ser su aplicación en las enseñanzas regladas de conservatorios de música. Del mismo modo, éste podría extenderse no únicamente a estudiantes de piano, sino también al resto de instrumentistas, ya que cada uno de ellos presenta sus propias particularidades.

Por otro lado, sería interesante indagar más profundamente en las causas por las que algunos alumnos presentan un especial déficit de atención y falta de concentración. Este hecho suele generar estrés y frustración en determinados momentos, dificultando, así, el aprendizaje del instrumento. A partir de la experiencia con este trabajo, se consideraría oportuno investigar el ámbito familiar y social en general. Hoy día, los niños crecen y se desarrollan en torno a una sociedad frenética, en la que todo se quiere obtener de forma cada vez más inmediata. Su estudio constituiría un proyecto ambicioso enfocado a un entorno exterior al aula, pero que indudablemente tiene una enorme repercusión en el comportamiento y los resultados académicos de los alumnos.

6. Bibliografía

- Austin, J. R. y Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558.
- Bernardi, N. F., De Buglio, M., Trimarchi, P. D., Chielli, A. y Bricolo, E. (2013). Mental practice promotes motor anticipation: evidence from skilled music performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-14.
- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B., y Altenmüller, E. (2013). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. *Music Perception*, 30(3), 275-290.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giraldez, (1ª Ed.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 59-63). Barcelona: Graó.
- Ericsson, K. A. (2014). *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*. New York: Psychology Press.
- Feltz, D. L. y Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Foldes, A. (1958). *Claves del teclado*. Buenos Aires: Ricordi americana.
- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- Gelding, R. W., Thompson, W. F. y Johnson, B. W. (2015). The Pitch Imagery Arrow Task: Effects of Musical Training, Vividness, and Mental Control. *Plos ONE*, 10(3), 1-20.
- Gembris, H. y Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. En R. Parncutt y G. E. McPherson, (1ª Ed.), *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 17-30). Oxford: Oxford University Press.
- Gorbe, E. I. (2017). *La formación en la excelencia musical en los conservatorios superiores. Exploración y puesta en práctica desde la acción docente*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.

- Jakubowski, K., Farrugia, N. y Stewart, L. (2016). Probing imagined tempo for music: Effects of motor engagement and musical experience. *Psychology of Music*, 44(6), 1274-1288.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista electrónica de LEEME*, 9, 1-12.
- Kabalewsky, D. (2006). *Piezas infantiles para piano*. Madrid: Real Musical.
- Kemp, A. E. y Mills, J. (2002). Musical Potential. En R. Parncutt y G. E. McPherson, (1ª Ed.), *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Klöppel, R. (2005). *Ejercitación mental para músicos*. Cornellà de Llobregat: Idea Books, S. A.
- Leimer, K. (1938). *Rítmica, Dinámica, Pedal*. Buenos Aires: Ricordi americana.
- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: an investigation of children's practice and performance. *International Journal of Music Education*, 26(3), 243-267.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. y Evans, P. (2016). Playing an instrument. En G. E. McPherson (2ª Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (pp. 401-421). Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. E. McPherson, (1ª Ed.), *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31-46). Oxford: Oxford University Press.
- Rohwer, D. y Polk, J. (2006). Practice Behaviors of Eighth-Grade Instrumental Musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350-362.
- Rubin-Rabson, G. (1941). Studies in the psychology of memorizing piano music. VI: A comparison of two forms of mental rehearsal and keyboard overlearning. *Journal of Educational Psychology*, 32, 593-602.
- Schuster, C., Hilfiker, R., Amft, O., Scheidhauer, A., Andrews, B., Butler, J., Kischka, U. y Ettlin, T. (2011). Best practice for motor imagery: a systematic literature review on motor imagery training elements in five different disciplines. *BMC medicine*, 9(1), 1-35.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.

- Smith, D. y Collins, D. (2004). Mental practice, motor performance, and the late CNV. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 421-426.
- Tchokov y Gemiu (2000). *El Piano: Iniciación a la música*. Madrid: Real Musical.
- Tchokov y Gemiu (2004). *El Piano: Preparatorio*. Madrid: Real Musical.
- Universidad Internacional de la Rioja (s. f.). Tema 2: La persona y el aprendizaje musical. En *Pedagogía I*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja (s. f.). Tema 8: La didáctica de la lectoescritura y la audición musical. En *Pedagogía I*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja (s. f.). Tema 10: La pedagogía musical en la infancia. En *Pedagogía I*. Material no publicado.
- Williamon, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, S. (2017). *Quality Practice: A Musician's Guide*. (n.p.): Author.
- Wright, D. J., Wakefield, C. J. y Smith, D. (2014). Using PETTLEP imagery to improve music performance: A review. *Musicae Scientiae*, 18(4), 448-463.
- Wulf, G. y Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Physonomic Bulletin & Review*, 23, 1382-1414.
- Zatorre, R. J., Halpern, A. R., y Bouffard, M. (2010). Mental Reversal of Imagined Melodies: A Role for the Posterior Parietal Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(4), 775-789.

7. Anexos

7.1. Cuestionario inicial

1. ¿Con qué frecuencia escuchas música?

- a) Nunca o casi nunca (1 día/semana).
- b) A veces (2 o 3 días/semana).
- c) Bastante (4 o 5 días/semana).
- d) Siempre o casi siempre (6 o 7 días/semana).

2. ¿Cuántos estilos de música diferentes sueles escuchar?

- a) Uno.
- b) Dos.
- c) Más de dos.

3. Cuando escuchas música, ¿le prestas atención o estás haciendo otras cosas al mismo tiempo? ¿Qué tipo de cosas?

- a) No. Solo escuchar.
- b) Actividades en las que sigo la música, como bailar, dibujar, colorear...
- c) Deberes y actividades varias.

4. a. ¿Sueles ir a conciertos?

- a) No.
- b) Solo cuando actúan compañeros o familiares.
- c) Sí.

b. ¿De qué tipo?

- a) Música clásica (piano).
- b) Música clásica (otros instrumentos).
- c) Música clásica y otros estilos.

5. ¿Con qué frecuencia estudias piano en casa?

- a) Nunca o casi nunca (1 día/semana).
- b) A veces (2 o 3 días/semana).
- c) Bastante (4 o 5 días/semana).
- d) Siempre o casi siempre (6 o 7 días/semana).

6. ¿Durante cuánto tiempo estudias?

- a) Menos de 10 minutos.
- b) De 10 a 20 minutos.
- c) Más de 20 minutos.

7. Cuando estudias piano en casa, ¿suele haber ruido en la habitación?

- a) No.
- b) A veces.
- c) Frecuentemente.

8. ¿Estudias de seguido o sueles interrumpir tu sesión de estudio por distracciones puntuales?

- a) Estudio de seguido.
- b) Me interrumpo en ocasiones.

9. ¿En qué piensas o centras tu atención cuando estudias?

- a) Simplemente en tocar.
- b) En cómo suena la música.
- c) En los elementos de la partitura o cómo debo estudiar.
- d) Otros.

10. (Ante una partitura de ejemplo). ¿Cómo abordarías el estudio de esta pieza?

- a) No lo sé.
- b) La tocaría de principio a fin.
- c) Observaría con qué notas y digitación comienza.
- d) La estudiaría por fragmentos y/o manos separadas.

11. Cuando estás en casa o en el colegio, ¿alguna vez te imaginas que estás tocando el piano o simulas que tocas el piano sobre la mesa?

- a) No.
- b) A veces.
- c) Frecuentemente.

12. ¿Recuerdas cómo sonaba alguna canción que hayas trabajado en clase? ¿Podrías cantarla?

- a) No.
- b) La recuerdo, pero no sé cantarla.
- c) La recuerdo y puedo cantarla.

13. Alguna vez que no tuvieras un piano, ¿has observado la partitura y has imaginado cómo sonaría? ¿y a ti tocándola?

- a) No.
- b) A veces.

7.2. Listado de piezas musicales

A continuación, se presentan las piezas musicales propuestas a los estudiantes para la escucha consciente de una de ellas cada día.

1. G. Rossini: Obertura. *Ópera Guillermo Tell*.



2. E. Grieg: En la gruta del rey de la montaña. *Suite Peer Gynt No. 1, Op. 46*.



3. W. A. Mozart: III. Alla Turca. *Sonata para piano No. 11 en La Mayor, K. 301/300i*.



4. A. Vivaldi: Concierto para violín en Mi Mayor, RV 269 “La Primavera”. *Las cuatro estaciones*.



5. L. V. Beethoven: Bagatela No. 25 en La menor “Para Elisa”, WoO 59.



6. C. Saint-Saëns: Danza Macabra, Op. 40.



7. J. S. Bach: Badinerie. *Suite No. 2 en Si menor, BWV 1067*.



8. Muse: Uprising.



9. M. Gaye & T. Terrell: Ain't No Mountain High Enough.



10. The Beatles: Yesterday.



11. ABBA: Mamma Mia.



12. Queen: The Show Must Go On.



13. H. Mancini: Baby Elephant Walk.



14. H. Mancini: The Pink Panther Theme.



15. J. Goldsmith & M. Wilder: Voy a hacer todo un hombre de ti. *BSO Mulan*



16. D. Newman, L. Ahrens & S. Flaherty: Una vez en diciembre. *BSO Anastasia*



17. Blondie: One Way or Another.



18. B. Britten: Balulalow. *Ceremonia de Villancicos, Op. 28.*



19. G. Bruns: Todos quieren ser un gato jazz. *BSO Los Aristogatos.*



20. A. Márquez: Danzón No. 2.



21. J. Brahms: Danza Húngara No. 5 en Fa# menor. *Danzas Húngaras, WoO 1.*



7.3. Piezas para interpretar

A continuación, se presentan las piezas utilizadas en este estudio. Dichas piezas fueron asignadas a los alumnos en base a su nivel instrumental.

7.3.1. Pieza asignada a los alumnos de 1º de Iniciación



Voy a Jugar
4 Notas

5

Voy a ju - gar voy a so - ñar

1 2 3 4 4 3 2 1

Profesor

voy a ju - gar con la lu - na y el sol.

4 3 2 1 2 3 4 3 2 1

Profesor

Figura 1. *Voy a Jugar* (Tchokov y Gemiu, 2000, p. 21).

7.3.2. Pieza asignada a los alumnos de 2º de Iniciación

El Pulso A

Pequeño Juego Rítmico
Combinación rítmica entre las manos de dos y cuatro figuras por una. Practicar golpeando sobre la tapa del teclado, primero cada mano por separado, después juntas.

Mano derecha
Mano izquierda
Pulsación (Tic, tac del reloj)

Ambito

14 Tic, tac del reloj (Pulsación)

mf *p* *simile*

Gemu

f *mf*

Trabaja primero las manos por separado, la mano izquierda se puede tocar una octava baja o la derecha una octava alta.

Figura 2. *El Pulso A* (Tchokov y Gemiu, 2000, p. 32).

7.3.3. Pieza asignada a los alumnos de 1º de Enseñanzas Básicas



El tic-tac del reloj

rápido Tchokov-Gemiu

5

mf

p

f

(las cuatro de la tarde)

And.

Figura 3. *El tic-tac del reloj* (Tchokov y Gemiu, 2004, p. 12).

7.3.4. Pieza asignada a los alumnos de 2º de Enseñanzas Básicas

Vals

Op. 39 Nr. 13

Moderato

13 *p*

The musical score is presented in five systems, each with a treble and bass staff. The first system begins with a piano (*p*) dynamic. The second system features a key signature change to one sharp (F#). The third system changes the key signature to two sharps (F# and C#). The fourth system includes dynamic markings: *cresc.*, *mf*, and *dim.*. The fifth system concludes with a piano (*p*) dynamic. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above notes, and pedaling is indicated by numbers 1-5 below notes in the bass staff.

Figura 4. *Vals, Op.39, No. 13* (Kabalewsky, D., 2006, p. 8).

7.4. Mapa conceptual para el estudio en casa

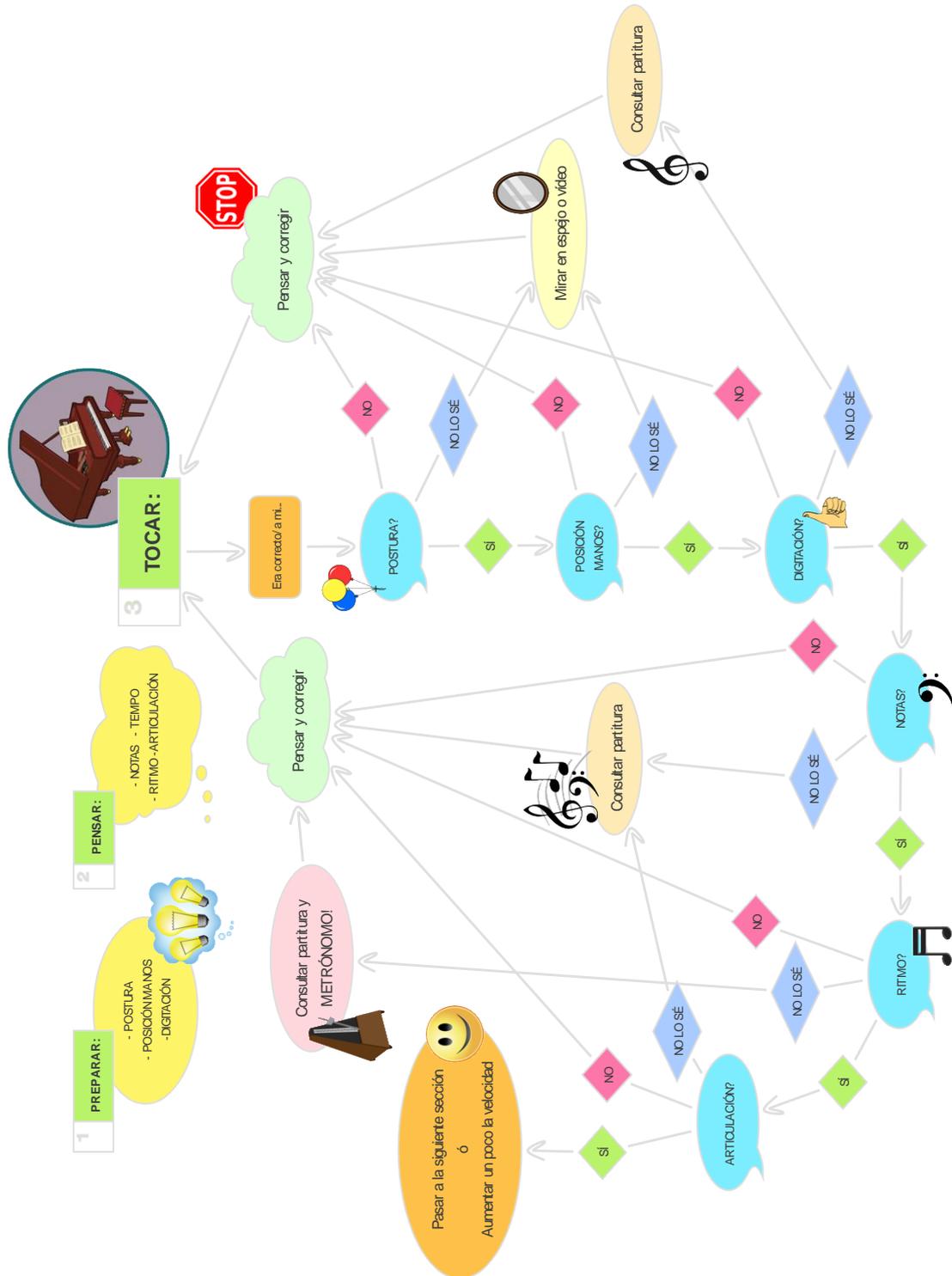


Figura 5. Mapa conceptual para el estudio en casa (Elaboración propia).

7.5. Rúbrica de evaluación

Tabla 6. Rúbrica de evaluación.

	Criterios de calificación									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postura corporal, movimientos y posición de las manos	Presenta una postura incorrecta		Presenta movimientos y posición de las manos incorrectos		Mantiene una actitud corporal y posición de las manos adecuada y domina los movimientos básicos durante la interpretación					Se adapta a los movimientos necesarios para interpretar la música con libertad y fluidez expresiva
Lectura melódica	No es capaz de leer las notas de la pieza propuesta		Realiza constantes notas falsas o interrupciones en la lectura		Lee el texto musical correctamente con		Lee el texto musical correctamente permitiendo una interpretación fluida			Supera la lectura melódica de la pieza con facilidad y tiempo menor al estimado
Control del pulso y lectura rítmica	No es capaz de mantener el pulso ni trabajar con metrónomo		No es capaz de ejecutar las distintas figuraciones rítmicas		interrupciones puntuales debido a dificultades técnicas (ej: saltos)		Domina la coordinación rítmica de ambas manos y ejecuta con fidelidad los distintos diseños rítmicos			Supera la lectura rítmica de la pieza con facilidad y tiempo menor al estimado
Dificultades técnicas y digitación (saltos, cambios de posición, cruce del pulgar, dobles notas...)	No utiliza las digitaciones propuestas		Sólo domina los contenidos más fáciles		Aplica las digitaciones propuestas en clase y resuelve las dificultades técnicas					Presenta facilidad para resolver los aspectos técnicos
Articulación y fraseo	No diferencia los distintos tipos de toque		Presenta una interpretación plana		Su interpretación comprende las respiraciones entre frases, abre y cierra las frases conforme a la dirección melódica adecuada					Domina los distintos tipos de toque y adapta de forma natural la articulación y fraseo del discurso musical
Dinámica	Su ejecución carece de uniformidad en el toque y dinámica correcta		Es capaz de tocar de un modo uniforme pero falto de dinámicas		Interpreta de modo correcto los diferentes matices y reguladores indicados en la partitura					Presenta un buen equilibrio entre los distintos planos sonoros y gradación dinámica amplia y natural
Tempo y agógica	No es capaz de mantener un pulso estable		Mantiene un <i>tempo</i> inadecuado		Mantiene el <i>tempo</i> aconsejado					Interpreta el <i>tempo</i> aconsejado de modo flexible, dominando aspectos agógicos

La visualización y representación mental en etapas iniciales de aprendizaje pianístico:
Exploración y puesta en práctica

	Criterios de calificación									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mostrar en clase, mediante el correcto cumplimiento de las tareas programadas, la capacidad de planificación y trabajo autónomo en casa	Nunca o casi nunca				A veces		Frecuentemente		Siempre o casi siempre	
Mostrar capacidad de autocrítica y autonomía en el estudio	Su capacidad de autocrítica y autonomía son nulas o escasas				Presenta la capacidad autocrítica adecuada pero no consigue resolver los problemas durante su estudio autónomo			Presenta total independencia en cuanto a estrategias de estudio y muestra una actitud constructiva frente a su trabajo en busca de una mejora constante		
Mostrar una actitud receptiva y participativa, adecuada para asumir los aprendizajes que se requieran	Muestra un total desinterés por la asignatura		A menudo muestra falta de atención y concentración		Presenta buena disposición y atención. Se concentra durante la realización de las actividades					Tiene interés y actitud positiva. Aprecia y disfruta de la experiencia musical, desarrollando su personalidad y sensibilidad artística
Realizar a un nivel de consecución adecuado las actividades propuestas	Se niega a realizar las actividades		Realiza las actividades de modo incorrecto, sin tener en cuenta las indicaciones del profesor		Realiza las actividades correctamente				Supera los objetivos de las actividades en un tiempo menor al estimado	

7.6. Cuestionario final

- 1. ¿Te gustaron o resultaron útiles las piezas musicales propuestas para escuchar cada día? ¿Te gustaría seguir con esta práctica?**
 - a) No.
 - b) Me es indiferente.
 - c) Sí.

- 2. ¿Te gustó o resultó útil el mapa conceptual propuesto para el estudio en casa? ¿Te gustaría seguir con esta práctica?**
 - a) No.
 - b) Me es indiferente.
 - c) Sí.

- 3. ¿Te gustaron o resultaron útiles los ejercicios de relajación desarrollados en clase? ¿Te gustaría seguir con esta práctica?**
 - a) No.
 - b) Me es indiferente.
 - c) Sí.

- 4. ¿Te gustaron o resultaron útiles los ejercicios de calentamiento mental desarrollados en clase? ¿Te gustaría seguir con esta práctica?**
 - a) No.
 - b) Me es indiferente.
 - c) Sí.

- 5. ¿Te sientes más seguro/a en el piano y piensas que has mejorado tu práctica instrumental?**
 - a) No.
 - b) Me es indiferente.
 - c) Sí.

7.7. Entrevista al docente

1. ¿El alumnado se mostró receptivo ante las prácticas desarrolladas en el aula?

De forma general sí, el alumnado de estas edades suele estar dispuesto a realizar las actividades que el profesorado le indica. Sí que es cierto que existen diferencias entre algunos alumnos, por ejemplo: los sujetos 10 y 11 han sido a las que más he notado que le interesaban estos nuevos ejercicios e intentaban hacerlo bien a conciencia; en el otro extremo he de señalar a los sujetos 3 y 12 como ejemplos de un comportamiento para nada receptivo. Pienso que no tiene tanto que ver con este tipo de actividades sino con el tipo de persona que es cada alumno: las primeras son alumnas muy dóciles, mientras que las segundas tienen mucho carácter y son rebeldes ante cualquier autoridad, sea el profesor de piano o sean sus padres.

2. ¿Crees que los alumnos lograron adaptarse fácilmente a esta nueva metodología?

Sí. Como todo en esta vida, existe un tiempo de adaptación, pero las instrucciones de estas actividades eran bastante claras y directas con lo que su aplicación no dejaba lugar a dudas. Por suerte, mis alumnos son unos niños que llevan poco tiempo tocando el piano por lo que todavía no tenían una rutina metodológica de estudio en casa muy definida o establecida. A ciertos alumnos más mayores (como el sujeto 13, acostumbrado a estudiar mediante excesivas repeticiones mecánicas) les ha costado algo más cambiar el “chip”, pero no ha resultado muy difícil.

3. ¿Crees que es adecuada para estudiantes en estas etapas iniciales de aprendizaje instrumental? ¿Por qué?

Absolutamente, sí. Porque, como he comentado anteriormente, es en estos primeros niveles de piano donde ha de quedar bien establecida la forma de proceder en el instrumento y de la preparación de las piezas musicales. Pienso que ésta queda establecida durante el primer año de piano. Les enseña a entender mejor la pieza porque su forma queda mucho más clara y definida. También, el canto en estas edades es fundamental y muchas veces se deja de lado en los instrumentos polifónicos como es el piano. Estas nuevas actividades les obligan, sin ellos ser conscientes, a cantar interiormente con lo que se mejora la musicalidad.

4. ¿Qué aspectos destacarías de esta metodología frente a otras?

El principal aspecto que destacaría es el objetivo que tiene de que el alumno ha de acostumbrarse a no repetir mil veces un pasaje hasta que le salga. Creo que, con esta metodología, se va a ahorrar mucho tiempo de estudio mal empleado y se podría evitar que muchos alumnos dejen de estudiar piano por aburrimiento, el cual es el principal motivo de abandono. Otro aspecto que destacaría, relacionado con el primero, es que este tipo de actividades obliga al alumnado a abandonar el mecanicismo a la hora de tocar el piano y les obliga a ser completamente conscientes de lo que están haciendo, al menos durante el tiempo de estudio. Además de esto, me gustaría resaltar los buenos resultados derivados de los ejercicios de relajación, especialmente para el sujeto 14.

5. ¿Qué aspectos considerarías mejorables?

El único aspecto que yo, personalmente, mejoraría es el mapa conceptual de estudio. Considero que es un recurso demasiado complejo para la mayoría de los alumnos porque aborda demasiadas variables en un periodo de tiempo muy corto. La mayoría de los alumnos no pueden concentrarse en cómo están posicionados, la colocación de la mano y la buena lectura de las notas a la vez durante una misma sesión. Vería más interesante que, durante la primera sesión, el alumno se centrara en mejorar la postura; en la segunda, fuera consciente de la posición de sus dedos, etc. Pienso de esta manera porque considero que el estudio del piano es un hábito que ha de construirse poco a poco, pero con muy buenas bases. Cierto es que, los alumnos de más edad como los sujetos 6 y 13, no han tenido tantos problemas a la hora de seguir todos los pasos marcados en el mapa.

6. ¿Te ha resultado un recurso útil en tu práctica profesional? ¿Por qué?

Me ha resultado un recurso que desconocía por completo y me ha permitido aprender y adquirir nuevos conocimientos como docente. Me parece muy útil para evitar esa odiosa inercia que tienen los alumnos de repetir cien veces el mismo pasaje de la misma forma y, lógicamente, cometiendo los mismos errores. Creo que su antigua conducta los llevaba a la desesperación y, con estos nuevos ejercicios, resuelven muchas de sus dificultades en un periodo de tiempo mucho más breve lo que les da mayor autoconfianza y ganas de seguir aprendiendo.

7. ¿Consideras seguir implementando dichos recursos en tu rutina de aula?

Con algunos alumnos tengo mis dudas sobre si seguiremos con estas actividades o volveremos a realizar las actividades previas. Aunque estoy seguro de que, poco a poco, les iré introduciendo alguna actividad de esta metodología. Con los alumnos que he notado un gran avance seguiré, sin duda alguna. Me ha sorprendido comprobar como, a pesar de los prejuicios que tenía sobre mis alumnos, algunos de ellos me han sorprendido de forma muy grata al realizar actividades mentales que yo dudaba que pudieran hacer por su edad. Sí que implementaré esta rutina para los alumnos de nueva incorporación de los próximos cursos.