



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO



ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA

Posgrado en Música

EL MÉTODO RUBIN EN LA ENSEÑANZA DEL ARPA DE PEDALES  
EN LA ESCUELA SUPERIOR DE MÚSICA:  
UN ANÁLISIS CONSTRUCTIVISTA

TESIS

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAESTRO EN  
MÚSICA EN EL CAMPO DE EDUCACIÓN  
MUSICAL

QUE PRESENTA

CONCEPCIÓN MABEL RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

DIRECTORA DE TESIS

DOCTORA GRACIELA GUADALUPE MARTÍNEZ SALGADO

MÉXICO D. F. 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

En la Escuela Nacional de Música

Al maestro **Miguel Arturo Valenzuela Remolina**, por sus enseñanzas en el seminario de Teoría Curricular, asesorías y revisiones de este trabajo en el área de pedagogía musical.  
Al doctor **Enrique Octavio Flores Gutiérrez**, por sus enseñanzas durante los seminarios de Cognición Musical, sugerencias y comentarios respecto a este trabajo.

En la Facultad de Pedagogía  
Ciudad Universitaria UNAM

A la doctora **Clara Isabel Carpy Navarro**, por su entusiasmo y ayuda especial a los músicos que estuvimos en su seminario de Metodología de Investigación Educativa.

En la Unidad de Investigación Multidisciplinaria  
Facultad de Estudios Superiores UNAM Acatlán

A la doctora **Alejandra Velázquez Zaragoza**, coasesora de este trabajo en el área de investigación, por sus enseñanzas y consejos para concretarlo.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Al doctor en Musicología **Arturo García Gómez** por la revisión y corrección de la traducción del ruso al español del Método Rubin, como también la lectura y comentarios de este trabajo de investigación.

En lo personal

A mi esposo **Daniel Hernández Ramírez**, por su amor, apoyo y comprensión en el área musical, además de la elaboración de todos los ejemplos musicales del Método Rubin.

A mi hermana **Dolores Edith Rodríguez Álvarez**, por su aliento y mecenazgo.

A mi hijo **Ulil Hernández Rodríguez**, quien aprendió a esperar y me acompañó en este proceso.

A mi padre **Salvador Rodríguez Rodríguez** y hermano **Salvador Rodríguez Álvarez** por su cariño, compañía y aportaciones económicas.

A mi sobrino **Enrique Rodríguez Trujano**, quien leyó el proyecto de investigación, y obtuvo materiales en el extranjero para la elaboración de este trabajo.

A mi amiga **Ana García**, por sus lecturas y comentarios de este trabajo, también a l@s alumn@s que participaron en las entrevistas de esta investigación.

## IN MEMORIAM

A la doctora **Graciela Guadalupe Martínez Salgado**, quien dirigió este trabajo, por su dedicación, paciencia y enseñanzas durante los seminarios y las múltiples asesorías individuales.

A mi madre, la maestra **María Ofelia Álvarez Márquez**, de quien aprendí el oficio de enseñar.

## **INDICE GENERAL**

INTRODUCCIÓN	vii
1. PRECEDENTES	1
1.1 Antecedentes históricos	1
1.2 Escuela de arpa de pedales en Rusia	9
1.3 Descripción del Método Rubin	18
1.3.1 Indicaciones metodológicas	20
1.3.2 Aspectos técnicos	21
1.3.3 Aspectos musicales	25
2. ANÁLISIS DESDE LA PEDAGOGÍA EN GENERAL	28
2.1 Propuesta metodológica.	28
2.2 Teoría de aprendizaje	31
2.3 Concepto de maestro	33
2.4 Concepto de alumno	36
2.5 Zona de desarrollo próximo y contenidos procedimentales	39
2.6 Taxonomía de los contenidos en la enseñanza con enfoque constructivista	41
2.7 Enfoque constructivista y estrategias de enseñanza	45
2.8 Diseño de textos académicos	51
3. ALGUNAS TEORÍAS SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MÉTODO RUBIN	
3.1 Concepto de habilidad musical	66
3.2 Concepto de técnica	71
3.3 Contenidos declarativos	75
3.4 Contenidos actitudinales-valorales	78
3.5 Técnica de ejecución como contenido procedimental	81

4. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL TRABAJO COTIDIANO	
4.1 Proceso de reflexión acerca de las clases de arpa en la Escuela Superior de Música	86
4.2 Consideración de las características individuales de los alumnos	89
4.3 Criterios para seleccionar el repertorio	91
4.4 Integración de la técnica con la expresividad musical	93
4.5 Método Rubin como material didáctico con rasgos constructivistas	95
4.6 Consideraciones de los contenidos actitudinales-valorales en las clases de arpa	97
4. 7 Actitud del profesor constructivista	98
CONCLUSIONES	108
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	
Anexo 1	
Preguntas de las entrevistas abiertas	
Anexo 2	
ESCUELA INICIAL para la FORMACIÓN de EJECUTANTES de ARPA	
De Mark Abramovich Rubin	
(Traducción del ruso al español realizada por la sustentante)	

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### 1. PRECEDENTES

<i>Cuadro 1. Maestros destacados en la escuela de arpa rusa en Moscú</i>	12
<i>Cuadro 2. Contenido general del Método Rubin</i>	19
<i>Cuadro 3. Lecciones iniciales progresivas</i>	23
<i>Cuadro 4. Aspectos de la técnica del arpa</i>	24
<i>Cuadro 4. (continuación)</i>	25
<i>Cuadro 5. Criterios para la selección de piezas musicales</i>	26

### 2. ANÁLISIS DESDE LA PEDAGOGÍA EN GENERAL

<i>Cuadro 6. Proceso constante de reflexión</i>	30
<i>Cuadro 7. Etapas de los contenidos procedimentales que contiene el método de Rubin</i>	42
<i>Cuadro 8. Ejemplos de los recursos instruccionales utilizados por Rubin</i>	44
<i>Cuadro 9. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido</i>	54
<i>Cuadro 10. Estrategias que generan o activan conocimientos previos</i>	56
<i>Cuadro 11. Señalizaciones intratextuales en el Método Rubin</i>	57
<i>Cuadro 12. Señalizaciones extratextuales en el Método Rubin</i>	58
<i>Cuadro 13. Ilustraciones del Método Rubin</i>	59
<i>Cuadro 14. Uso de analogías en el Método Rubin</i>	62
<i>Cuadro 15. Superestructuras utilizadas en el Método Rubin</i>	64

### 3. ALGUNAS TEORÍAS SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MÉTODO RUBIN

<i>Cuadro 16. Concepto de técnica de Matthey</i>	73
+	
<i>Cuadro 17. Roseta Zavala-Frega para el análisis de los contenidos procedimentales</i>	82

#### 4. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL TRABAJO COTIDIANO

<i>Cuadro 18. Comentarios de los entrevistados respecto al uso de una metodología</i>	87
<i>Cuadro 19. Comentarios respecto a la consideración de las características individuales</i>	90
<i>Cuadro 20. Comentarios respecto a la cantidad de repertorio</i>	92
<i>Cuadro 21. Comentarios sobre la técnica y su relación con la expresividad musical</i>	94
<i>Cuadro 22. Comentarios de los entrevistados sobre el Método Rubin en relación con estrategias para fomentar el aprendizaje significativo</i>	96
<i>Cuadro 23. Objetivos actitudinales-valorales con comentarios de los entrevistados</i>	97
<i>Cuadro 24. Comentarios acerca del profesor respecto al ritmo de avance</i>	98
<i>Cuadro 25. Comentarios respecto al modo de motivar a los alumnos</i>	100
<i>Cuadro 26. Características personales del profesor que afectan a los alumnos</i>	102
<i>Cuadro 27. Comentarios sobre cuestiones de tipo académico</i>	103
<i>Cuadro 28. Consideraciones sobre el manejo corporal</i>	104
<i>Cuadro 29. Comentarios respecto a la carencia de formación pedagógica</i>	105
<i>Cuadro 30. Algunas estrategias para la enseñanza del arpa</i>	106

# INTRODUCCIÓN

---

Los motivos para realizar esta investigación surgen de las experiencias académicas de la suscrita, quien realiza su labor docente como profesora de arpa en la Escuela Superior de Música del INBA desde 1998 a la fecha. Este hecho le motiva a la revisión de la pedagogía para el mejoramiento de su trabajo en el aula.

Durante su formación, la sustentante percibe la complejidad del arpa de pedales, al tocar ella misma y al observar a otros arpistas interpretar la música. Así, este estudio tiene como punto de partida la consideración de las dificultades para los ejecutantes de este instrumento musical, entre otras: el transporte, la afinación, la técnica, las clases individuales durante largos periodos de tiempo y el número reducido de profesores de esta especialidad. Aunados a éstas, algunos de los problemas de la enseñanza del arpa en nuestro país son:

- El arpa de pedales se valúa en moneda extranjera y se debe importar, con un costo a partir de 10 mil dólares, por lo tanto la mayoría de los estudiantes no posee un instrumento en casa y practica en sus respectivas escuelas.
- La carrera de músico en escuelas profesionales es poco valorada en nuestra sociedad.<sup>1</sup>
- Los alumnos deben realizar estudios de formación general paralelos a los musicales, por lo tanto, son estudiantes de medio tiempo antes de ingresar a la licenciatura, y algunos optan por llevar doble carrera profesional.
- Los enfoques opuestos de los profesores respecto a la forma de enseñar la música impiden congruencia en la reflexión, intercambio de experiencias y aplicación de conceptos elementales de la educación musical.

Así, existen diversos factores en nuestro medio que impiden al alumno el desarrollo de la carrera de arpa en nuestro medio. Ante esta perspectiva, con esta investigación se

---

<sup>1</sup> Lourdes Palacios, *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, México D. F., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005, p. 18. Esta autora menciona que los padres de familia pueden pasar una noche en la calle para alcanzar una ficha de nuevo ingreso a la Escuela Superior de Música; sin embargo, al paso de los años descalifican la decisión de su hijo de tomar la carrera profesional de música, situación que ha sido constatada por la que suscribe este trabajo.

busca una propuesta metodológica que coadyuve a la solución de algunos de los problemas antes mencionados. De entre éstos, en el presente estudio se atienden aquellos que atañen más directamente al ejercicio del docente; particularmente los que se derivan del método de la enseñanza del arpa.

El interés de la suscrita por el estudio de la metodología de la enseñanza de este instrumento se inicia con la revisión de los fundamentos de la técnica de ejecución rusa, los cuales recibe de la profesora Nadejda Grigorieva Nikitichna. Esta enseñanza se caracteriza por el desarrollo de una serie de habilidades que permiten al ejecutante tocar de manera cómoda para poder concentrarse en la interpretación y goce de la música. Por esta razón, procede a traducir la *Escuela Inicial para la Formación de Ejecutantes de Arpa* de Mark Abramovich Rubin,<sup>2</sup> en el cual encuentra la sistematización ordenada y secuencial de esta escuela, con un enfoque constructivista.

Los estudios del instrumento que nos ocupan no son muy numerosos<sup>3</sup> y menos aún lo son aquellos orientados a la investigación del método de enseñanza en el nivel profesional. En vista de lo cual, el presente trabajo se concentra en este último aspecto y particularmente encuentra sus principios en los *contenidos procedimentales* de la concepción constructivista de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, el problema que constituye el reto de este estudio, puede enunciarse de la siguiente manera: ¿Cómo lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento procedimental de la ejecución del arpa de pedales de manera adecuada y así desarrollar su máximo potencial como intérpretes de la música? Desde luego, esta cuestión se plantea en el contexto de nuestro país y, particularmente, como antes se ha mencionado, en la enseñanza profesional.

La respuesta que aquí interesa sustentar puede exponerse de la siguiente forma: el Método Rubin es una alternativa bien organizada y sistematizada, que se puede utilizar

---

<sup>2</sup> Mark Abramovich Rubin, *Shkola Nachalnovo Obuchenia Igre na arfe*, Moskba, Izdatelstvo Muzyka, 1984. Para abreviar se utilizará *Método Rubin* como referencia a esta obra a lo largo de este trabajo.

<sup>3</sup> El arpa de pedales contemporánea toma su forma en 1811. Este hecho histórico es significativo para la creación de repertorio y propuesta de métodos pedagógicos, los cuales en su mayor parte surgen hasta el siglo XX.

como auxiliar didáctico para la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales en la Escuela Superior de Música en la Ciudad de México, bajo un enfoque constructivista.<sup>4</sup>

Consecuentemente, este trabajo consta de cuatro partes. En la primera se reúnen los antecedentes históricos mínimos de la evolución del instrumento y su descripción física, para entender la complejidad de su construcción y ejecución.

También en el primer capítulo, de manera específica, se incluye el desarrollo de la escuela rusa del arpa de pedales, y la influencia de maestros extranjeros y del que es considerado su principal fundador ruso, Alexander Ivanovich Slepushkin. Se prosigue, al considerar a Mark Rubin como uno de sus seguidores, quien escribe la *Escuela Inicial para la Formación de Ejecutantes de Arpa*. Se continúa con la descripción de los principales fundamentos pedagógicos de este libro. Para ampliar la información, se anexa, al final de este trabajo la traducción al español realizada por la que suscribe este trabajo.

Lo anterior sirve de base para el segundo capítulo, donde se analizan de manera detallada las estrategias presentadas por Rubin desde el enfoque constructivista de la enseñanza. Se presentan varios cuadros comparativos que relacionan los conceptos de este enfoque con los elementos que Rubin propone en su Método.

En el tercer capítulo se abordan elementos específicos de la educación musical que abundan sobre el enfoque constructivista en la enseñanza de ejecución de instrumentos musicales. Se consideran las propuestas acerca de los contenidos procedimentales en esta enseñanza, en particular los referentes a la ejecución del arpa.

Por último, el cuarto capítulo compila el análisis de la información surgida del contexto específico donde se realiza este trabajo, la Escuela Superior de Música, la cual se obtiene a partir de entrevistas abiertas, grabaciones de recitales y reflexiones de la suscrita.

---

<sup>4</sup> El constructivismo como enfoque en la pedagogía musical se encontró en las siguientes fuentes: José Luis Navarro, *Desarrollo, Implementación y Evaluación de un Curso Híbrido, Presencial-en Línea, de Enseñanza-Aprendizaje para la Iniciación en la Interpretación de la Guitarra Clásica*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Educativas por la Universidad de Baja California, 2008; Carla Oriana “Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Susuki-Havas-Spiller” *Cuadernos Interamericanos en Educación Musical*, Vol.1, No. 3, México, Agosto 2002; Gabriel Rusinek “Aprendizaje Musical Significativo” *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 1 Número 5, 2004, rusinek@edu.ucm.es <http://www.ucm.es/info/reciem> (acceso diciembre 1o. de 2008).

La revisión de este material se enfoca en los datos que contienen elementos del constructivismo.

Para el desarrollo de este trabajo se llevan a cabo estrategias propias de la investigación cualitativa. Se toma en consideración que: “Se recurre a descripciones en profundidad reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos que ocurre”.<sup>5</sup> Es decir, los elementos que conforman este estudio constan de una sola experiencia docente que se lleva a profundidad y se toman en cuenta los aspectos de la realidad cotidiana en el aula: el alumno, el objeto de enseñanza-aprendizaje y el profesor.<sup>6</sup>

Al elegir el proceso de la investigación cualitativa, se busca una comprensión del mismo; no representa a otros; no representa un problema en particular; se requiere aprender sobre él; no se pretende la generación de teoría y existe un interés intrínseco acerca del mismo.

Las estrategias características de la investigación cualitativa que se utilizan para recoger información son: grabaciones de recitales, entrevistas abiertas para observar y reflexionar en detalle acerca del trabajo con los alumnos y por ende el análisis de este material. A partir de esta tarea, se proponen alternativas para corregir y mejorar los resultados, con la participación de los estudiantes y los padres de familia. Se genera la auto-observación de las experiencias como profesora de arpa: en ocasiones se obtienen éxitos y satisfacción de los estudiantes, otras veces se cuestiona sobre la labor que se pretende realizar en el contexto específico mexicano. Se persigue una reflexión constante sobre la propia práctica. Consecuentemente, se busca un sostén teórico de la tarea docente.

---

<sup>5</sup> José Ignacio Ruiz Olabuénaga, *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*, Bilbao, Fundación Horréum Fundazioa, 2003, p.22.

<sup>6</sup> La información sobre investigación cualitativa y la definición del problema se acotó con base en la consulta de estas fuentes: José Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador, 2006; Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, España, Gedisa, 1994; Marco Eduardo Murueta, (coord.) *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, México D. F., Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., 2004; Irene Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España, Gedisa, 2006.

Mediante el análisis directo del texto del Método Rubin, las reflexiones de la suscrita surgidas a partir de los conceptos teóricos en la enseñanza musical especializada, de la relación con los datos recogidos en las entrevistas y grabaciones de sus alumnos, se realiza la triangulación de información para enriquecer la concepción constructivista de esta enseñanza en particular; de este modo se brinda validez y confiabilidad al estudio.

Para argumentar a favor de esta propuesta, este trabajo ubica como marco conceptual al *Constructivismo*, del cual se incluyen en este trabajo varios rasgos como:

1. *Teoría constructiva del aprendizaje*<sup>7</sup>
2. *Concepto de alumno y su zona de desarrollo próximo*<sup>8</sup>
3. *Concepto activo del profesor*<sup>9</sup>
4. *Contenidos procedimentales*<sup>10</sup>
5. *Aprendizaje significativo como estrategia*<sup>11</sup>

A partir de lo anterior, esta propuesta pretende acotar, en sus aspectos esenciales y básicos, una metodología para la enseñanza de la técnica de ejecución del arpa en su nivel inicial. En efecto, se toman en cuenta los niveles de desarrollo humano propuestos por Vygotski, donde el autor menciona que lo sociocultural superior evoluciona a partir de lo orgánico-biológico inferior.<sup>12</sup> Tradicionalmente, en la enseñanza de un instrumento, el aspecto procedimental se aborda con algún método en especial; empero, los distintos enfoques pierden de vista la estrecha relación de dicho aspecto con las reacciones inconscientes del sistema vegetativo. Así, al poner de relieve tal aspecto, se desea formar hábitos corporales adecuados, conscientes y relacionarlos con los contenidos musicales y

---

<sup>7</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F., Mc Graw Hill. 2002, pp. 13 y 14.

<sup>8</sup> Hilda Zubiría, *El constructivismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México D.F., Plaza y Valdés. 2004, pp. 12, 38, 80 y 81.

<sup>9</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 6 y 9; Dominique Hoppenot, *El violín interior*, Madrid, España, Real Musical, 2002, p.157.

<sup>10</sup> Antoni Zabala y Laia Arnau, “La enseñanza de las competencias”. *Aula de Innovación Educativa*, Num.6. <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/index.htm>, 1993, pp. 7-19, (acceso Mayo 13 de 2009).

<sup>11</sup> Díaz Barriga y Hernández, *op.cit.*, p.39.

<sup>12</sup> Zubiría, *op.cit.* p. 23.

afectivos. De esta manera, el arpista puede adquirir *competencias* de desempeño, de consecuencia o producto, que se refieren a habilidades a largo plazo para ser aplicadas a nuevos aprendizajes y a revertir situaciones problemáticas en una transformación de conocimiento.<sup>13</sup>

La investigación de tipo cualitativo es elegida para este caso por brindar una metodología abierta a los procesos inherentes a la misma. Murueta menciona que las investigaciones cualitativas son procesos, no métodos, porque son flexibles y la planeación inicial cambia y se adapta a las demandas que se requieren en su elaboración. El interés por este trabajo se centra en la comprensión de un fenómeno en particular, como lo es este tipo de enseñanza y las propuestas que se puedan obtener de ella.<sup>14</sup> Este estudio pretende, en primera instancia, aportar conocimiento a quien lo ha elaborado. Por lo tanto, se toma en consideración la sugerencia de Eco, quien sostiene que al elaborar una tesis se presenta la oportunidad de aprender y poner en orden lo que se adquirió durante los estudios, sobre todo si se trata de una primera investigación.<sup>15</sup>

Por lo tanto el principal beneficio que brinda este trabajo es para quien lo escribe y sus alumnos durante el trabajo en el aula. La comprensión de conceptos básicos en educación musical y la propuesta de aprendizaje significativo con el enfoque constructivista pueden ofrecer una alternativa a lo que es tradicional en la enseñanza de ejecución de instrumentos musicales.

La traducción del Método Rubin al idioma español es una aportación adicional a este trabajo y se hace accesible a arpistas mexicanos o de habla hispana que tengan interés en conocer o profundizar acerca de la metodología de origen ruso para la enseñanza del arpa de pedales.

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>14</sup> Murueta, *op.cit.*

<sup>15</sup> Eco, *op.cit.*

# CAPÍTULO 1

---

## PRECEDENTES

En este capítulo se abordan los temas que sirven de base para el desarrollo de este trabajo. La forma del arpa de pedales posee una construcción compleja, resultado de múltiples experimentos y creaciones de lauderos en distintos lugares y momentos históricos. Por esta razón, se relatan sus antecedentes de manera breve y general. Después, la investigación se dirige hacia los acontecimientos en Rusia relacionados con este instrumento, donde forma parte de su tradición y cultura musical. Por último, se presenta la descripción de la *Escuela Inicial para la Formación de Ejecutantes de Arpa* escrita por Mark Abramovich Rubin, debido a que sus fundamentos pedagógicos lo pueden hacer útil en un contexto como el mexicano, los cuales se abordan de manera específica en el capítulo dos de este trabajo.

### 1.1 Antecedentes Históricos

La historia del arpa ha sido objeto de varios estudios.<sup>1</sup> Entre éstos, el diccionario Grove proporciona información de este tema, detallada, ordenada y universal, organizada por continentes y por etapas, con datos y clasificación de todos los tipos que se han usado y continúan en uso en todo el mundo. En esta fuente, el arpa de pedales es vista como una más entre toda la riqueza de esta variedad de instrumentos. Por otro lado, la obra de Rensch es bastante extensa, pero no universal, pues por ejemplo no incluye la gama de arpas descritas en el Grove; sin embargo, puede considerarse de mayor profundidad y especializada en los antecedentes del arpa de pedales. En el libro de Zingel, que forma parte de cuatro volúmenes de tipo didáctico, también se incluye la historia del arpa; el autor es considerado como un investigador notable, porque su aporte ha sido de gran valor para musicólogos y arpistas. Por ejemplo, se pueden encontrar sus citas en otras fuentes como el

---

<sup>1</sup> Para la realización de este trabajo se revisaron: Robert Nicholas Charles Bochsa, *History of the Harp, with a critique by Patricia John*, Houston, Texas, The Pantile Press, 1990; María Rosa Calvo-Manzano, *Tratado Analítico de la Técnica y Estética del Arpa*, Madrid, Editorial Alpuerto, S. A., 1987; Roslyn Rensch, *Harps and Harpists*, Bloomington, Indiana University Press, 2007; *The New Grove Dictionary of Music & Musicians*, 20 volúmenes, editado por Stanley Sadie, London, MacMillan Publishers, 1980; Zingel, Hans Joachim, *The Development of Harp-Playing from the Beginning to the Present Day*, Leipzig, Alemania, VEB Friedrich Hofmeister Music Publisher, 1969.

Grove, Rensch y Calvo Manzano. Se consulta también la historia de Bochsa, que tiene como anexo una crítica de Patricia Johns donde comenta acerca de la prosa de este autor. Ella considera que nos permite acercarnos más a la forma de ser de quien lo escribe y añade que no tiene el valor documental que otros músicos le han atribuido. Otra aportación es la de Calvo-Manzano, quien elabora una historia que inicia con datos, leyendas, citas interesantes del arpa en la literatura, como la mitología griega, La Biblia, la *Divina Comedia*, entre otros. También brinda información sobre el desarrollo y tradición de este instrumento en España, ya que la transformación del arpa actual se generó a partir de eventos importantes en este lugar.<sup>2</sup> En vista de lo anterior, puede afirmarse que los estudios de Rensch y Zingel son los que presentan información medular acerca de los acontecimientos históricos que generaron la producción de este diseño singular. En cambio, el Grove, Bochsa y Calvo-Manzano son fuentes que aportan datos interesantes más extensos sobre el arpa, algunos de los cuales se incluyen en la siguiente reseña.

A continuación se exponen los datos mínimos para comprender el surgimiento del arpa de pedales, su ubicación espacial y temporal. De acuerdo con las fuentes revisadas, los instrumentos similares al arpa son muy antiguos, aproximadamente 3000 años antes de Cristo o más, aunque se menciona al arco de guerra o de caza como su antecesor.<sup>3</sup> Se le añadieron cuerdas y surgieron las formas arqueadas y triangulares. Estas arpas se utilizaron en culturas antiguas, por ejemplo: Egipto, Mesopotamia y China, entre otras.<sup>4</sup> En el presente se cuenta con íconos antiguos que muestran la variedad de formas, usos y maneras de ejecutarse por solistas, acompañados de otros instrumentos o de la voz humana.<sup>5</sup> También la literatura, tan antigua como La Biblia, da prueba fehaciente de la presencia de este instrumento en el desarrollo de la historia del ser humano.<sup>6</sup>

Para efectos de investigación, el diccionario Grove define al arpa como “un plano de cuerdas perpendicular a la caja de resonancia” de acuerdo a la clasificación de Hornbostel y

---

<sup>2</sup> En particular, la creación del *arpa española de dos órdenes* que se describe más adelante.

<sup>3</sup> Zingel, *op.cit.*, p. 153. Pintura rupestre llamada “Sorcerer with Musical Bow” en *Trois-Frères Cave (Ariège, France)*, mitad hombre y mitad bizonte. *Therianthropes* similares a éste o los de Gabillou, comunes en las culturas chamánicas common, quizá representen a un chamán transformado o un espíritu sobrenatural.

<sup>4</sup> Zingel, *op.cit.*, p. 153; Rensch, *op.cit.*, p. 3; Grove, *op.cit.*, pp. 881-888; Calvo-Manzano, *op.cit.*, pp. 9-11; Bochsa, *op.cit.*, p. 3.

<sup>5</sup> Grove, *op.cit.*, pp. 881-888; Rensch, *op.cit.*, pp. 3-23.

<sup>6</sup> Calvo-Manzano, *op.cit.*, pp. 9-11; Rensch, *op.cit.*, pp. 5-90.

Sachs.<sup>7</sup> De esta manera surgen formas cuadradas, arqueadas y triangulares: estas últimas constan de tres partes principales: cuello, resonador y cuerdas. Este tipo, el triangular, es el antecesor del arpa de pedales. Según las fuentes consultadas, el número de cuerdas varía de acuerdo a cada cultura y tamaño del instrumento. Las cuerdas del arpa han sido de distintos materiales: metal, seda, tripa de gato. Se tocan con las yemas de los dedos, con las uñas o con un plectro especial.<sup>8</sup>

En el capítulo de la historia del arpa en la Europa Antigua, Zingel<sup>9</sup> hace referencia a la expansión importante que tuvo este instrumento en las Islas Británicas en el s. VIII; cita instrumentos como la “cithara ánglica”, que surge antes del s. IX y cuyo dibujo aparece en el *Utrecht Psalter*.<sup>10</sup> Rensch señala que existen múltiples estudios, escritos y debates acerca del arpa sin pedales en los periodos del Medievo, Renacimiento y Barroco.<sup>11</sup> M. Praetorius, alemán del s. XVII, escribe un *Manual de Instrumentos Musicales* en 1619 e incluye una “Irish Harp”. Este instrumento, de forma triangular, con cuerdas de metal, se pulsa con las yemas de los dedos. En Europa, se han preservado arpas antiguas “simples”, “dobles” o “triples”, pero no se tiene el dato exacto de la fecha y lugar donde surgieron.<sup>12</sup> Las arpas simples son diatónicas. Las dobles y triples se refieren a que se les añadían una o dos hileras de cuerdas para hacer posibles las modulaciones en las obras. Otro recurso para modular en las arpas diatónicas, es acortar la cuerda con los dedos, lo que ocasiona que se toque ese pasaje con una sola mano, o que se interrumpa de manera brusca el flujo de la música.<sup>13</sup>

En España, durante el siglo XVI, Ludovico Grossi toca el arpa en la Corte de los Reyes Católicos. A sus discípulos, músicos y constructores de instrumentos, se les atribuye el diseño del *arpa de dos órdenes*. Lucas Ruiz de Ribayaz publica *Luz y Norte Musical* en

---

<sup>7</sup> The Diagram Group, *Musical Instruments of the World*, New York, USA, Bantam books, 1976. Erich von Hornbostel y Curt Sachs publicaron en 1914 un sistema que clasifica a los instrumentos de acuerdo con los sonidos que producen.

<sup>8</sup> Grove, *op.cit.*, p. 881.

<sup>9</sup> Zingel, *op.cit.*, pp. 161 y 162.

<sup>10</sup> El *Utrecht Psalter* es una obra maestra de arte medieval del Occidente. Lleva este nombre por el lugar donde se guarda más que por su origen. Es un manuscrito de Salmos con 166 dibujos que anteceden 150 salmos y 16 cánticos. Información de <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/index.htm>, (acceso mayo 13, 2009).

<sup>11</sup> Rensch, *op.cit.*, p. 76.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>13</sup> Bochsá, *op.cit.*, p. 8; Rensch, *op.cit.*, p. 84.

1677, en donde se describe esta arpa, que consta de 42 cuerdas, 27 diatónicas, que corresponden a la orden de mano izquierda, y 15 cromáticas, correspondientes a la orden de la derecha.<sup>14</sup>

A mediados del s. XVII y principios del s. XVIII, en Tyrol, Austria, surge un invento de “ganchos” colocados en el cuello del arpa, que al rotar, suben y bajan el tono a cada cuerda. Este sistema manual se encuentra hacia la izquierda del arpista y permite realizar cambios de tonos cuando se toca el instrumento.<sup>15</sup> En la actualidad, este mecanismo se utiliza en la construcción de arpas pequeñas para niños y aficionados.

El mecanismo del arpa de pedales es inventado en 1720 en Donauworth por un laudero de origen bávaro, Jakob Hockbrucker, aunque su hijo Simón afirma que su padre lo hizo en 1697. Se atribuye también su diseño a Hausen en Weimar, Vetter en Nuremberg y Semmler en Tating. En cualquier caso, cabe señalar que su lugar de origen es el mismo. Este invento consiste en que el mecanismo manual, se convierte en uno de pedales. A los “ganchos” se les añade una serie de conectores para cada nota de la escala, colocados del lado derecho del cuello del arpa, los cuales van hacia la columna de la misma, y por último hacia la base del instrumento, donde se unen con los pedales. De esta manera, las modulaciones que se realizan con la mano izquierda ahora se hacen con los pies, al accionar los pedales que inicialmente son sólo cinco: *C, D, F, G* y *A*; después se diseña la de siete al añadir *B* y *E*.<sup>16</sup>

El arpa de pedales es denominada de *movimiento simple* inicialmente, porque cada cuerda cuenta con la posibilidad de dos sonidos diferentes al mover el pedal. Los pedales para las notas *D, C* y *B* se encuentran del lado izquierdo del arpista y los de *E, F, G* y *A* del derecho. Esta arpa se afina en *Eb mayor*, lo que significa que cuando las cuerdas están sueltas, ésta es la tonalidad que se obtiene. En *C mayor*, los pedales de *B, E* y *A* se presionan para que las cuerdas correspondientes sean notas becuadro. La combinación de estos pedales permite ocho tonalidades mayores y cinco menores. Posteriormente en 1794, Sebastián Erard, constructor francés, cambia la forma que habían adquirido los “ganchos”,

---

<sup>14</sup> Calvo Manzano, *op.cit.*, p. 13.

<sup>15</sup> Zingel, *op.cit.*, p. 169; Rensch, *op.cit.*, p. 113; Grove, *op.cit.*, p. 911.

<sup>16</sup> Zingel, *op.cit.*, p. 169; Grove, *op.cit.*, p. 913.

por unos tenedores cuya base es redonda y de metal, lo que permite realizar el cambio en las cuerdas sin moverlas de su lugar y quedar perfectamente paralelas unas con otras; así lograr más limpieza de sonido.<sup>17</sup>

Los constructores presentan otras arpas experimentales en esas épocas. En 1782, la familia Cousineau construye un arpa que ofrece la posibilidad de tocar en todas las tonalidades. Para lograr este objetivo, le pusieron catorce pedales distribuidos en dos hileras.<sup>18</sup> Posteriormente, surge el diseño de Gustav Lyon, *el arpa cromática sin pedales*. En 1894, dos famosos arpistas: Felix Godefroid y Alphonse Hasselmans, solicitan este diseño, cuyo antecesor es *el arpa española de dos órdenes* que surgió en el Renacimiento. Este instrumento contaba con dos hileras de cuerdas, una correspondiente a las teclas blancas del piano y la otra a las teclas negras. Lyon refuerza la armazón con aluminio y permite que la madera no se deforme, con lo cual la afinación resulta ser muy precisa. Esta forma da la posibilidad de interpretar todo el repertorio para piano en esta arpa. El arpa cromática sin pedales se enseñaba en los conservatorios de París y Bruselas hasta mediados del siglo XX; sin embargo, cae en desuso. Con un repertorio limitado, la obra más famosa es escrita en 1904: *Danzas sacra y profana* de Claude Debussy.<sup>19</sup>

En 1810, tras varios experimentos, Sebastián Erard patenta su *arpa de movimiento doble*. La diferencia consiste en que le añade una fila más de tenedores paralela a la que es de *movimiento simple*. Ambas filas de tenedores son conectadas a los siete pedales, ahora cada pedal posee dos posibilidades de movimiento. Al mantenerse sin oprimir los pedales, las cuerdas permanecen en bemoles; al primer movimiento se acciona la primer fila de tenedores para dar sonidos naturales a las cuerdas; al segundo, la segunda fila de tenedores proporciona sonidos sostenidos. Así surge la forma final que toma el arpa y la que se utiliza hasta nuestros días. Una de las limitaciones es que cuando se acciona cada pedal, todas las cuerdas correspondientes a esas notas se alteran; por ejemplo, no se puede tocar do natural

---

<sup>17</sup> Grove, *op.cit.*, p. 913.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 914.

<sup>19</sup> *Íbidem*.

y do sostenido a la vez, la solución es utilizar los sonidos enarmónicos cuando sea posible.<sup>20</sup>

Las arpas de movimiento simple y doble son las que inspiran en su época a distintos músicos famosos para componer las obras más representativas, entre las cuales destacan las siguientes:<sup>21</sup>

- 1738 George Frederick Handel – *Concerto for “Harp or Organ”*
- 1762 Christoph Willibald Gluck – emplea el arpa en *Orfeo*  
Carl Philipp Emanuel Bach – *Sonata para arpa*
- 1778 Wolfgang Amadeus Mozart – *Concierto para flauta y arpa en C*
- 1830 Hector Berlioz – incluye dos arpas en la *Sinfonía Fantástica*
- 1835 Gaetano Donizetti – incluye un solo de arpa en *Lucia di Lammermoor*
- 1906 Maurice Ravel – *Introducción et Allegro*
- 1916 Claude Achille Debussy – *Trio Sonata*
- 1931 Paul Hindemith – *Concert music for piano, brass instruments and harps*
- 1939 Paul Hindemith – *Sonata*
- 1942 Benjamin Britten – *Ceremony of Carols*
- 1945 Benjamin Britten – *Young persons guide for orchestra*
- 1946 Alfredo Casella – *Sonata Op. 68*

---

<sup>20</sup> Don Michael Randel, *Harvard Concise Dictionary of Music*, Harvard University Press, London, 1978, p. 157. En la teoría moderna, [se definen como] los tonos que son uno y en el mismo grado de la escala cromática temperada igualmente, pero que se nombran y se escriben diferente, por ejemplo: g# y ab los cuales se dicen equivalentes enarmónicos (traducción de la sustentante).

<sup>21</sup> Estos datos son extraídos de la información que ofrece Zingel en inglés con la traducción de la que suscribe este trabajo. El autor no menciona qué criterio utiliza para mencionar sólo algunas obras, ya que la lista no es exhaustiva. En este caso se seleccionan las que fueron escritas para las arpas de pedales, porque la información que él ofrece se remonta a datos del 2800 a. de C. y de publicaciones para *Key board instruments, lute and harp* de 1557 y 1578 de Henestrosas y Cabezón. (Zingel, *op.cit.*, pp. 187-189).

- 1949 Paul Hindemith – *Concerto for wood-wind instruments, harp and orchestra*
- 1950 Peggy Glanville-Hicks – *Sonata*
- 1951 Ernest Krenek - *Concierto*
- 1952 André Jolivet – *Concierto*
- 1953 Georges Migot – *Sonate luthée*
- 1954 Darius Milhaud – *Concerto*
- 1955 Pierick Houdy – *Sonata*
- 1957 Ernest Krenek – *Sonata*
- Pierre Boulez – *Improvisation*
- Alexander Baltin – *Concertino*
- 1959 Igor Stravinsky - *Epitaphium*

Los maestros de arpa, diversos acontecimientos y varias publicaciones de métodos permiten establecer escuelas en distintas partes del mundo, de acuerdo con la investigación de Zingel,<sup>22</sup> son los siguientes:

- 1510 y 1550 Varios libros de instrucción en la ejecución de instrumentos que incluyen al “arpa ordinaria”.
- 1546 Las primeras piezas con tablatura son compiladas en el libro de música de Alonso de Mudarra.
- 1613 Se escribe música antigua en Gales.
- 1637 Marin Mersenne describe en su *Armonía Universal* varios datos importantes del arpa.

---

<sup>22</sup> Estos datos fueron extraídos del libro de Zingel (*op.cit.*, pp. 187-189), seleccionados del Apéndice I cuyo título es “Fechas importantes adicionales al desarrollo del arpa y su ejecución” (Traducción de la sustentante). Esta lista muestra lo básico; si se desea profundizar, Rensch es quien brinda información bastante completa y extensa sobre este tema a lo largo de todo su libro (Rensch, *op.cit.*).

1677 Lucas Ruiz de Ribayaz publica una colección de música popular y de baile en Madrid.

1702-1704 Diego Fernández de Huete incluye notación para el arpa de una y dos hileras de cuerdas en su *Compendio numeroso armonicas*.

1753 Pablo Minguet e Yrol escribe sobre “el último estilo para tocar arpa”, por ejemplo, la técnica de los cuatro dedos en: *Reglas y advertencias generales*, publicado en Madrid.

1772 Johann Wernich escribe sobre la instrucción del arpa en Berlín.

1781 Reaparecen los congresos del Bardo en Inglaterra.

1782 La academia de París emite una opinión profesional sobre la *harpe organisée* de Pierre Joseph Cousineau (1753-1824).

1792 Edward Bunting colecciona música antigua irlandesa para arpa en un congreso en Belfast.

1801 Aparece por primera vez el libro de instrucción sobre el arpa de Johann Georg Backofen, el cual es publicado después varias veces.

1823 Nicholas Charles Bochsa ingresa a la Academia de Londres como instructor de arpa.

1825 Francois Joseph Naderman ingresa como instructor de arpa al Conservatorio de París.

1830 Se publica el Método opus 61 de Nicholas Charles Bochsa.

1832 Francois Xavier Désargus es invitado a trabajar como instructor de arpa en el Conservatorio de Bruselas.

1833 La *Allgemeine musikalische Zeitung* realiza un debate sobre *La Instrucción del Arpa* de Francois Joseph Naderman.

1843 Antonio Zamara es electo para enseñar en la Academia de Viena.

- 1852 Se publica *La instrucción del arpa* de Charles Oberthur.
- 1898 Gustav Lyon publica su *Introducción al arpa cromática*.
- 1900 Antonio Zamara y Albert Zabel imprimen su *Instrucciones para el arpa de pedales*.
- 1911 Maria Grossi publica *L'arpa e il suo meccanismo*.
- 1912 Frau Melanie Bauer-Ziech publica *Instrucción del arpa*.
- 1921 Carlos Salzedo publica *Modern study of the harp*
- 1926 Joseph Vito publica *Modern Exercises* para el arpa.
- 1928 Nicolai Parfiunov publica *Método para arpa*. Maria Magistretti publica *51 esercizi giornalieri* para el arpa.
- 1929 Carlos Salzedo y Lucile Lawrence publican su *Method for the harp*.
- 1946 Henriette Renié publica *Método para el arpa*.

La breve información presentada muestra que el arpa de pedales tiene su desarrollo en Europa. Los maestros, intérpretes y compositores logran la difusión de música para este instrumento y su enseñanza en todo el mundo, por lo que a continuación, se presenta una breve reseña de la historia del arpa en Rusia, por ser más atinente al tema de este trabajo, donde se estudia el método de un maestro ruso.

## **1.2 Escuela de arpa de pedales en Rusia**

De acuerdo con Natalia Shameyeva, la historia del arpa de pedales en Rusia tiene su inicio en la segunda mitad del siglo XVIII con la llegada de arpistas extranjeros y los instrumentos de Hochbrucker<sup>23</sup>. Ekaterina II fundó el Instituto Smolny en 1764 para la

---

<sup>23</sup> Hochbrucker es constructor de instrumentos musicales, se menciona en la p. 4 de este trabajo.

formación y educación de niñas de las clases nobles y burguesas, un año después, la Zarina adquiere un arpa e invita a maestros del extranjero a impartir clases.<sup>24</sup>

Uno de los arpistas y compositores que tiene mucha influencia en el desarrollo del arpa en Rusia es Jean Baptiste Cardon (1735-1803), de nacionalidad francesa. Según las fuentes consultadas, este músico sirve en la corte de Ekaterina la Grande en San Petesburgo en 1790, al final de su contrato pasa a la corte de Pavel Petrovich con el título oficial de “profesor, arpa, al servicio de la Corte Imperial Rusa”. Las obras de este compositor reflejan su gusto por la cultura rusa al incluir temas del folklor. Otro arpista y compositor de esa época es Henri Noel Le Pin (1766-1849), quien enseña en el Instituto Smolny. Un aspecto importante en la enseñanza de esa época es que no se dirige únicamente a la clase de los nobles, sino que también se capacita a los siervos con fines de entretener a la clase aristocrática.<sup>25</sup>

Los eventos más importantes en el desarrollo del arpa de pedales en Rusia son las fundaciones de los conservatorios en las ciudades de Moscú en 1866 y San Petesburgo en 1862, respectivamente. En el Conservatorio de Moscú se abre la cátedra de arpa hasta 1874, en San Petesburgo en el momento de su fundación.<sup>26</sup> Los maestros que inician la enseñanza en estos conservatorios son: Ida Ivanovna Eihenwald (1842-1917), de origen alemán, quien llega a San Petesburgo en 1860. Posteriormente, Nicolai Rubinstein la invita a trabajar en el Conservatorio de Moscú en 1874, aunque esta profesora no es considerada como fundadora de la escuela de arpa en este lugar. Albert Zabel (1835-1910), también de origen alemán, es el primer maestro de este instrumento en el Conservatorio de San Petesburgo, invitado por su director fundador Anton Rubinstein. Inicia su trabajo en 1862 y continúa por cuarenta años en esta Institución. Escribe su *Methode für Harfe* en 1900, en el cual incluye 25 extractos de los estudios de Bochsa y tres de sus estudios de concierto.

Uno de los compositores clásicos rusos que muestra fascinación por el arpa es Mijail Glinka. Escribe obras para arpa sola como *Variaciones sobre un Tema de Mozart*, en

---

<sup>24</sup>Natalia Shameyeva, *The Development of Harp Music in Russia-XXth Century*, Moscú, Tichenor Publishing, 1994, p. 5.

<sup>25</sup> Shameyeva, *op.cit.*; Wenonah Milton Govea, *Nineteenth-and Twentieth-Century Harpists, A Bio-Critical Sourcebook*, USA, Greenwood Press, 1995, p. 33.

<sup>26</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 11.

1822, y *Nocturno en Eb*, en 1828. También incluye al arpa de manera hábil en sus óperas: *La vida del Zar*; *Ruslan y Ludmila*; en la obertura de *La jota aragonesa* y otras obras de música de cámara.<sup>27</sup>

Otros compositores rusos famosos, que incluyen al arpa en sus obras de ópera, ballet y sinfónicas, en ocasiones con solos y cadencias importantes para el repertorio orquestal de este instrumento, son: A. Dargomyzhsky, M. Balakirev, A. Borodin, M. Mussorgsky, N. Rimsky Korsakov, P. Tchaikovsky, A. Serov, A. Rubinsten, C. Cui, A. Glazunov, A. Lyadov, S. Taneyev, A. Arensky, V. Kalinikov, A. Scriabin, S. Rachmaninov.<sup>28</sup>

Uno de los compositores soviéticos más conocidos, que escribe para arpa sola, es Serguei Prokofiev, debido a su relación con la arpista Eleonora Damskaya en sus tiempos de estudiante en el Conservatorio de San Petesburgo. Sus obras son: *Preludio en C* y *Pieza*, que suele ser llamada *Eleonora*. Posteriormente, este compositor incluye el arpa en sus obras orquestales.<sup>29</sup>

En cuanto a la escuela de arpa de pedales en Moscú es conveniente aclarar qué se entiende por el término “escuela” dentro de las artes.

Llámesese escuela al conjunto de caracteres que, en arte o literatura, distinguen la producción de una cierta época o región, debido a los métodos empleados o la doctrina estética que la guía; así como a los miembros seguidores de esa corriente artística.<sup>30</sup>

Y otra definición:

Artistas que poseen características comunes. La escuela puede constituirse por compartir un ámbito geográfico o cronológico común, o por haber sido influidos por el estilo personal de un artista ya sea por pertenecer a su taller o por deseo de imitarlo.<sup>31</sup>

Aunque los conservatorios de Moscú y San Petesburgo se fundaron en el mismo siglo y el origen de sus primeros profesores de arpa es alemán, las corrientes artísticas se ven influidas por los acontecimientos y maestros que dan lugar a distintos sistemas de enseñanza.

---

<sup>27</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 6.

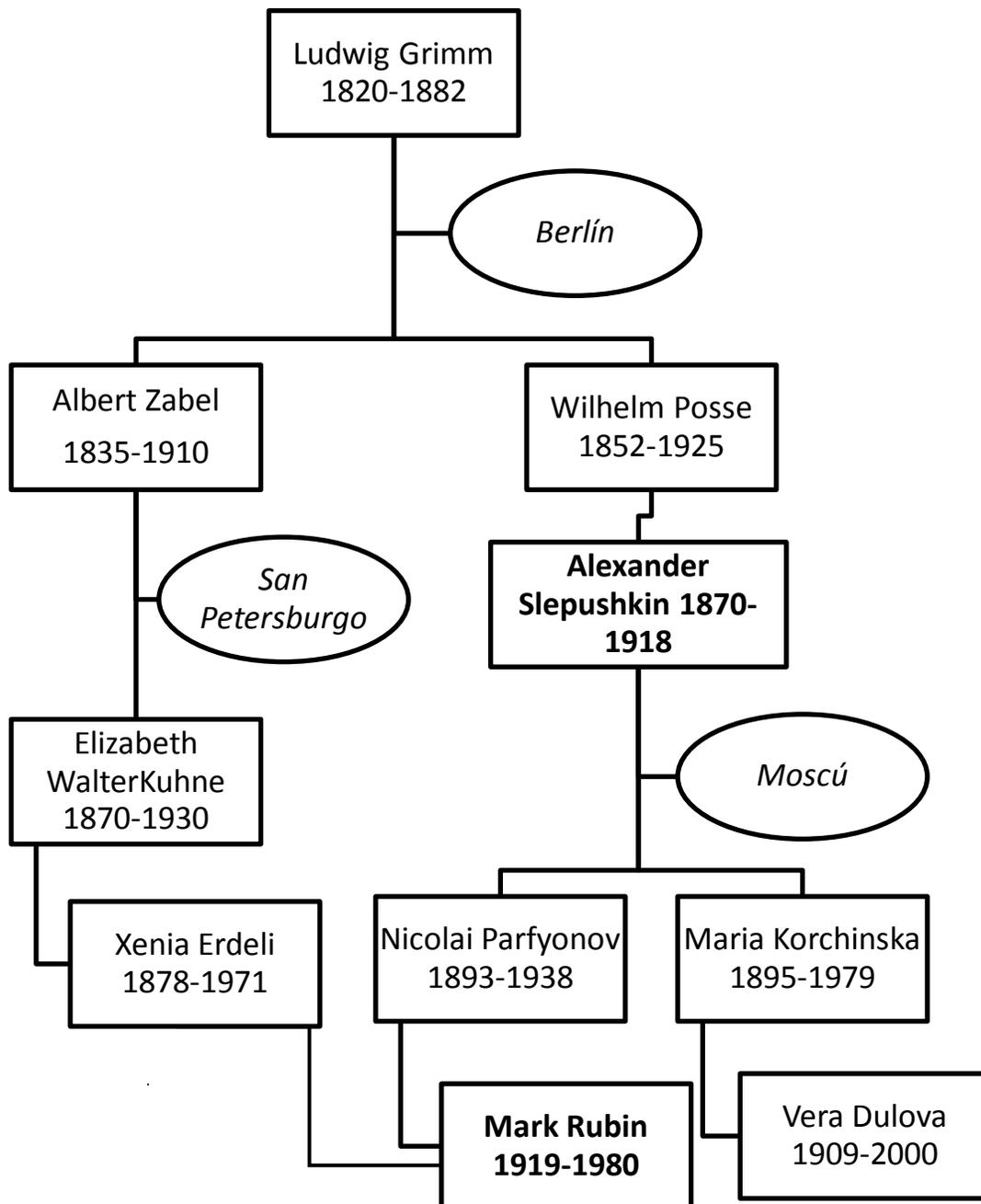
<sup>28</sup> *Ibid*, p. 6.

<sup>29</sup> *Ibid*, pp. 8-10.

<sup>30</sup> José Sobrino, *Diccionario enciclopédico de terminología musical*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Cultura de Jalisco, México, 2000, p. 192.

<sup>31</sup> Estela Ocampo, *Diccionario de términos artísticos y arqueológicos*, Barcelona, España, Icaria Editorial, 1988, p. 88.

Se puede observar en el *cuadro 1* a los maestros que caracterizan el desarrollo de la escuela de arpa de pedales en Moscú. Este gráfico lo encabeza Karl Ludwig Grimm (1820-1882), de origen alemán, discípulo de Parish Alvars (1808-1849), destacado arpista inglés.



*Cuadro 1. Maestros destacados en la escuela de arpa rusa en Moscú*

Como se observa en el *cuadro 1*, Grimm es maestro de Wilhelm Posse (1852-1925) de origen alemán, a quien se le considera de gran influencia en los inicios de la escuela de arpa rusa. Posse fue un niño prodigio. En 1872 fue nombrado arpista de la Ópera Real de

Berlín. Tuvo una amistad cercana con Liszt, de cuyas obras realizó varias transcripciones. Fue un hombre bondadoso, paciente y modesto. Sus estudios de concierto son considerados como una enciclopedia en la técnica del arpa; el resumen teórico de los logros de Bochsa y Parish-Alvars se encuentra en las actividades metodológicas y pedagógicas de Posse.<sup>32</sup> El trabajo de este arpista es considerado de gran influencia en los inicios de la escuela de arpa rusa por su alumno Alexander Ivanovich Slepushkin (1870-1918), quien nace en una familia de aristócratas rusos. Desde temprana edad estudia violín, piano y trompeta, pero su padre no apoya la idea de un hijo músico diletante, por lo que es encaminado a la carrera militar. Por casualidad, al estar de servicio en Varsovia, durante la visita al palacio de un barón polaco, encuentra un arpa pequeña, le llama la atención y la toca. Esta experiencia motiva el comienzo de su carrera como arpista. A su regreso a San Petesburgo, Slepushkin inicia sus clases con August Martinovich Inspruker, quien es miembro de la orquesta del Teatro Mariynsky. Sus progresos en un año son muy significativos para su maestro, quien decide enviarlo a Berlín a estudiar con Wilhelm Posse en 1900.

Así, Slepushkin a la edad de treinta años renuncia a su carrera militar y parte a Berlín. Hay una discrepancia en lo que se reporta respecto al tiempo cotidiano de estudio: Milton afirma que se impone una disciplina de doce horas diarias, Shameyeva dice que eran ocho. Durante este tiempo, Posse y Slepushkin trabajan en los fundamentos de la técnica para tocar el arpa. Después de cinco años, Posse considera que Slepushkin puede ser profesional, por su talento desarrollado. La personalidad de Slepushkin se muestra insegura y los inicios de su carrera profesional resultan difíciles. Posse lo apoya e impulsa y, gracias a ello, Slepushkin logra superar sus problemas, y su fama se extiende a Europa Occidental. Le ofrecen enseñar en la Real Academia de Música en Londres, pero no acepta debido a que su madre está enferma y le pide que regrese a Rusia.<sup>33</sup>

Una vez en Moscú, Slepushkin concursa para la Orquesta del Teatro Bolshoi con otros dos candidatos, sorprende al jurado desde el inicio, al interpretar *Fantasia Italiana* de Parish-Alvars. Así, da comienzo a su carrera profesional y a la enseñanza del instrumento

---

<sup>32</sup> Ministerio de Cultura Rusa, *History of the Performing Art on the Harp*, Rusia, Folleto editado por el Ministerio de Cultura Rusa. trad. Danielle Broussal, 1985. Se cita en Milton, *op.cit.*, pp. 226-228.

<sup>33</sup> Milton, *op.cit.*, p. 263; Shameyeva, *op.cit.*, p. 16.

en el Conservatorio de Moscú. En el folleto *Harp*, de Poltareva,<sup>34</sup> se dice que el alcance más importante de este músico es el desarrollo secuencial de los fundamentos metódicos para el arpa. Tuvo alumnos destacados, como María Korhinska y Nicolai Gavrilovich Parfyonov entre otros. Slepushkin es considerado como la influencia más fuerte para la escuela rusa de arpa. Sus últimos diez años de vida impresionan grandemente a la cultura del arpa rusa.<sup>35</sup>

Como puede observarse en el *cuadro 1*, Nicolai Parfyunov (1893-1938) da seguimiento a la escuela de arpa de Moscú, llega a ser arpista reconocido, pedagogo y compositor. También es autor del primer método de arpa ruso, escrito con las bases que Slepushkin le transmite. El primer folleto es publicado en 1927, bajo el título de *La técnica para tocar el arpa. El método del profesor A. I. Slepushkin*. Posteriormente sólo hasta 1960, se publica su método más completo titulado *La escuela de ejecución del arpa*, editado por su alumno Mtchedelov.

Parfyunov inicia sus estudios con F. Shollar bajo la escuela checa, pero al ingresar al Conservatorio de Moscú, cambia su técnica con Slepushkin, y se gradúa en 1917. Trabaja en las orquesta del Teatro de la Ópera de Zimins y en la de Persimfans, antes de ingresar en 1924 a la del Teatro Bolshoi. Su labor docente la lleva a cabo en el Conservatorio de Moscú de 1925 a 1938.

Nicolai Parfyunov realiza múltiples composiciones, transcripciones y arreglos para arpa. Entre los más importantes están *Variaciones sobre un tema de Corelli* y el *Concierto* (de este último sólo se conserva la parte del arpa del primer movimiento; muchos materiales desaparecieron). Su vida es interrumpida trágicamente en Lubianka, el cuártel general de la KGB, después de su arresto en 1938, periodo del culto a la personalidad de Stalin. Entre sus alumnos destacan Kira Sardjeva (1910-2003), arpista en el Teatro Bolshoi y profesora de la Academia Rusa de Música; también Mikhail Mtchedelov (1903-1974), quien compone las famosas *Variaciones sobre un tema de Paganini*. Resulta relevante mencionar que Parfyunov es el primer maestro de Mark Rubin.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Citada por Milton, *op.cit.*, y Shameyeva, *op.cit.*

<sup>35</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 20 y Milton, *op.cit.*, pp. 263-265.

<sup>36</sup> Shameyeva, *op.cit.*, pp. 31-35.

En el *cuadro 1* se menciona a Maria Korchinska (1895-1979), considerada arpista y maestra destacada. Xenia Erdeli es su profesora durante los primeros años, después continúa con Slepushkin. Se gradúa en 1911 con medalla de oro. En 1918, cuando muere Slepushkin, toma su lugar en el Conservatorio de Moscú y en la Orquesta del Teatro Bolshoi. En 1922 se casa con el Conde Benckerdorff, y en 1924 se reúne con su esposo en Inglaterra, donde continúa su carrera como arpista; su gusto se inclina a la música de cámara, contexto en que Arnold Bax le escribe y dedica su *Trío para flauta, viola y arpa*.<sup>37</sup>

Los lugares de residencia de los maestros del arpa de pedales proporcionan el contexto que permite la expansión de sus enseñanzas. Moscú y San Petersburgo son consideradas como las ciudades más importantes en Rusia. El *cuadro 1* muestra las tendencias generadas por los dos conservatorios de estas ciudades. Albert Zabel, de origen alemán, es quien inicia la enseñanza del arpa en San Petersburgo. Así se observa a Ekaterina Adolfovna Walter Kuhne (1870-1930) como alumna de Zabel, quien se gradúa en el Conservatorio de San Petersburgo. Ella ejerce influencia en la escuela rusa de arpa, debido a su alumna Xenia Erdeli, a quien apoya en su carrera de arpista en el Instituto Smolny de 1891 a 1911. Walter Kuhne también enseña en el Conservatorio de San Petersburgo de 1904 a 1917. Debido a la revolución de 1917 en Rusia, ella emigra a Alemania, de donde era originario su esposo. Fue una gran maestra y arpista.<sup>38</sup>

Es importante mencionar a Xenia Alexandrovna Erdeli (1878-1971), cuya formación musical toma lugar en San Petersburgo y su carrera profesional se desarrolla en Moscú. Como se menciona arriba, esta arpista estudia en el Instituto Smolny, con todo tipo de apoyo de parte de su maestra de arpa, al no contar con la aprobación de su familia para la realización de su carrera. Se gradúa en piano, dirección de coros, composición y arpa. En 1899 ingresa a la Orquesta del Teatro Bolshoi. Enseña en varias instituciones, pero donde más permanece es en el Conservatorio de Moscú, de 1918 a 1970. Ella trabaja arduamente en la creación de repertorio pedagógico, deja cerca de cuarenta piezas para enseñar, y otras obras para arpa. Es maestra de varios arpistas, entre ellos Mark Rubin, María

---

<sup>37</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 20 y Milton, *op.cit.*, pp. 145-150.

<sup>38</sup> Milton, *op.cit.*, pp. 291-293.

Korchinskaya, Vera Dulova y Victoria Petrovna Poltareva, quien escribió el folleto *Harp* que incluye los principios pedagógicos de Erdeli.<sup>39</sup>

La maestra rusa más conocida a nivel internacional en el siglo XX es Vera Dulova Georgiyevna (1909-2000). Sus abuelos y padres son músicos profesionales destacados. Esta arpista es considerada como un símbolo de la escuela rusa de arpa. Inicia sus estudios de arpa en el Conservatorio de Moscú, a los nueve años con Xenia Erdeli primero y después con María Korchinska, quien le transmite las bases de Slepushkin. En 1929 se gradúa y recibe una beca para estudiar en Alemania con Max Zaal; al escucharla, este maestro considera que ella ha alcanzado su madurez artística y no es necesaria más instrucción. En ese país se dedica a dar conciertos con mucho éxito y crítica favorable. A su regreso, ingresa a la Orquesta del Teatro Bolshoi y al Conservatorio de Moscú, donde labora toda su vida. Da gran impulso a la escuela rusa de arpa y forma muchos alumnos destacados, que tocan y enseñan en varias regiones de Rusia. Su trayectoria como músico intérprete propicia la creación de repertorio ruso para arpa. Tuvo estrecha amistad con Serguei Prokofiev, Dimitri Shostakovich y Aram Khachaturian. Como profesora de arpa lleva a sus estudiantes a concursos internacionales, como el de Israel, donde consigue proyección internacional con varios de sus alumnos laureados.<sup>40</sup>

Los datos biográficos que se encontraron de Mark Abramovich Rubin (1919-1980) no son muy abundantes; sin embargo Shameyeva y Milton lo mencionan por el trabajo pedagógico y la influencia a que da lugar en Rusia. Sus maestros son Nicolai Gavrilovich Parfyonov y Xenia Alexandrovna Erdeli. Rubin publica muchos materiales y trabaja en la creación de repertorio pedagógico. Se dedica a formar arpistas en el Instituto Gnesin. Rubin es muy entusiasta con su profesión y sabe cómo despertar el interés y el amor de los niños a la música y al arpa. Se afirma también que la mayoría de los arpistas rusos reconocidos en la actualidad inician su formación con él. Rubin dedica todo su tiempo a la pedagogía y trabaja sin descanso, no toma vacaciones, a pesar de las protestas de sus estudiantes. Shameyeva menciona también que Rubin enseña muy bien a los niños principiantes la postura del cuerpo y la posición de la mano, y otros aspectos técnicos, pero que en cuanto

---

<sup>39</sup> Shameyeva, *op.cit.*, pp. 25-30 y Milton, *op.cit.*, pp. 84-92.

<sup>40</sup> Milton, *op.cit.*, pp. 65-69 y Shameyeva, *op.cit.*, pp. 97-105.

los alumnos empiezan a tocar piezas sencillas, su atención se centra en los aspectos musicales y olvida corregir el desarrollo de las habilidades básicas. Desde el punto de vista de Shameyeva, esta situación provoca que sus alumnos no asimilen los conocimientos básicos de ejecución y sólo en el Conservatorio pueden corregir los errores con otros maestros.<sup>41</sup> Sin embargo esta apreciación puede ser cuestionada, por ejemplo al presentar una percepción distinta como la siguiente.

Milton cita a la arpista de origen húngaro Nora Mercz (1942), quien recibe una beca para estudiar metodología en la Unión Soviética de 1970 a 1972. Da constancia de una valoración que difiere de Shameyeva. Mercz se queda muy impresionada por el grupo de niños pequeños a quienes Mark Rubin enseña en Moscú. Este hecho la motiva a enseñar, a su regreso a Hungría, primero de forma privada y después en la Academia Liszt. Organiza y sistematiza los métodos y técnicas para tocar el arpa, empleados en Hungría, bajo la influencia de la escuela rusa.<sup>42</sup>

Rubin realiza muchos experimentos con respecto a la posición de la mano; algunas ideas las abandona y otras las hace suyas. En 1973 publica su *Método de instrucción para tocar el arpa*. Shameyeva considera que los puntos más importantes de este trabajo son los principios conocidos del método moderno. Cabe aclarar que esta apreciación se refiere sólo a la escuela de arpa rusa. Ella hace una crítica a las sugerencias que Rubin señala como “propias”, en especial la del uso del quinto dedo. De acuerdo con Shameyeva, esta sugerencia aparece en un método publicado por F. S. Genlis (1746-1830) hace doscientos años. Bochsa y Bakhofen critican este sistema en su momento. Xenia Erdeli se lo enseña a Rubin. Shameyeva también piensa que el uso del quinto dedo sólo distorsiona la posición de la mano.<sup>43</sup>

Otro punto que Shameyeva argumenta, es que Rubin señala que el brazo derecho no se debe colocar sobre la tapa, mientras que Dulova insiste en que es necesario hacerlo para que la mano cuente con un apoyo.<sup>44</sup> Sin embargo Rubin sostiene en su libro que el brazo

---

<sup>41</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 38.

<sup>42</sup> Milton, *op.cit.*, p. 193.

<sup>43</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 39.

<sup>44</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 40.

del ejecutante puede descansar en la tapa, siempre y cuando no se presione.<sup>45</sup> Se hace mención a estos detalles porque la información acerca de la técnica del arpa presentada por Shameyeva difiere de la de Milton y del propio Rubin.

Es importante mencionar que en 1976 se organiza un comité por el Ministerio de Cultura en Moscú, con el propósito de unificar a los pedagogos de distintas especialidades de las escuelas de música. Rubin es representante de esta organización por varios años como pedagogo-arpista. Los propósitos en este trabajo se establecen en tres direcciones: metodología, pedagogía e interpretación. Por iniciativa de Rubin, se realiza un enorme trabajo en la compilación de material educativo en las escuelas de música para niños. Por último, Shameyeva considera que Rubin contribuye de manera valiosa a la pedagogía del arpa para principiantes, además de que para practicar contribuye en la creación de un arpa sin pedales.<sup>46</sup>

Después de este breve recuento, es posible afirmar que el desarrollo de la escuela de Moscú recibe influencia principalmente de Alemania. Rubin también define el término “escuela” y da crédito a los maestros más importantes: Slepushkin, Parfyunov y Erdeli, que tuvieron influencia directa en su formación como arpista y pedagogo. El siguiente tema a tratar, como consecuente, es la descripción del Método Rubin, que incluye las características específicas de la técnica rusa.

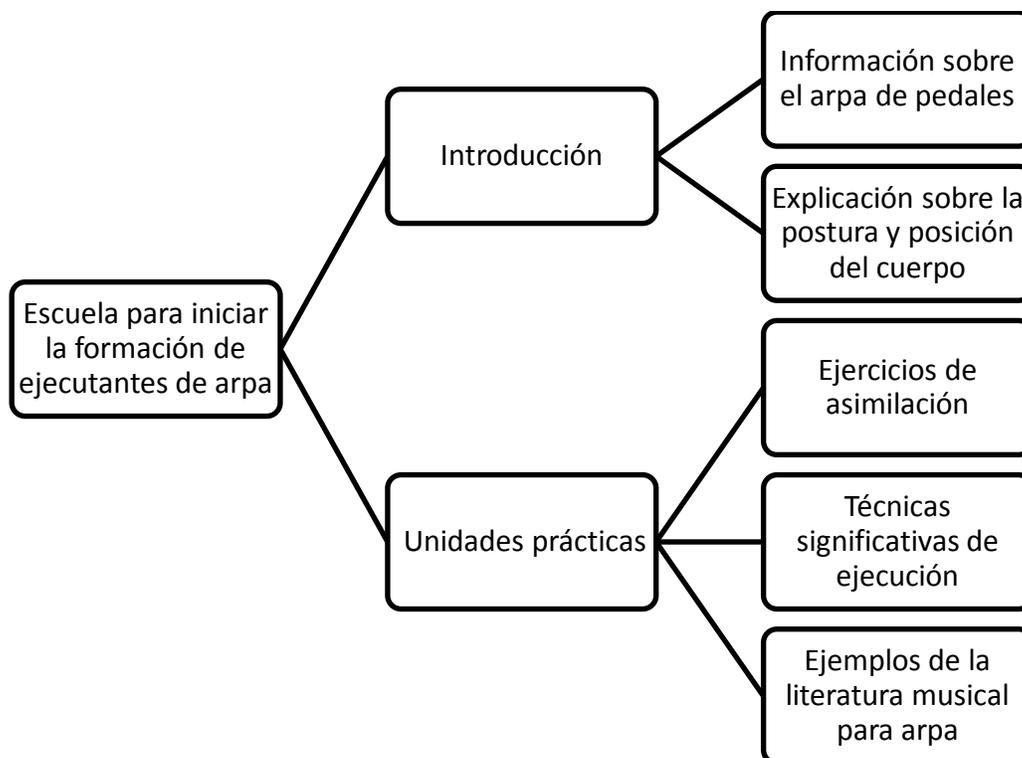
### **1.3 Descripción del Método Rubin**

Con el objeto de describir el Método Rubin, se elaboró el siguiente mapa conceptual a partir de la información que ofrece en el prólogo respecto al contenido de su libro. El autor tomó en cuenta los conceptos involucrados en su enseñanza y los organizó de la siguiente manera:

---

<sup>45</sup> Mark Abramovich Rubin, *Shkola Nachalnovo Obuchenja Igre na arfe*, Moskba, Izdatelstvo Muzyka, 1984, p.23.

<sup>46</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 41.



Cuadro 2: Contenido general del Método Rubin

Los mapas y las redes conceptuales, dentro de sus funciones, permiten representar de manera gráfica los contenidos de un texto y la relación semántica entre ellos.<sup>47</sup> Esta red conceptual presenta al Método Rubin de manera general. En este cuadro se pueden observar las relaciones *de antecedente-consecuente* y la presentación de unidades en *sistemas organizados, interrelacionados y jerarquizados*. Rubin inicia su libro con **Indicaciones Metodológicas**, que se enumeran en detalle en el siguiente inciso. Después se continúa con el apartado de **Aspectos técnicos**, para desarrollar la *Introducción*, que abarca la descripción de la estructura del instrumento, la explicación de la postura del cuerpo, la posición de las manos, y la forma de emisión de sonido. Se incluyen las *Unidades Prácticas*, que permiten observar la secuencia de contenidos de la técnica que caracteriza a la escuela rusa de arpa. Por último se presentan los **Aspectos musicales** que incluyen los criterios que utiliza para la selección de repertorio a nivel inicial. Por su formación y experiencia, Rubin desarrolla esta propuesta de la técnica del arpa con un orden singular de los distintos conceptos y habilidades.

<sup>47</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F., Mc Graw Hill. 2002, p. 195.

### 1.3.1 Indicaciones Metodológicas

Antes de iniciar con el método en sí, el autor presenta un apartado que lleva este título. Aquí escribe varias recomendaciones dirigidas a los estudiantes y profesores de arpa. Las primeras reflexiones que dan muestra de la experiencia del autor son:

- La etapa inicial es difícil para el profesor y para el alumno *porque se requiere de paciencia y mucha atención de ambos* (las cursivas son aclaratorias).
- Lo fundamental es el punto de partida pues permite asimilar poco a poco el conocimiento práctico que va a proporcionar bases para el desarrollo posterior.
- El periodo de formación inicial proporcionará la técnica, al seguir con firmeza las indicaciones metódicas y los datos de la introducción.<sup>48</sup>

Las indicaciones generales para iniciar el trabajo técnico en el arpa son:

- Empleo de ejercicios para el desarrollo de las falanges y aparato motor.
- Posición correcta de la mano para emitir sonido natural y cuidar de no dañar la mano.<sup>49</sup>

Las recomendaciones para los alumnos durante su trabajo en casa son las siguientes:

- Recordar las indicaciones del profesor.
- Acostumbrarse al trabajo independiente en casa; organizar el tiempo de estudio: en un día abarcar los ejercicios, escalas, arpeggios, técnicas de limpieza de textos musicales, y en otro practicar estudios y piezas.
- La práctica de la técnica del arpa va a prevenir que se formen hábitos negativos que pueden surgir a la hora de tocar en público.<sup>50</sup>

Las instrucciones dirigidas a los alumnos para trabajar con el arpa de manera individual son:

- Repasar lentamente para escuchar cada nota y controlar sus movimientos.
- Detenerse con las dificultades técnicas, repetir varias veces el pasaje, aprovecharlo y tocarlo como ejercicio técnico.
- Para memorizar, empezar gradualmente con frases, después con secciones y por último episodios.
- Tocar las manos por separado para concentrarse de manera inicial en una sola, así se logra mayor precisión y mejor calidad de interpretación y de memoria.<sup>51</sup>

Los consejos para el profesor son:

- Hacer que el alumno comprenda completamente los objetivos de cada tarea, el qué y el por qué.
- Empeñarse en que el alumno transmita el carácter y contenido de la música.
- Tocar las obras y mostrar los detalles por separado.

---

<sup>48</sup> Rubin, *op.cit.*, pp. 2-4.

<sup>49</sup> *Íbidem.*

<sup>50</sup> *Íbidem.*

<sup>51</sup> *Íbidem.*

- Tener cuidado con el ritmo, al tomar en cuenta que, como en el piano, la cuerda que se pulsa continúa sonando si no se apaga.
- Despertar el interés de los niños por la música con distintas estrategias: por ejemplo, tocar para ellos, contarles cuentos, cantar con el arpa.
- Dar la debida importancia a la conducción de las primeras lecciones.
- Cultivar en el alumno un control inteligente de sí mismo con la práctica de los ejercicios,<sup>52</sup> *más adelante se explica esta meta* (las cursivas son aclaratorias).

Con esto se puede resumir el capítulo de indicaciones metodológicas, que son principios pedagógicos importantes para tomarse en cuenta durante el proceso de enseñanza por parte del profesor, y de aprendizaje por parte del alumno; para el estudiante, resulta indispensable cultivar su independencia. Contar con indicaciones tan claras le puede prevenir de la formación de postura y posiciones incorrectas, así como de malos hábitos de estudio.

Por último, es necesario aclarar que Rubin escribe lo anteriormente expuesto en forma de prosa, de manera ordenada. En este caso, al analizar el texto se presenta en forma de viñetas, de manera concisa, al separar el contenido y especificar hacia quiénes dirige sus indicaciones con precisión.

### 1.3.2 Aspectos Técnicos

El autor continúa en los siguientes apartados con la explicación para que el alumno conozca el instrumento y las bases técnicas de la interpretación del arpa:

- *Información del instrumento.* El autor presenta de manera breve algunos datos históricos sobre el arpa de pedales.
- *Estructura del arpa.* Describe el arpa de pedales de manera general, presenta varias ilustraciones para su mejor comprensión.
- *Afinación del arpa.* Sugiere un método para empezar a partir del sonido *A*, seguir con una sucesión de una octava descendente y dos quintas ascendentes hasta llegar a la quinta justa de *D* y *A*.
- *Emisión del sonido.* El autor sostiene que la calidad del sonido depende de la curvatura de los dedos: se debe articular hacia uno, de manera profunda.

---

<sup>52</sup> *Ibid.*, pp. 2 -4.

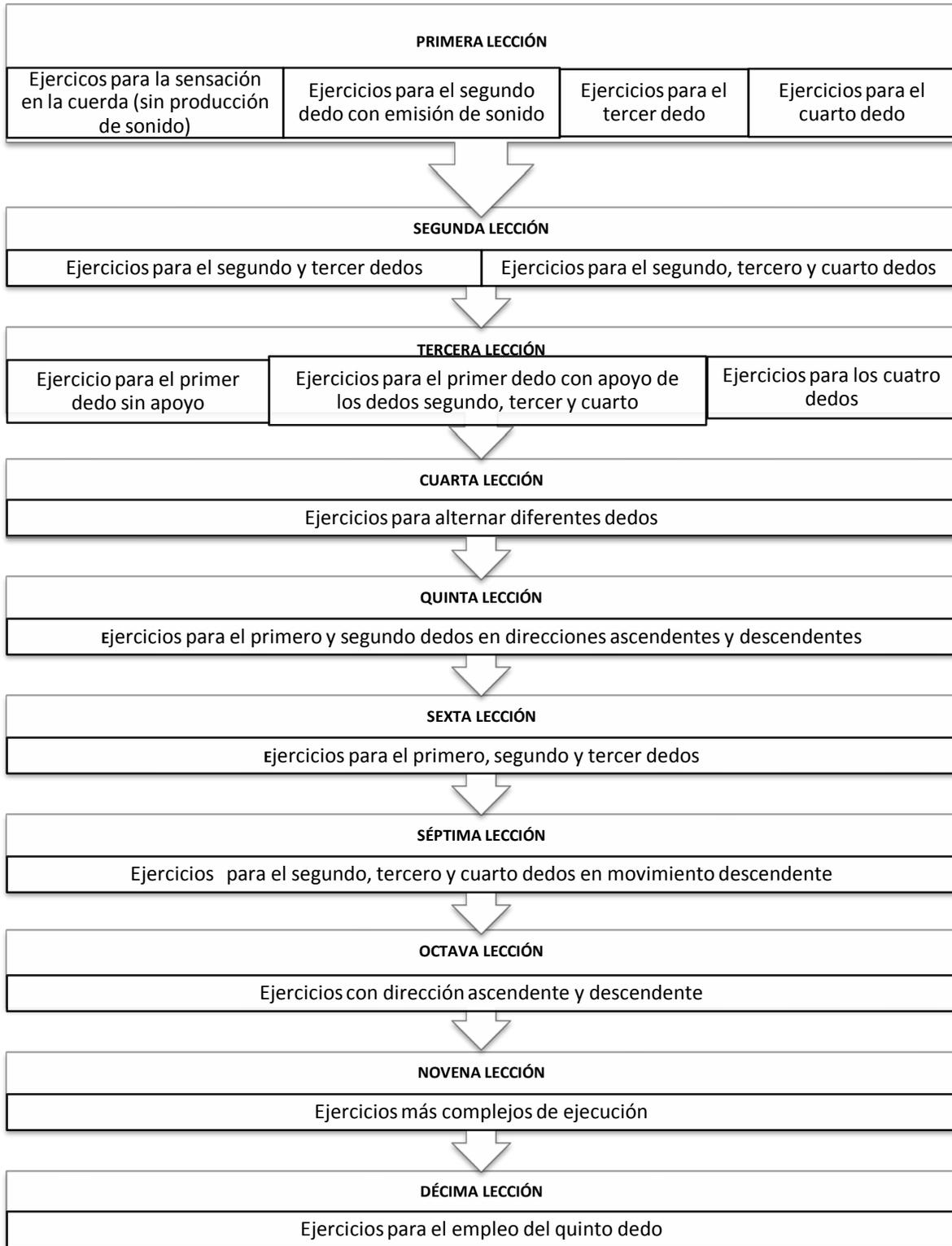
- *Postura del cuerpo del ejecutante.* El estudiante se sienta en la orilla de la silla, el cuerpo y cabeza del ejecutante deben estar derechos, hombros y manos relajados, las rodillas se ajustan al cuerpo del instrumento para sostenerlo, el arpa se inclina hacia el lado derecho del arpista y se mantiene en equilibrio.
- *Postura y posición de la mano.* Una posición aceptada de la mano es la llamada “mano enroscada”; para lograrla, el primer dedo (pulgar) debe permanecer en alto sobre la cuerda, y la muñeca vuelta ligeramente hacia el ejecutante para dar la posibilidad de que los dedos segundo, tercero y cuarto (índice, medio y anular) permanezcan juntos en las cuerdas. El dedo quinto (meñique) no toca. Se sitúa de manera análoga al cuarto; una posición incorrecta de este dedo denota tensión o bien una posición incorrecta del primer dedo. Los codos permanecen ligeramente levantados.
- *Principios fundamentales de ejecución.* Anticipar la colocación de los dedos que van a tocar, así se sigue la figura melódica. En una progresión de sonidos repetidos, se recomienda cambiar de digitación.<sup>53</sup>

Se presentan más detalles que son propios de la técnica rusa entre los que figuran la forma de articulación, la manera de relajar, las explicaciones de cómo ejecutar cada ejercicio. En los siguientes capítulos de este trabajo se retomarán algunos de ellos y los que ya se han descrito para su análisis.

Rubin indica que tocar los ejercicios no requiere velocidad. En el siguiente cuadro se presenta la serie de lecciones iniciales del Método, ordenadas en grado de dificultad progresiva, para el desarrollo del aparato motor. Es posible observar la secuencia característica de la escuela rusa de arpa.

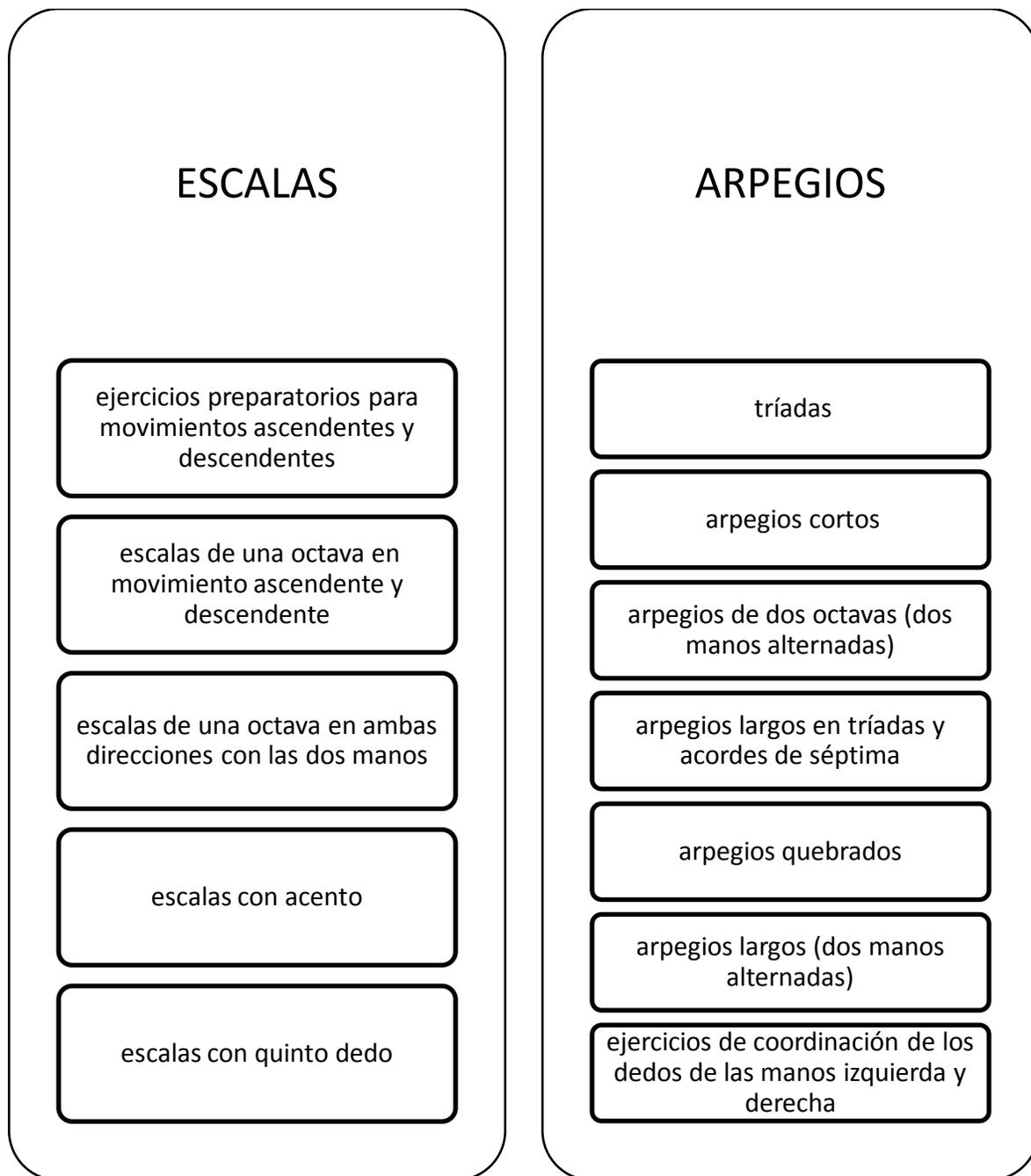
---

<sup>53</sup> Rubin, *op.cit.*, pp. 5-26.

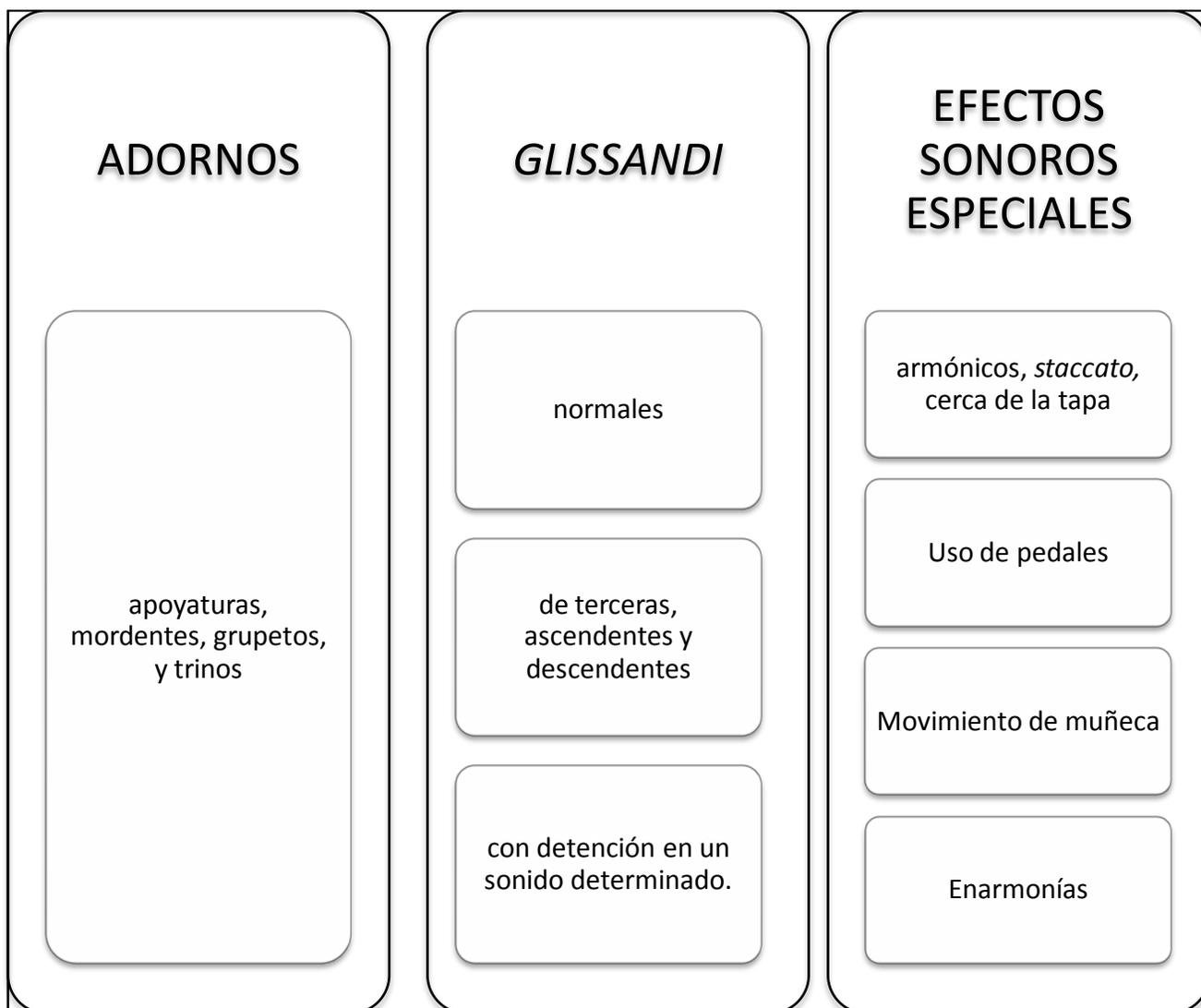


*Cuadro 3. Lecciones iniciales progresivas*

Posteriormente se abarcan los siguientes aspectos: En cada uno, el autor da una explicación detallada de la forma de ejecución y consejos para prevenir hábitos que puedan dañar las manos o brazos del ejecutante.



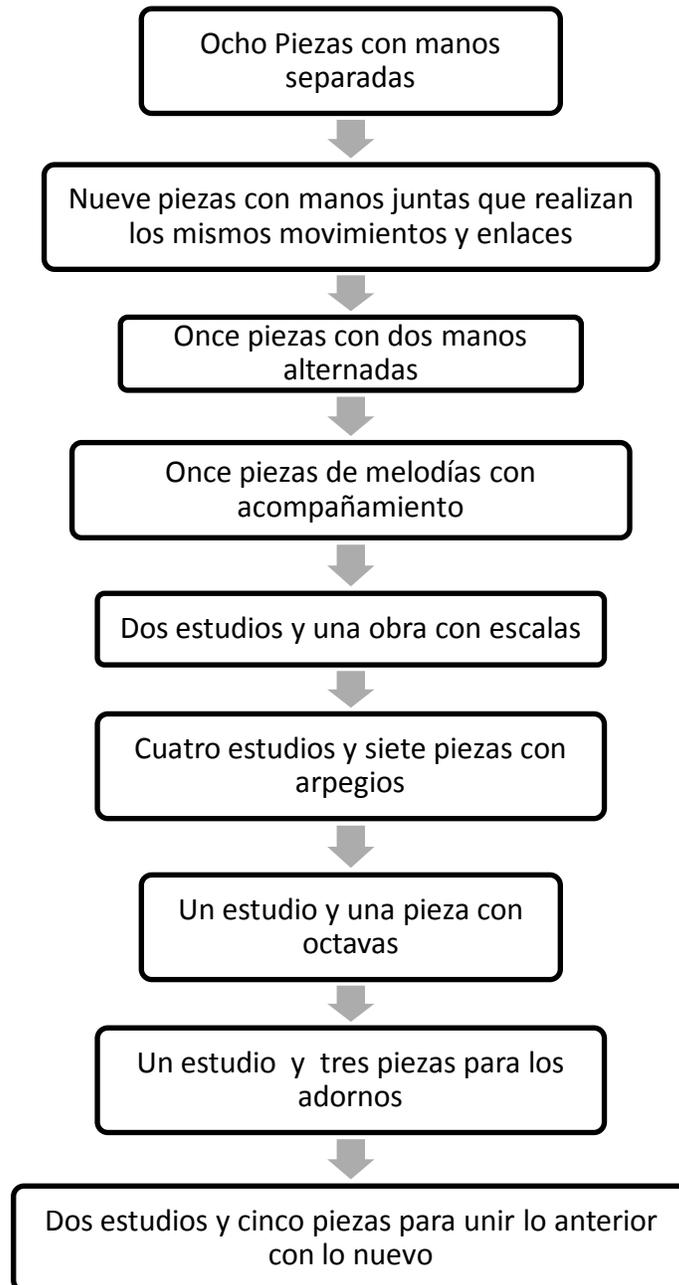
*Cuadro 4: Aspectos de la técnica del arpa*



Cuadro 4 (continuación): Aspectos de la técnica del arpa

### 1.3.3 Aspectos Musicales

El Método incluye setenta y una piezas musicales, clasificadas por Rubin de acuerdo con los grados de dificultad. En cada aspecto de la técnica a realizar con los ejercicios, el autor explica cuestiones musicales que van a ayudar al alumno a expresar el contenido del texto. El siguiente cuadro muestra la forma en que él considera la progresión y el grado de dificultad.



*Cuadro 5: Criterios para la selección de piezas musicales*

Cabe mencionar que Rubin publicó una compilación de piezas para los tres primeros años de la escuela musical en 1964. El autor publica por primera vez su Método en 1975 y después en 1977; y la edición que se describe es de 1984, posterior a su muerte.

Para terminar esta sección, cabe reflexionar que el arpa de pedales surge de una larga evolución para adquirir su forma actual. La ejecución resulta compleja debido su constitución, lo cual origina la creación de distintos modos de tocarla. Entre estos sistemas, resulta benéfico revisar la escuela rusa, cuya tradición la conforman los maestros que enseñaron y con su experiencia diseñaron la metodología que desarrolla y describe Rubin en su libro. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se analiza esta propuesta de enseñanza a partir de la corriente constructivista en pedagogía.

# CAPÍTULO 2

---

## ANÁLISIS DESDE LA PEDAGOGÍA EN GENERAL

En este capítulo se establece una relación de la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales con la corriente constructivista en pedagogía. Se analizan las propuestas de Rubin bajo este enfoque. Se emiten algunas reflexiones sobre el trabajo de la suscrita en el contexto mexicano, que han sido resultado de su experiencia docente en la Escuela Superior de Música.

### 2.1 Propuesta metodológica.

En este apartado se pretende aclarar el significado de lo que es la propuesta metodológica, su importancia en la actualidad y la necesidad de su planteamiento. Díaz Barriga, en su *Didáctica y Curriculum*, presenta una serie de reflexiones que ayudan a entender este tema:

- Para Comenio, el método constituye el eje, el sentido de la labor profesional del maestro
- La importancia del método contra la importancia del contenido
- El método genera propuestas metodológicas
- El contenido genera políticas de evaluación<sup>1</sup>

En México, de acuerdo con Díaz Barriga,<sup>2</sup> se ha vuelto común la política de la evaluación,<sup>3</sup> que enaltece el contenido del aprendizaje y la eficiencia en términos empresariales, a costa del aspecto metodológico. Generalmente, en la enseñanza de la música se habla de *niveles*; lo importante es *qué* se enseña, mas no el *cómo* se enseña. El contenido de los programas define el nivel; así, el profesor se concentra sólo en los contenidos de enseñanza y transmite lo que él sabe, como él pueda o sepa hacerlo.

En los diez años de labor docente de quien suscribe este trabajo, las autoridades académicas no han ofertado o convocado a los profesores a seminarios, talleres, conferencias o cualquier otro tipo de intercambio académico para plantear propuestas o reflexiones que abarquen las prácticas metodológicas en las aulas. Los acuerdos

---

<sup>1</sup>Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Curriculum*, México D.F., Paidós Educador, 2007, pp. 112 y 113.

<sup>2</sup>*Ibidem*.

<sup>3</sup>Por ejemplo: el programa nacional ENLACE que consiste en evaluar la enseñanza en varios niveles educativos.

académicos son referidos a fechas de exámenes, contenidos curriculares, formas de evaluar, entre otras problemáticas, pero no suele considerarse la metodología de enseñanza. Así, cada instructor de instrumento o materia teórica trabaja de manera aislada, sin establecer los criterios mínimos para ser congruentes en su forma de enseñar.

Por otro lado, como señala Díaz Barriga,<sup>4</sup> el método puede convertirse en la parte esencial del trabajo del profesor, y de esta manera generar propuestas desde la realidad del aula. Para continuar con esta reflexión, se presentan las siguientes definiciones:<sup>5</sup>

Método: Modo de decir o hacer con orden una cosa. Un proceso o técnica de cuestionamiento sistemático utilizado por diferentes disciplinas.

Metodología: Ciencia del método. Cuerpo de métodos, reglas y postulados empleados por una disciplina. Análisis de los principios o procedimientos de cuestionamiento sistemático utilizado por diferentes disciplinas.

Propuesta: Proyecto o idea que se presenta a una persona (o personas) para que lo acepte y dé su conformidad para realizarlo.

Así, la propuesta metodológica se puede definir como la sugerencia de los profesores acerca de las estrategias sistematizadas para lograr el aprendizaje de sus alumnos. Estas ideas se pueden aceptar, rechazar o mejorar de acuerdo con la realidad que rodee al estudiante.

Díaz Barriga sostiene que la propuesta “facilita”, “posibilita con el clima adecuado” es una “invitación, no un obstáculo para el aprendizaje”. Desde el punto de vista de Comenio,<sup>6</sup> nadie puede quedar fuera de la posibilidad de aprender, el maestro es responsable de crear condiciones metodológicas adecuadas para los procesos de aprendizaje de los alumnos. También puntualiza que la propuesta metodológica es una base para iniciar el mejoramiento de la educación. Se requiere de procedimientos de reflexión - experiencia metodológica - reflexión (*cuadro 6*), es decir: “[...] analizar lo que no funciona en la clase,

---

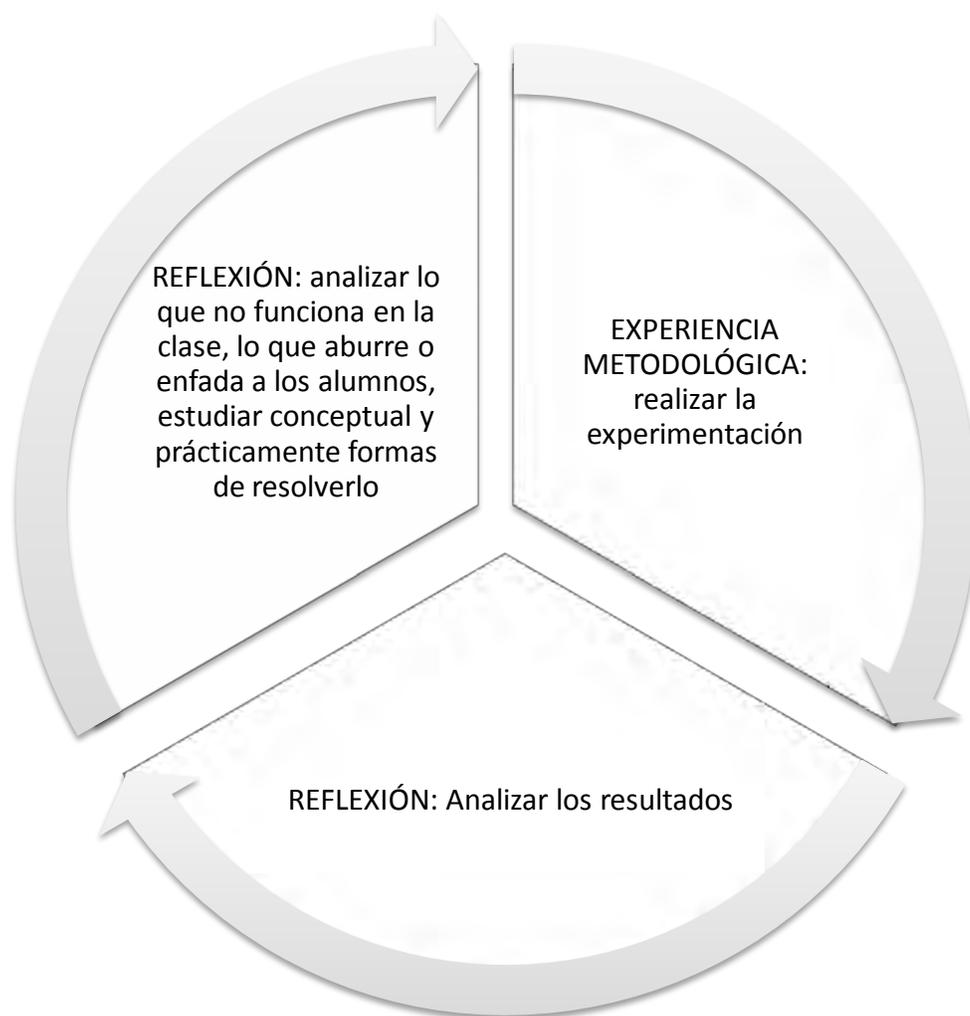
<sup>4</sup> Díaz Barriga, *op.cit.*, p. 113.

<sup>5</sup> El concepto de propuesta se consultó en: *Diccionario de la Lengua VOX*, 4 volúmenes, editado por Nuria Lucena Cayuela, Barcelona, España, SPES Editorial, 2002; La diferencia entre método y metodología se encontró en: Corina Shmelkes, *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, México D.F., Oxford University Press, 2006, p. 52. Cita a: *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española 1992* y *Diccionario Hispánico Universal*.

<sup>6</sup> Citado por Díaz Barriga, *op.cit.*

lo que aburre o enfada a los alumnos, estudiar conceptual y prácticamente formas de resolverlo, realizar la experimentación y analizar los resultados [...]”.<sup>7</sup>

Díaz Barriga afirma que estos procesos que se dan desde el aula y en el aula, pueden generar propuestas metodológicas significativas. El tipo de enseñanza que se imparte en el contexto que nos ocupa: individualizada o tutorial, demanda claridad acerca del concepto de aprendizaje que se busca y la forma de propiciarlo.



*Cuadro 6. Proceso constante de reflexión<sup>8</sup>*

<sup>7</sup> Díaz Barriga, *op.cit.*, p. 115.

Como se muestra, el proceso es dinámico porque la situación así lo requiere; el profesor se acerca más a su realidad y hace posible el surgimiento de nuevas propuestas de manera constante. La razón de esta búsqueda la presenta Díaz Barriga en las siguientes aseveraciones:

- La escuela de espaldas a la vida está de espaldas a la realidad.
- La creación de una mirada *esterilizada* sobre vidas ilustres, idealizan las virtudes de los héroes a costa de sacrificar la comprensión de su compleja situación humana. Esto aleja al aprendizaje de la realidad.<sup>9</sup>

La tarea del profesor de instrumento en una escuela profesional de música, necesita estar ligada a la realidad. Bajo estos enunciados, el profesor y el alumno pueden comprender la “compleja situación humana” de los intérpretes de la música, a fin de entender y concebir a los grandes ejecutantes como personas que han trabajado con la disciplina que exige cualquier arte. Resulta importante cuestionarse sobre el *cómo* llegar a ser un experto en la interpretación de la música en el arpa de pedales, de manera que los procesos de reflexión - experiencia - reflexión acerquen los objetivos del profesor a la realidad del alumno, para generar resultados fehacientes de la práctica en el aula. Por este motivo, a continuación se aborda el concepto sobre la forma en que un ser humano aprende.

## 2.2 Teoría de aprendizaje

Existen diversas teorías sobre cómo aprende el ser humano. Para explicar la propuesta metodológica de Rubin, se realiza el análisis de su método con base en la teoría constructivista y el concepto de aprendizaje significativo.

El constructivismo, como corriente epistemológica sostiene, que “[...] los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura”.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> El cuadro fue elaborado con base en la teoría de Díaz Barriga para comprender que el *proceso de reflexión* puede ser un acto constante.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 112 y 113.

<sup>10</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México D.F., Mc Graw Hill, 2002, p. 25.

En el campo de la educación, los distintos enfoques psicológicos del constructivismo han tenido influencia respecto al concepto de aprendizaje. Así, esta posición concibe la construcción del conocimiento en una persona como resultado del ambiente y de sus disposiciones internas en los distintos aspectos cognitivos, sociales y afectivos.<sup>11</sup>

El constructivismo en la teoría educativa posee tres enfoques: el psicogenético, el sociocultural y el cognitivo. Estas corrientes poseen puntos de coincidencia y divergencia; sin embargo, se puede concebir una visión unificada de las tres. Algunas diferencias en estos enfoques del constructivismo consisten en que el psicogenético concibe al alumno como un ser activo, autónomo y que aprende por descubrimiento. Este enfoque toma en cuenta las capacidades cognitivas del estudiante. Para el sociocultural, las tradiciones culturales y prácticas sociales regulan y transforman al psiquismo humano. Por último, la teoría cognitiva se basa en el enfoque del aprendizaje significativo y en el procesamiento activo de la información.<sup>12</sup>

El punto de coincidencia de los tres enfoques mencionados es la *idea - fuerza constructivista*, que consiste en la concepción del aprendizaje como una actividad mental constructiva del alumno, que se desarrolla con los conocimientos y experiencias previas y con una enseñanza que lo propicie.<sup>13</sup>

César Coll sugiere tres ideas básicas que forman parte del concepto constructivista de aprendizaje; se refiere al alumno, a los contenidos y al profesor. En primer lugar *el alumno es responsable último<sup>14</sup> de su propio proceso de aprendizaje*; en segundo lugar, *la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración*; y por último, *la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.*<sup>15</sup> La reflexión

---

<sup>11</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 29-30.

<sup>12</sup> *Íbidem.*

<sup>13</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 29.

<sup>14</sup> Se entiende *último responsable* como la persona que decide aprender o no, en este enfoque el alumno es considerado el más importante en los procesos de planeación de la enseñanza. Sin embargo se requiere la voluntad y participación activa del estudiante.

<sup>15</sup> César Coll, *Psicología y currículum*, México D.F., Paidós, 2004, p. 119; César Coll e Isabel Solé, “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi, (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Madrid, Alianza, 1990, pp. 441-442, citado por Díaz Barriga y Hernández, *op.cit.*

sobre cada una de estas ideas hace posible observar la congruencia que puede existir en una propuesta metodológica. Como consecuencia de lo expuesto, se procede a revisar los conceptos de profesor y alumno bajo este enfoque.

### 2.3 Concepto de maestro

Los enfoques diversos que existen en la pedagogía han establecido características del profesor ideal; dentro de la teoría del constructivismo es posible citar a Ausubel, quien señala que los aspectos más importantes a evaluar o medir en un profesor son:

- La fuerza lógica y la coherencia del conocimiento académico del profesor
- La capacidad de presentar, explicar y organizar la materia de estudio de manera lúcida
- Manipular con eficacia las variables que afectan el aprendizaje
- Comunicar su conocimiento a los alumnos de manera tal que resulte apropiado para su nivel de disposición hacia la materia<sup>16</sup>

El reto de un profesor consiste en *articular los saberes con los problemas y dilemas reales*.<sup>17</sup> Para enfrentar el trabajo cotidiano, un maestro necesita de sus conocimientos, pero también de otras habilidades que le permitan *organizar y mediar en el encuentro del alumno con el saber*.<sup>18</sup>

La enseñanza de la música presenta los mismos retos que enfrenta la educación en general para solucionar problemas reales; lo ideal es que un profesor organice y sea mediador entre el saber y el alumno; que busque, investigue y proponga estrategias.

Díaz-Barriga y Hernández caracterizan a un profesor constructivista como una persona que se ajusta a los problemas y a las demandas de su propio contexto, autocrítico de su práctica, consciente, analítico, cuya meta final es la autonomía y autodirección del alumno.<sup>19</sup>

Como se hace referencia en el primer capítulo de este trabajo, en la historia del arpa de pedales han surgido una serie de teorías, métodos y escuelas. De manera singular, el

---

<sup>16</sup> David Paul Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian, *Psicología educativa: Un punto de vista cognocitivo*. México, Trillas, 1995, 7ª. Reimpresión, p. 430.

<sup>17</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. XI.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 9.

Método de Rubin da cuenta del pensamiento reflexivo y capacidad de organización de contenidos del autor y los maestros que él menciona. *El docente experto no sólo es el que sabe más, sino quien organiza y maneja cualitativamente mejor dicho conocimiento.*<sup>20</sup> “Rubin dedicó su vida entera a la formación de arpistas [...] trabajó de una manera considerable en la creación de repertorio pedagógico. Fue muy entusiasta en su profesión y sabía cómo despertar el amor a la música y al arpa en los niños.”<sup>21</sup>

La metodología que propone Rubin puede ser la *solución de problemas situados en el aula.*<sup>22</sup> De hecho, su propuesta es una *teoría de la acción* para ejecutar el arpa de pedales. En el aspecto cognitivo, la cita anterior denota que su práctica se dirige de manera personalizada, al tomar en cuenta la motivación y emociones de sus estudiantes. Esta teoría surge del intercambio que tiene con ellos, así como con maestros de la especialidad y de otras disciplinas por medio del diálogo. Él reflexiona acerca de las respuestas más adecuadas a sus alumnos, observa cómo llevan a la práctica los principios fundamentales que enseña y de esta manera, como se ha señalado anteriormente, construye un sistema de aprendizaje inicial para ejecutar el arpa: “Rubin dirigió un considerable número de experimentos en el área de la posición de la mano, algunas ideas las abandonó, otras las trató de establecer.”<sup>23</sup>

El análisis de su metodología genera que cualquier maestro o arpista reflexione y se cuestione sobre lo que se trabaja de manera real, ya sea como intérprete o como profesor. Esto se debe a la sistematización y organización de los contenidos de la técnica del arpa que han sido descritos en el primer capítulo de este trabajo: “Muchos de sus estudiantes llegaron a ser excepcionales, sobrepasaron a los ejecutantes ordinarios; todos ellos aprendieron las habilidades básicas de manejo del instrumento, desafortunadamente no en la escuela, sino hasta el conservatorio o en un curso de posgrado”.<sup>24</sup>

El Método Rubin es una propuesta; al recordar que ésta puede ser aceptada o no, también puede ser criticada, mejorada o adaptada a otro contexto sociocultural. Sin

---

<sup>20</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 15.

<sup>21</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 38.

<sup>22</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 14.

<sup>23</sup> Shameyeva, *op.cit.*, p. 40.

<sup>24</sup> *Íbidem.*

embargo, la cita anterior señala que varios de sus alumnos aprendieron lo básico del manejo del instrumento en grados superiores, y descalifica así la aportación fundamental en la formación de estos músicos. Aunque esta afirmación es absoluta, también es contradictoria, pues sólo podría respaldarse con un estudio exhaustivo de los alumnos de Rubin. La postura de Shameyeva no es imparcial; en cierta forma se percibe la controversia que provocan en ella algunas ideas de Rubin, como lo deja ver en lo que escribe acerca de los ejercicios del quinto dedo: “Puede ser que se consiga algún efecto con estos ejercicios, en términos de desarrollar la habilidad de mover el quinto dedo de manera independiente, pero mientras se toque con él, toda la posición de la mano se distorsiona”.<sup>25</sup>

Shameyeva no menciona de manera clara el objetivo de Rubin para usar el quinto dedo, pero al leer en su Método las razones con respecto a su uso en el desarrollo de la técnica del arpa, muestra que efectivamente este profesor realizaba experimentos con sus alumnos. Señala los resultados que se pueden obtener al emplearlo, aunque básicamente él no pide que se utilice al tocar las piezas, o que se vuelva independiente, sino que concibe su uso como una estrategia para quitar las tensiones:

Tocar el arpa con el quinto dedo juega un papel específico. Por la fuerza de su estructura anatómica, prácticamente no participa en el proceso de tocar. Sin embargo, como un objetivo, ejerce influencia en el desarrollo de los hábitos de ejecución de los otros dedos, esencialmente de toda la mano. Sobre todo porque los ejercicios del dedo cinco quitan las tensiones de la mano.<sup>26</sup>

Las diferencias que señala Shameyeva muestran las controversias entre profesores dentro de la escuela de arpa en Moscú. Un hecho interesante es que Rubin forma parte de un comité pedagógico en el Ministerio de Cultura, como representante de los maestros de arpa; publica distintos materiales de repertorio pedagógico; forma arpistas excepcionales y deja por escrito el Método que se analiza en este trabajo. Las aportaciones pedagógicas de Rubin y los debates que surgen de sus propuestas forman parte del desarrollo de un sistema de enseñanza y aprendizaje. En este caso, un profesor con rasgos constructivistas puede analizar el Método de Rubin, los debates, y reflexionar acerca del uso de este material dentro de su contexto; consecuentemente, generar un proceso constante de reflexión-experiencia metodológica-reflexión, como se describió con anterioridad.

---

<sup>25</sup> *Íbidem.*

<sup>26</sup> Mark Abramovich Rubin, *Shkola Nachalnovo Obuchenia Igre na arfe*, Moskba, Izdatelstvo Muzyka, 1984, p. 51.

Por último, cabe aclarar que en la enseñanza de la música hay aspectos del profesor que cobran importancia particular. Es necesario tomar en cuenta que, en otros contextos y en otras disciplinas, las sesiones son grupales y en general tienen una duración de un año lectivo escolar. Mientras que en este tipo de práctica docente, las relaciones entre profesor y alumno son largas, a veces duran hasta diez años y las clases se ejercen de manera individual. Estas dos características demandan del maestro habilidades y características específicas. Las relaciones interpersonales son más cercanas, además se necesita tomar en cuenta que la música esta invariablemente ligada a las emociones del ser humano. En la labor docente de la sustentante se han encontrado algunos elementos relacionados con este inciso, por lo que en el capítulo cuatro de este trabajo se compilan algunas experiencias y se someten a la reflexión para buscar estrategias adicionales que permitan mejorar las actividades cotidianas.

Para concluir, en la práctica de la enseñanza de ejecución del arpa bajo esta corriente pedagógica, lo más importante es el alumno, por lo que se procede a reflexionar sobre este concepto en el siguiente apartado.

## **2.4 Concepto de alumno**

Cuando un profesor planea sus clases, toma en cuenta el contenido curricular, el tiempo de enseñanza, el nivel de los estudiantes, los conocimientos previos de los mismos, y en este contexto, también su “talento musical”. Por ello es necesario reflexionar sobre las concepciones de alumno que se han dado dentro de la teoría educativa.

Coll<sup>27</sup> se refiere al educando como el *último responsable* de su aprendizaje, cuando señala las tres ideas básicas ya mencionadas en la corriente constructivista; por lo tanto, es relevante tomar en cuenta las distintas concepciones de alumno dentro de los paradigmas en psicología de la educación que menciona Hernández Rojas.<sup>28</sup> Los que son considerados constructivistas son el cognitivo, el psicogenético y el sociocultural, aunque también se menciona el humanista. A continuación se explican estos conceptos en cada uno de ellos.

---

<sup>27</sup> Coll, *op.cit.*, pp. 118-119.

<sup>28</sup> Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México D.F., Paidós Educador, 2004.

### *Paradigma cognitivo*

En este paradigma, se considera al alumno como alguien que realiza los procesos básicos del aprendizaje: *atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información*. Cada estudiante posee sus *estilos cognitivos*, hay algunos que aprenden de manera superficial; otros, profundamente, y otros, estratégicamente. También se toman en cuenta las *atribuciones*, que son las explicaciones que ellos le dan a lo aprendido y que repercuten en su futuro aprendizaje y autoestima. Se define el *conocimiento estratégico*, el cual se refiere al procedimental que ya se posee y llega a ser metacognitivo, y que es útil para aquellos que no tienen una gran base de conocimientos. El *conocimiento metacognitivo* es el que da la conciencia al ser, de sus propios procesos cognitivos.<sup>29</sup>

### *Paradigma psicogenético*

El alumno es concebido como alguien que construye o reconstruye su propio conocimiento, por lo que es importante conocer en qué nivel de desarrollo se encuentran los aprendices para programar el aprendizaje. Las diferencias individuales se comprenden por las distintas estructuras de carácter cognitivo. El aprendizaje debe ser construido por los estudiantes, para que tenga la posibilidad de ser transferido y resulte valioso si ellos realizan su propio proceso de elaboración.<sup>30</sup>

### *Paradigma sociocultural*

El alumno es un ser social, sus funciones psicológicas superiores emergen de las interacciones sociales, con sus pares, padres, y profesores; así, éstos influyen en todos los aspectos a desarrollar en el estudiante. Cuando una persona aprende, es con, por, o a través de alguien: así se mezclan procesos internos de quien aprende, y externos de quien enseña. Posteriormente, cuando el aprendiz ya internalizó el conocimiento, hará uso de él de manera autónoma e independiente.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Hernández Rojas, *op.cit.*, pp. 34-35.

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 192-196.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 232-233.

### *Paradigma humanista*

El alumno es un ser *individual, único y diferente a los demás [...] cuya singularidad debe ser respetada y potenciada*. Posee distintos aspectos, además del cognitivo, que necesitan integrarse durante el proceso de aprendizaje.<sup>32</sup>

Los estudiantes de las escuelas profesionales de música en la Ciudad de México poseen características particulares por el contexto que les rodea. Para comprender su potencialidad y desarrollarla, resulta de particular importancia revisar cada uno de los paradigmas mencionados.

Desde el punto de vista cognitivo, el contenido del Método Rubin posee un nivel de elaboración e información del arpa que se necesita conocer para desarrollar su técnica instrumental. Se puede considerar un auxiliar para generar procesos de aprendizaje. Si bien es cierto que cada alumno posee un estilo cognitivo diferente, como menciona Hernández,<sup>33</sup> es importante que los estudiantes lleguen a ser conscientes de cómo aprenden y por lo tanto lograr su autonomía.

El paradigma psicogenético señala la importancia de las diferencias individuales; aparte de la edad o el nivel de desarrollo de los alumnos, en música esta idea puede aplicarse también a los estilos y distintas habilidades de aprender. El profesor puede inferir de manera hábil la organización de la enseñanza individualizada para que el proceso genere resultados fehacientes que se conviertan en motivo de autovaloración de sus estudiantes y les permitan romper con esquemas que dañen su potencialidad.

El paradigma sociocultural conlleva la reflexión sobre la *zona de desarrollo próximo* formulada por Vigotsky. Se entiende que es la posibilidad de aprendizaje de un alumno, cuyo “límite inferior” lo establece el autodidacta y el “superior” con la guía de un docente capacitado.<sup>34</sup> En el siguiente apartado se abunda sobre este concepto. Sin embargo es de particular importancia este factor porque en el caso del arpa de pedales, adquirirla resulta económicamente inalcanzable para la mayoría de los estudiantes. Por ser de

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>34</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 7. Este concepto “permite ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje”.

construcción extranjera, no existe una difusión que permita extender su enseñanza y propagación de repertorio. Por lo tanto, los pocos profesores y alumnos de esta especialidad se enfrentan a numerosos problemas de aprendizaje y aprovechamiento, cuyas soluciones han sido, entre otras, la organización de encuentros, festivales, clases magistrales y concursos. Estas experiencias han generado una mezcla de procesos internos y externos que redundan en un intercambio al propiciar la reflexión y mejora de la práctica educativa de una u otra manera. Resulta interesante pues, realizar ahora en el aula, y desde el aula, un proceso cotidiano, constante y paciente para observar los resultados de una enseñanza con enfoque constructivista.

Por último, el paradigma humanista señala aspectos que incumben al maestro de arpa: considerar al alumno como una persona *total, no fragmentada*; una de las razones es que cuando alguien interpreta la música; integra todo su ser. Es decir, muestra sus habilidades corporales dirigidas por los procesos cognitivos y emocionales que dan lugar a la recreación de la obra. Dentro del ambiente de la enseñanza musical, las actividades realizadas al trabajar en el salón de clases se ven reflejadas cuando un estudiante ejecuta en público. La organización de las estrategias que se lleven a cabo de manera real es responsabilidad de los profesores. Por lo tanto, resulta de ayuda concebir los distintos aspectos que son necesarios en un alumno al interpretar la música para que pueda integrarlos. Aunque los estilos de aprender y los procesos cognitivos dependen del estudiante y se le considere el último responsable de su propio aprendizaje, un docente que conciba a su alumno como un ser único va a tomar en cuenta sus características individuales para enseñar y poder desarrollar su potencialidad. Por esta razón resulta de interés profundizar sobre el siguiente inciso.

## **2.5 Zona de desarrollo próximo y contenidos procedimentales**

Lev Vygotsky<sup>35</sup> estableció el concepto de la zona de desarrollo próximo *zpd* y la define de la siguiente manera:

---

<sup>35</sup>Citado por Rosario Cubero y Alfonso Luque, “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje” en César Coll, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi, (comps.) *Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza Editorial, 2007, p. 145.

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.<sup>36</sup>

La *zdp* conduce a otros conceptos que Vygotsky elaboró, el primero era la *zona de desarrollo actual*, que son los conocimientos y habilidades que el alumno posee de manera independiente.<sup>37</sup> Al concebir al estudiante como un ser social, este autor se refiere a las *interacciones* que se pueden dar, desde un bebé con su madre, hasta un adulto con una persona con mayor conocimiento; estas relaciones afectan al sujeto cognoscente a nivel *interpsicológico*. Posteriormente, el aprendiz logra realizar acciones independientes a nivel *intrapsicológico*.<sup>38</sup>

En la enseñanza de la ejecución del instrumento, es posible observar con claridad cómo estos procesos se desarrollan a partir de las interacciones alumno-profesor, con influencia de lo externo en el aspecto sociocultural, y poco a poco el alumno empieza a realizar acciones *intrapsicológicas*, de manera autónoma, interna e individual.

Otro aspecto interesante de la teoría de Vygotsky,<sup>39</sup> es la diferencia de los procesos evolutivos y de aprendizaje. Como él mismo lo explica: “El proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es en lo que se convierte la zona de desarrollo próximo”.<sup>40</sup>

El Método Rubin puede considerarse como un elemento externo que va a influir en el proceso de aprendizaje en la ejecución del arpa de pedales, su uso adecuado puede apoyar al profesor en la secuencia que representa la *zdp*; si el alumno logra independencia, e internaliza el conocimiento, entonces va a influir en su proceso evolutivo. La aplicación de un método como éste al inicio del aprendizaje; depende en gran medida de la guía del profesor, y su énfasis es hacia los contenidos *procedimentales* que se explican a continuación. Sin embargo, es tarea de cada maestro incluir los distintos contenidos en su

---

<sup>36</sup> Cubero y Luque, *op.cit.*, p. 145.

<sup>37</sup> Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas, “La zona de desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual” en Sandra Castañeda Figueiras (comp.), *Educación aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México D.F., Manual Moderno, 2004, p. 79.

<sup>38</sup> Hilda Zubiría, *El constructivismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México D.F., Plaza y Valdés. 2004, p. 89.

<sup>39</sup> Citado por Cubero y Luque, *op.cit.* p. 145

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 147.

enseñanza. A continuación se presenta una explicación breve sobre la taxonomía de los contenidos en el enfoque estudiado.

## 2.6 Taxonomía de los contenidos en la enseñanza con enfoque constructivista

La taxonomía constructivista abarca los contenidos, habilidades, valores y actitudes. Los declarativos se refieren a los temas que contienen los pensamientos y acciones de la disciplina en el contexto sociocultural donde se estudia. Las habilidades son las acciones que van a permitir desarrollar los procesos cognitivos y la autonomía. Los valores y actitudes forman al individuo de manera íntegra, se refieren a los principios éticos que guían la aplicación de contenidos y tomas de decisiones.<sup>41</sup>

Coll denomina a los distintos contenidos curriculares de la siguiente manera: los declarativos que se refieren al “saber qué”, los procedimentales que se refieren al “saber hacer” y los actitudinal-valorales que se refieren al “saber ser”.<sup>42</sup>

El Método Rubin encuadra en los contenidos procedimentales, el “saber hacer”, que se refiere a la acción de ejecutar el arpa de pedales. Estos conocimientos son considerados de tipo práctico, por tratarse de la realización de un acto. Se definen como *un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada*.<sup>43</sup> Este tipo de aprendizaje de procedimientos tiene varias etapas:

- Apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones
- Ejecución del procedimiento
- Automatización del procedimiento
- Perfeccionamiento indefinido del procedimiento<sup>44</sup>

Cuando un profesor de instrumento observa la presentación de estas etapas, pueden parecerle obvias; sin embargo, al profundizar en cada una de ellas, se pueden representar los “puentes cognitivos” que necesita el alumno para asimilar estos procedimientos. Díaz-Barriga y Hernández mencionan la importancia de confrontar al alumno con los errores

---

<sup>41</sup> Zubiría, *op.cit.*, pp. 87 y 88.

<sup>42</sup> Citado por Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 54.

<sup>43</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 54.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 54-55.

prototipo y las opciones de solución.<sup>45</sup> Se necesita *inducir una reflexión y un análisis continuo sobre las actuaciones del aprendiz*. De este modo, será viable pretender que el alumno pueda autorregularse en un futuro y conseguir la metacognición.

Rubin diseña su libro a partir de múltiples experiencias como estudiante y como profesor de arpa;<sup>46</sup> así, resulta que la organización y estructura de su Método es detallada, de esta manera las secuencias reflejan un cuidado minucioso en la gradación e introducción de conocimientos nuevos.

El Método Rubin es un auxiliar para trabajar los contenidos procedimentales, presenta *los datos relevantes*, ejercicios e instrucciones para la *ejecución, automatización y perfeccionamiento indefinido* en la interpretación de la música con el arpa de pedales, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

<b>Etapas en los contenidos procedimentales</b>	<b>Contenido del Método Rubin para iniciar la formación del arpista</b>
Datos relevantes	Introducción y conceptos sobre la técnica de ejecución del arpa
Ejecución del procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera unidad.- Ejercicios preliminares</li> <li>• Segunda unidad.- Diferentes aspectos técnicos en la ejecución del arpa</li> <li>• Estudios</li> <li>• Piezas musicales</li> </ul>
Automatización	
Perfeccionamiento indefinido	

*Cuadro 7: Etapas de los contenidos procedimentales que contiene el Método de Rubin*

Díaz-Barriga y Hernández señalan que en la enseñanza de contenidos procedimentales, generalmente se llega hasta la segunda etapa denominada ejecución del procedimiento, y rara vez se consigue la automatización y el perfeccionamiento indefinido. En la técnica de la ejecución del arpa de pedales, cubrir estas cuatro etapas en el nivel inicial puede representar que el alumno también desarrolle sus habilidades musicales en la

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>46</sup> Ver capítulo 1 de este trabajo, pp. 16-18.

ejecución de dicho instrumento. La guía del profesor es necesaria para completar el proceso; así, los ejercicios que parecerían aislados, artificiales y rutinarios, se integran a la parte musical, mediante la revisión de estrategias adecuadas e inadecuadas con sus respectivos logros y fallos, con una retroalimentación y toma de conciencia y decisiones por parte de alumno y maestro. De esta manera, se crean fundamentos para que en un futuro el alumno continúe por sí solo con el perfeccionamiento indefinido.<sup>47</sup>

Estos autores señalan cuatro dimensiones que son graduales en el aprendizaje de los contenidos procedimentales. La primera se refiere al paso de la ejecución lenta e insegura hacia una rápida y experta. La segunda a la ejecución hecha de manera consciente hacia la automática. La tercera se refiere a una ejecución con esfuerzo, que se realiza a base de ensayo y error, hacia la otra que resulta ordenada y articulada. La última, que va de una comprensión incipiente de los pasos y objetivo a lograr, hacia procedimientos y metas plenamente comprendidos. El profesor tiene como tarea que la adquisición de esos procedimientos sea comprensiva, reflexiva, funcional y transferible a otros contextos.<sup>48</sup>

La teoría musical puede formar parte del conocimiento declarativo, el cual se complementa con el procedimental y viceversa. Saber ejecutar el arpa de pedales se enriquece y depende de los contenidos declarativos en la música. Por ejemplo, en la siguiente cita puede apreciarse una recomendación junto con la explicación y acción de tocar los detalles musicales, que consiste en incorporar ambos contenidos en la enseñanza: “[...] transmitir el contenido y carácter de la música. Una gran ayuda para la asimilación del material la posee la acción de tocar las obras musicales por el mismo profesor y que muestre los detalles por separado”.<sup>49</sup>

Por último, Díaz-Barriga y Hernández señalan los recursos instruccionales que deben ser incluidos en los contenidos de tipo procedimental:

- Repetición y ejercitación reflexiva
- Observación crítica
- Imitación de modelos apropiados

---

<sup>47</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 55.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 55-56.

<sup>49</sup> Rubin, *op.cit.*, pp. 2 y 3.

- Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda
- Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos
- Verbalización mientras se aprende
- Actividad intensa del alumno, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a las condiciones reales donde se aplica lo aprendido
- Fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos<sup>50</sup>

A continuación se presentan citas tomadas del Método Rubin, que muestran ejemplos de los recursos instruccionales empleados por su autor:

<b>Recursos instruccionales</b>	<b>Ejemplos en el Método Rubin <sup>51</sup></b>
Repetición y ejercitación	Se recomienda que todos los ejercicios de una lección dada se ejecuten todos los días varias veces [...] <sup>52</sup>
Modelos apropiados	[...] los dedos se colocan en las cuerdas debidas de antemano [...] Este procedimiento le proporciona a la mano una sensación de apoyo <sup>53</sup>
Tareas y procesos con sentido	Una posición incorrecta de los codos se refleja en los rasgos del sonido <sup>54</sup>
Verbalizaciones	Al ejecutar el ejercicio, se cuenta con voz alta en el tiempo “uno” <sup>55</sup>
Actividad intensa del alumno	Para adquirir los conocimientos prácticos en la escuela, los estudiantes deben acostumbrarse más y más al trabajo independiente en casa <sup>56</sup>

*Cuadro 8: Ejemplos de los recursos instruccionales utilizados por Rubin*

Las personas que van a potenciar este material son el alumno y el profesor. Las tareas que quedan pendientes son reflexivas, críticas, de retroalimentación oportuna, pertinente, profunda y el fomento del aprender a aprender. ¿Se puede escribir un manual sobre estas estrategias en específico? Es posible, pero la mejor opción reside en la habilidad del maestro para desarrollarlas y a través de la experiencia construirlas en el aula, de acuerdo al contexto donde se encuentre. Esto significa también considerar al alumno como parte central de este proceso al concebirlo como *una persona total*. Por lo que en el

<sup>50</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 56.

<sup>51</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 3.

siguiente apartado se continúa con la relación del material de Rubin con este enfoque y sus estrategias.

## 2.7 Enfoque constructivista y estrategias de enseñanza

La visión constructivista del aprendizaje considera que el conocimiento que se enseña en las escuelas posee un cierto nivel de elaboración que el alumno no tiene que descubrir o inventar, sino construir o reconstruir. Así, este Método se presenta como una elaboración en la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales. “Todas las indicaciones metódicas, los datos de introducción, se utilizan con firmeza durante todo el periodo de formación inicial y son estas bases las que proporcionan la técnica [...]”<sup>57</sup>

Rubin no menciona corriente psicológica o pedagógica alguna en su Método; sin embargo, el material puede ser analizado desde una visión constructivista debido a su orden y estructura. De los tres enfoques del constructivismo, el cognitivo posee concepciones y principios con implicaciones educativas que se aplican a la presentación del material de análisis:

- *Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico*
- *Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos*
- *Enfoque expertos-novatos*<sup>58</sup>

En cuanto al primer punto, el Método Rubin presenta en sus diversos capítulos un material que fue pensado detenidamente para enseñar de un cierto modo, con *estrategias* bien definidas que se describen en este trabajo. También se analiza la forma de presentar los ejercicios, estudios y piezas para el logro del *procesamiento de la información*.<sup>59</sup>

Rubin presenta sus sugerencias para trabajar de manera detallada cada aspecto que considera necesario en la ejecución de este instrumento, que son posibles de consultar en la traducción del Método. La progresión de ejercicios, es decir, el orden de presentación de los materiales, está cuidadosamente dosificado, así como la indicación de respetar el ritmo

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>58</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 31.

<sup>59</sup> Ver 2.6 de este capítulo: *Diseño de textos académicos*, p. 52.

de avance del alumno y no dejar detalles sin atender. “En caso de algún error o dificultad técnica, no se debe continuar, y sin falta repetir varias veces el pasaje difícil, iniciar un poco antes (uno o dos compases)”.<sup>60</sup>

Respecto al segundo punto, la presentación gradual del material puede ser considerada como lo que Díaz-Barriga y Hernández denominan *modelos episódicos*. Al considerar las indicaciones de Rubin acerca del cuidado que debe prestarse a la interpretación de la música en varios momentos, se busca realizar el trabajo técnico de manera integrada con los otros aspectos. Ello puede permitir al alumno desarrollar *esquemas cognitivos* que le lleven a enfrentar nuevo repertorio con facilidad, y así integrar la información previa con la nueva; él señala que: “Junto con el trabajo de las piezas el maestro debe acostumbrar a los alumnos no sólo a reproducir el texto preciso de la obra, sino también empeñarse de manera sensata en transmitir el contenido y carácter de la música”.<sup>61</sup>

Finalmente, en relación al tercer punto, la organización general que presenta el Método fue realizada por un profesor experto en enseñar y en ejecutar el arpa. Así, en este contexto de aprendizaje en particular, el *enfoque experto-novatos* es común y obvio: un ejecutante muestra su excelencia cuando interpreta de manera convincente, un profesor es bueno cuando logra que sus alumnos toquen correctamente. En este caso, se presenta un Método que se genera dentro de la escuela rusa de arpa, cuya historia es constancia del desarrollo de un alto nivel de interpretación musical, como se relata en el primer capítulo de esta tesis; también Rubin señala:

Para la redacción de la “escuela” [método] el autor utilizó la experiencia de su trabajo pedagógico de muchos años con los niños y la postura elemental de la escuela rusa de arpa, la cual fue formulada por arpistas rusos destacados [la cual se inicia con] A.I. Slepuschkin y el desarrollo de docentes ulteriores: I. G. Parfiunov y la Artista del pueblo de la Unión Soviética, profesora K. A. Erdeli.<sup>62</sup>

El enfoque cognitivo postula la importancia de un procesamiento significativo de la información que se adquiere por recepción, sobre todo en los niveles educativos medio y

---

<sup>60</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 2.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 1.

superior.<sup>63</sup> El profesor de arpa, por lo general, da instrucciones e indicaciones precisas sobre lo que el alumno tiene que hacer. Pero también se pueden emplear otras estrategias para propiciar el descubrimiento autónomo, o dar explicaciones del *porqué* de cada instrucción para lograr experiencias significativas, lo cual depende de cada caso en particular; Rubin sugiere a los profesores: “Lo más esencial del proceso pedagógico es la comprensión completa del estudiante de los objetivos que se le presentan. El estudiante debe comprender de manera precisa, no solamente lo que se le pide, sino la razón de que el profesor le exija esto o aquello”.<sup>64</sup>

La estructura cognitiva, en el enfoque constructivista, se integra por esquemas de conocimientos de la siguiente manera:

- Abstracciones o generalizaciones: información menos inclusiva, *hechos o proposiciones subordinadas*
- Conceptos, objetos y hechos: ideas más inclusivas, *conceptos y proposiciones supraordinadas*
- Contenidos con el mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad: *conceptos coordinados*<sup>65</sup>

En la enseñanza del arpa es posible hacer una separación de estos contenidos, aunque el alumno, al ejecutar el instrumento, pone en evidencia todo lo que aprendió, en un solo acto: la interpretación de una obra musical. Por lo tanto, en la planeación de las estrategias para generar un aprendizaje significativo, es necesario tener en cuenta todos los elementos que un ejecutante necesita para realizar esta acción.

Como consecuencia, la experiencia de la enseñanza puede ayudar a reconocer elementos abstractos y concretos en la interpretación musical. Rubin inicia con una descripción de *hechos concretos* para ejecutar el arpa, y posteriormente sugiere ejercicios que se pueden considerar *abstracciones*, ya que no forman parte de una obra musical sino que sirven para desarrollar el aparato motor del alumno. Por ejemplo: las instrucciones para colocar los dedos en las cuerdas es un *hecho concreto*; los ejercicios preparatorios para

---

<sup>63</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 39.

<sup>64</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 2.

<sup>65</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 39.

tocar escalas son *abstracciones*. Después se integran a las obras musicales, y cuando el estudiante ejecuta en público, puede mostrar los *conceptos coordinados* que ya asimiló.

Como se señaló anteriormente, Rubin resalta la importancia de explicar al alumno el *porqué* de la asimilación de procedimientos y conceptos. Esta estrategia permite que el discípulo integre la parte técnica con la musical; que no aprenda de manera mecánica y repetitiva, y a la vez pueda entender e interpretar las obras del repertorio.

Díaz-Barriga y Hernández mencionan que para el logro del aprendizaje significativo se requiere de las siguientes condiciones: la relación no arbitraria y sustancial de lo que el alumno sabe con el nuevo conocimiento, su disposición y la naturaleza del contenido de aprendizaje.<sup>66</sup> En algunas ocasiones suele suceder que los profesores de música en general demandan a sus estudiantes conocimientos y habilidades que no han sido enseñados de manera previa. El Método Rubin realmente cuida que esto no suceda, la progresión de dificultades es muy cuidadosa, como puede observarse en el *cuadro 3* del capítulo uno de este trabajo.

Díaz-Barriga y Hernández también señalan que es tarea del profesor influir favorablemente en los diversos aspectos que rodean al alumno. Una ayuda son los materiales y contenidos de enseñanza, pero deben poseer un significado lógico, una forma de relación no arbitraria, sustancial, así como estructura y organización.<sup>67</sup> Estos parámetros pueden ayudar a definir si un material es adecuado o no. El Método Rubin presenta una relación sustancial de los contenidos con el material musical original que sugiere, la gama de ejercicios que presenta ayuda al alumno a familiarizarse con el instrumento, para que al abordar las obras, el movimiento de las manos no sea motivo de distracción ni de dificultad o falta de habilidad corporal. Así, la sugerencia de repertorio es congruente y progresiva con el trabajo de técnica que él propone.

La presente “escuela” consiste en la introducción y dos unidades prácticas. La introducción inicia al estudiante en el instrumento y la posición de la mano. En la primera unidad se construye detalladamente el trabajo metódico sobre ejercicios de asimilación para tocar el arpa. El material de esta unidad está organizado por lecciones, las cuales es necesario concebir, no como una parte académica, sino como la unión temática de las partituras con los grupos de tareas metodológicas. Se recomienda que antes de empezar una nueva lección,

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 43.

se repita la precedente. En la segunda unidad se desarrollan distintos tipos de técnicas de ejecución y se dan ejemplos de partituras de la literatura artística, que están dispuestos en dificultad progresiva.<sup>68</sup>

De acuerdo con los conceptos del constructivismo, es importante que un profesor de arpa, en la fase inicial, conozca el nivel jerárquico de lo que desea enseñar y ayude a los alumnos a entender las relaciones que guardan entre sí los contenidos de la técnica del arpa. Como lo señala Rubin: “La etapa inicial de formación es particularmente difícil, tanto para los alumnos como para el profesor. Sólo poco a poco, al partir de lo fundamental, el conocimiento práctico construye, sin falta, la base que proporciona la posibilidad de desarrollo musical posterior”.<sup>69</sup>

El Método Rubin está diseñado para principiantes, por lo que cabe analizar los aspectos respecto a los contenidos que marcan la fase inicial en el aprendizaje significativo:

1. Percepción de la información en partes aisladas sin conexión conceptual
2. Memorización e interpretación de estas piezas
3. Procesamiento global de la información a través del escaso conocimiento de la disciplina, generalizaciones independientes de su dominio y conocimiento previo
4. Aprendizaje concreto de la información con vínculo al contexto específico
5. Aprendizaje de la información con estrategias de repaso, memoria, verbalización, condicionamiento
6. Construcción global de la materia con el uso de su conocimiento esquemático, analogías y representaciones del nuevo dominio, construcción de suposiciones en experiencias previas<sup>70</sup>

La importancia de esta fase reside en que se construyen las bases necesarias para la formación del estudiante. Rubin señala que un profesor debe cuidar que sus alumnos no adquieran en el inicio hábitos equivocados al ejecutar su instrumento.<sup>71</sup> Tocar un instrumento requiere de movimientos corporales y sensaciones que al principio deben ser muy conscientes para evitar automatismos inadecuados posteriores. Cuando no se crean los

---

<sup>68</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 1.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>70</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 45.

<sup>71</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 3.

fundamentos adecuados, surgen problemas aun con los alumnos que presentan habilidades y disposición psicogenéticas para este aprendizaje.

En el inicio de su Método, Rubin presenta conceptos introductorios que no son propiamente musicales, sino conocimientos básicos sobre la construcción del instrumento, las partes del arpa, la posición del ejecutante y postura de sus manos. Esta presentación puede ser uno de los aspectos de la fase inicial del aprendizaje significativo: *percepción de la información de partes aisladas (el inciso 1 del listado anterior)*. A continuación presenta los primeros ejercicios para la emisión del sonido; no son piezas musicales, sino que se pueden considerar *generalizaciones (3)*. Empieza con ejercicios para desarrollar habilidad en el segundo dedo o dedo índice, el más sencillo de manejar y articular con la cuerda del arpa; después prosigue con el tercer dedo, y así continúa sucesivamente; introduce una dificultad a la vez, en una serie de cincuenta y nueve ejercicios, que se pueden considerar de *memorización de movimientos (2, 4 y 5)*. Rubin da la indicación de que la ejecución de piezas del repertorio se puede introducir de manera paralela a los ejercicios, lo que se podría considerar como una *construcción global de la fase inicial del aprendizaje (6)*.<sup>72</sup>

Las fases del aprendizaje intermedia y terminal son importantes y se relacionan con la inicial. El avance del alumno hacia estas fases es gradual. Se evidencia más lo significativo y el empleo de estrategias autónomas para relacionar el conocimiento nuevo con el ya existente y a la vez interrelacionarlos; los esquemas de conocimiento son más complejos. Díaz Barriga y Hernández mencionan el olvido de los alumnos de lo aprendido en la fase inicial y sugieren varios principios de instrucción que se relacionan directamente con la organización de contenidos que ayudan a la recuperación de lo aprendido:

1. Secuencia lógica y psicológica apropiada
2. Progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad; es decir, determinación de la relaciones de supraordinación-subordinación, antecedente-consecuente

---

<sup>72</sup> Las cursivas se refieren a los conceptos descritos por Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 45.

3. Presentación de sistemas conceptuales organizados, interrelacionados y jerarquizados<sup>73</sup>

La *secuencia lógica y psicológica apropiada* de los materiales presentados por Rubin y la construcción e interpretación del arpa demanda habilidades corporales específicas, además de las musicales, por lo que una dosificación adecuada de las dificultades técnicas ayuda al alumno a mantener la motivación y el deseo por aprender este arte.

La propuesta de ejercicios obedece al desarrollo básico del aparato motor y la musicalidad del alumno. Las explicaciones en lo referente a la colocación de dedos y manos incluyen características detalladas, y en lo posible de forma concreta, se enfatiza en el dominio de la posición de la mano desde el principio de la formación – requisito importante para el desarrollo posterior del alumno.<sup>74</sup>

En el Método se pueden observar las relaciones *de antecedente-consecuente*, la presentación de unidades en *sistemas organizados, interrelacionados y jerarquizados*. Para ampliar esta reflexión, es posible partir del supuesto que Rubin se dio a la tarea de revisar la técnica del arpa que se enseña en un nivel inicial. Así, las primeras lecciones desarrollan la independencia de los dedos, seguidos por un número significativo de ejercicios con digitaciones en secuencia de notas ascendentes, descendentes, combinadas, que permiten al alumno fortalecer su aparato motor, embellecer su sonido, agilizar los dedos y automatizar sus movimientos. Por ejemplo, estos contenidos están divididos en diez aspectos distintos repartidos en las primeras cuatro lecciones, y a su vez en subdivisiones necesarias, para desarrollar los movimientos básicos de los dedos en el arpa.

#### **PRIMERA LECCIÓN**

- Ejercicios para la sensación en la cuerda (sin producción de sonido)
- Ejercicios para el segundo dedo con emisión de sonido
- Ejercicios para el tercer dedo
- Ejercicios para el cuarto dedo

#### **SEGUNDA LECCIÓN**

- Ejercicios para el segundo y tercer dedos
- Ejercicios para el segundo, tercero y cuarto dedos

#### **TERCERA LECCIÓN**

- Ejercicio para el primer dedo sin apoyo

---

<sup>73</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 47-48.

<sup>74</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 1. El autor se refiere a la importancia del desarrollo de hábitos adecuados para la ejecución de este instrumento musical, que en la vida profesional pueden aportar múltiples beneficios.

- Ejercicios para el primer dedo con apoyo de los dedos segundo, tercer y cuarto
- Ejercicios para los cuatro dedos

#### **CUARTA LECCIÓN**

- Ejercicios para alternar diferentes dedos<sup>75</sup>

Una vez que el alumno domina estas habilidades, Rubin propone otra serie de ejercicios y combinaciones y así puede enfrentar con facilidad lo siguiente, que abarca aspectos técnicos más complejos, por ejemplo escalas, arpegios y los otros elementos mostrados en la descripción del libro. De esta manera, se observa en cada lección, unidad, y subdivisión un sistema bien organizado y relacionado.<sup>76</sup>

Además, la secuencia de materiales obedece a una jerarquía que hace evidente la conciencia de Rubin respecto a los logros del alumno, en la asimilación progresiva de la técnica de ejecución. Este aspecto, cuidadosamente diseñado, le otorga un valor específico al Método como material de enseñanza. La serie de explicaciones y estrategias preparatorias permiten comprender el objetivo y las razones para practicar cada ejercicio. Cabe mencionar también que la relación *antecedente* – *consecuente* puede ser encontrada en muchos detalles, pero de manera general, en la presentación de la técnica seguida por las piezas de repertorio musical. Así se consideran *antecedente* a los ejercicios de técnica y *consecuente* a las obras musicales.

En el siguiente apartado se abordan elementos propios del diseño de textos académicos, para reflexionar sobre otros detalles del método que pueden formar parte de las estrategias de enseñanza con enfoque constructivista.

### **2.8 Diseño de textos académicos**

En el diseño de textos académicos existen dos aproximaciones para beneficio del aprendizaje significativo, una de ellas es la *impuesta* y la otra la *inducida*. La aproximación *impuesta* es la que presenta los materiales de enseñanza elaborados por el profesor, y la otra se refiere a los procedimientos que los alumnos hacen por sí mismos para aprender. El Método Rubin pertenece al tipo de aproximación *impuesta*; su principal objetivo es

---

<sup>75</sup> Rubin, *op.cit.*, pp. 195-197.

<sup>76</sup> Ver cuadros 3 y 4 del capítulo 1 de este trabajo.

*promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos, y se debe llevar a la práctica, como cualquier otro material, de manera flexible y adaptable. Las dos aproximaciones no se excluyen una a la otra en el proceso educativo. Se separan con objeto de analizar el diseño de textos como el Método que nos ocupa.*<sup>77</sup>

Díaz-Barriga y Hernández mencionan que cada situación escolar será distinta, y no se puede argumentar que existe un método infalible que resulte exitoso en todos los ámbitos. Para desarrollar estrategias de enseñanza en una sesión o en una secuencia instruccional se deben de tener presentes los siguientes aspectos:

- Características de los alumnos
- Tipo de conocimiento en general y en particular
- Objetivos y actividades cognitivas y pedagógicas
- Vigilancia constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Determinación del contexto creado con los alumnos<sup>78</sup>

Es muy importante tomar en cuenta estas consideraciones para que las estrategias de enseñanza se puedan potenciar en cada contexto en particular. Las estrategias de enseñanza han sido clasificadas de acuerdo con su función y pueden ser utilizadas en las sesiones de clase o bien en la elaboración de textos. En el siguiente cuadro se muestran las que son utilizadas en el Método de Rubin:

<b>Elementos que generan estrategias de enseñanza dentro de un texto académico</b>	<b>Proceso cognitivo</b>	<b>Método Rubin<sup>79</sup></b>
Objetivos	Generan expectativas.	<i>Generalización metódica del curso del primer año de formación de ejecutantes de arpa.</i> <sup>80</sup>
Resúmenes	Sintetizan información relevante.	Los ejemplos de la literatura musical reúnen los elementos técnicos de

<sup>77</sup> Las cursivas son los conceptos enlistados arriba, los cuales son tomados de Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 139-140.

<sup>78</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 141.

<sup>79</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 1.

		ejecución.
Organizadores previos	Potencian y explican conocimientos previos con los nuevos.	<i>Es muy importante adquirir y asimilar los conocimientos correctos al tocar [...] Para este objetivo el autor presenta una serie de ejercicios progresivos.</i> <sup>81</sup>
Ilustraciones	Representan visualmente algún tema en específico.	Contiene cuarenta y siete dibujos que ilustran todos los principios técnicos que se requieren para el inicio de la formación de ejecutantes de arpa (distribuidos a lo largo de todo el método).
Organizadores gráficos	Presentan cuadros visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información.	Por ejemplo la gráfica de pedales y su relación con el cuadro de tonalidades. <sup>82</sup>
Analogías	Indican semejanzas entre elementos (por ej. concreto y abstracto). Potencia el enlace del conocimiento previo con el nuevo.	Por ejemplo: <i>Al ejecutar los ejercicios del tercer dedo se observan todas las instrucciones de los ejercicios precedentes.</i> <sup>83</sup>
Preguntas intercaladas	Orientan y guían la atención y el aprendizaje.	No contiene.
Señalizaciones	Señalan para organizar o enfatizar elementos del contenido por aprender.	Sí contiene (se describen en detalle más adelante).
Mapas y redes conceptuales	Representan gráficamente el conocimiento.	No contiene.
Organizadores textuales	Organizan retóricamente para influir en la comprensión y el recuerdo. Promueven la organización del conocimiento nuevo con el previo.	Sí contiene (se describen en detalle en las siguientes páginas).

*Cuadro 9: Clasificación de elementos que generan estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido*<sup>84</sup>

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p.188.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>84</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 142-145.

Díaz-Barriga y Hernández presentan una elaboración detallada de las estrategias que pueden ser utilizadas a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- Activan o generan conocimientos previos
- Orientan y guían sobre aspectos relevantes del contenido
- Mejoran la codificación (elaborativa) de la información
- Organizan la información nueva
- Promueven el enlace entre información nueva y previa

Estas estrategias de enseñanza se pueden clasificar de acuerdo al momento de uso y pueden ser: *preinstruccionales*, *coinstruccionales* y *postinstruccionales*.<sup>85</sup> A continuación se describen en detalle y se presentan relaciones con el Método Rubin. Es importante considerar que su autor concebía la enseñanza de la ejecución del arpa como un proceso que requiere una cuidadosa construcción de conocimientos y habilidades: “Es muy importante adquirir y asimilar los conocimientos prácticos correctos al tocar, así como se toma tiempo desarrollar reflejos y naturalidad. Para este objetivo, el autor presenta una serie de ejercicios progresivos”.<sup>86</sup> De esta manera, su Método incluye diversas estrategias que se pueden clasificar de acuerdo con las mencionadas por Díaz-Barriga y Hernández. A continuación se presentan *las estrategias para activar o generar conocimientos previos* y producir expectativas apropiadas.<sup>87</sup>

<b>Estrategias que generan o activan conocimientos previos</b>	<b>Son actividades necesarias en este enfoque para construir el nuevo conocimiento</b>	<b>Citas del Método Rubin que representan estas estrategias <sup>88</sup></b>
Actividad focal introductoria	Influir de manera poderosa en la atención y motivación de los alumnos.	<i>Sin falta, desde las primeras lecciones se debe despertar en los alumnos principiantes el interés por la música<sup>89</sup></i>

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp. 143-148.

<sup>86</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 13.

<sup>87</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, pp. 147-152.

<sup>88</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 3.

Actividad focal introductoria	Servir como foco de atención o como referente.	<i>Se recomienda que el profesor haga conocer a los alumnos las posibilidades del arpa, al interpretar él mismo obras sencillas, o cantar con ellos acompañando con el arpa – esto despierta el interés, e inicia el amor a la música<sup>90</sup></i>
Presentación de objetivos o intenciones	Describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos; se comparten con los alumnos; están orientados hacia ellos.	<i>El objetivo de este trabajo es la generalización metódica del trabajo de un curso práctico del primer año en la formación de ejecutantes de arpa, de manera concisa y progresiva<sup>91</sup></i>

*Cuadro 10: Estrategias que generan o activan conocimientos previos*

Los textos instruccionales deben tener ciertas características:

- Arreglo estructurado y sistemático de ideas
- Buen nivel de coherencia
- Poca información distractora e irrelevante
- Tomar en cuenta el conocimiento previo del lector<sup>92</sup>

También es muy importante la organización y estructuración del texto para facilitar el recuerdo de la información. Este requisito también se necesita en la presentación de ideas en los párrafos. El orden de ideas es necesario por el llamado “efecto de primacía”, pues lo del inicio tiende a recordarse mejor.<sup>93</sup> La coherencia textual es otro elemento que debe ser tomado en cuenta para fomentar el recuerdo y la comprensión en el aprendiz. Es necesario dosificar la introducción de conceptos, ser explícito y aclarar lo que se puede sobreentender, es decir, marcar referencias para distinguir la información nueva de la previa.<sup>94</sup>

<sup>90</sup> *Ibid.*, pp. 3 y 4.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.1.

<sup>92</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 153.

<sup>93</sup> *Íbidem.*

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 154.

Las estrategias en los libros de texto para guiar a los aprendices sobre los aspectos relevantes son las que tienen que ver con las señalizaciones. Así el alumno puede distinguir el contenido del aprendizaje que requiere mayor esfuerzo constructivo. Estas señalizaciones también pueden formar parte del discurso oral del profesor. En el caso de información escrita, son las *intratextuales* y *extratextuales*.<sup>95</sup>

Las señalizaciones intratextuales se clasifican como se muestra en el siguiente cuadro<sup>96</sup> y se relacionan con los ejemplos tomados del Método Rubin:

<b>Señalizaciones intratextuales</b>	<b>Función</b>	<b>Ejemplos en el Método Rubin<sup>97</sup></b>
Especificaciones	Marcadores de discurso que establecen orden, comparaciones y analogías.	<i>En la primera unidad se construye [...] En la segunda unidad se desarrollan [...]</i> <sup>98</sup>
Presentaciones previas	Frases que preparen al lector sobre información relevante.	<i>Para dar principio a este trabajo, primero que nada [...]</i> <sup>99</sup>
Presentaciones finales	Indicadores de conclusión, resumen o recapitulación.	<i>Para concluir, unas palabras de importancia [...]</i> <sup>100</sup>
Expresiones aclaratorias del punto de vista del autor	Destacan el punto de vista personal del autor.	<i>Para este objetivo, el autor presenta una serie de ejercicios progresivos [...]</i> <sup>101</sup>

*Cuadro 11: Señalizaciones intratextuales en el Método Rubin*

La importancia de estas señalizaciones es que hacen explícito el texto y orientan al lector hacia lo más relevante. A continuación se enumeran y presentan otras estrategias que refuerzan la codificación y la asimilación de la información al lector.<sup>102</sup>

Las señalizaciones extratextuales se refieren a los recursos de edición;<sup>103</sup> las más comunes y empleadas en el Método de Rubin son:

<sup>95</sup> *Ibidem.*

<sup>96</sup> *Ibidem.*

<sup>97</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>102</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p.155.

- Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas
- Uso de distintos tipos y tamaños de letras
- Uso de números y viñetas para formar listas de información
- Empleo de títulos y subtítulos
- Empleo de cajas para material que se considera valioso

<b>Estrategias que refuerzan la codificación y la asimilación al lector</b>	<b>Funciones de estas estrategias</b>	<b>Ejemplos tomados del Método Rubin<sup>104</sup></b>
Explicitación de conceptos	Exponen conceptos de interés, dan mayor contexto, claridad a su presentación, con la finalidad de hacer conexiones con conceptos previos, subordinados o supraordinados.	<i>Los arpistas cuentan las octavas de distinta manera que en el piano<sup>105</sup></i>
Uso de redundancias	Formas lingüísticas que hablan de las mismas ideas y así apoyan a la memoria.	<i>Al comienzo de cada nueva tarea, el profesor y el alumno deben recordar todo lo anteriormente dicho [...]<sup>106</sup></i>
Ejemplificación	Provee ejemplos de conceptos.	<i>Para afinar el arpa se debe seguir el siguiente ejemplo<sup>107</sup></i>
Simplificación informativa	Reducen la densidad lingüística, evitan palabras no familiares, formas sintácticas complejas.	<i>El arpa contemporánea es diferente de las antiguas: tiene pedales [...]<sup>108</sup></i>

*Cuadro 12: Señalizaciones extratextuales en el Método Rubin*

Existen recomendaciones sobre el uso de señalizaciones en un texto, decidir cuáles y cuántas son apropiadas, ser consistente en su uso racional, estratégico y aplicación, sin exagerar para no perder el sentido.<sup>109</sup>

<sup>103</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 155.

<sup>104</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>109</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 155.

Las estrategias que mejoran la codificación (elaborativa) de la información por aprender son las ilustraciones, gráficas, preguntas intercaladas.<sup>110</sup> De este tipo de estrategias, las que utiliza el Método Rubin son las ilustraciones y obviamente todo el material musical que incluye ejemplos ilustrativos, ejercicios, estudios y piezas para arpa.

El siguiente cuadro muestra la distribución de las ilustraciones en el Método, las cuales son necesarias en mayor cantidad al principio, cuando el alumno todavía no toca el arpa de pedales.

<p>Introducción</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones del arpa</li> <li>• Postura del ejecutante, correcta e incorrecta</li> <li>• Posición de brazos y manos, correcta e incorrecta</li> <li>• Posición de los dedos en el arpa, correcta e incorrecta</li> <li>• Forma de articular las cuerdas, adecuada e inadecuada</li> </ul>
<p>Lección 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición de las manos en las cuerdas usando el quinto dedo</li> </ul>
<p>Distintas habilidades técnicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Octavas</li> <li>• Terceras digitadas</li> <li>• Distintos tipos de <i>glissando</i></li> <li>• Armónicos</li> </ul>

Cuadro13: Ilustraciones del Método Rubin

Las ilustraciones que utiliza Rubin son de tipo descriptivo y su uso es adecuado. El maestro puede mostrar de manera física lo que muestran, mas su importancia reside en que pueden ilustrar más que las palabras o explicaciones y ser utilizadas por el alumno durante sus sesiones de estudio individual, por ejemplo, para recordar las posiciones correctas e incorrectas del cuerpo al tocar el arpa. El uso de ilustraciones está balanceado de la siguiente manera: dibujos en blanco y negro, de los números 1 al 34, indican todas las posturas y posiciones como estrategia preinstruccional; de los números 35 al 47, son

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 158.

instruccionales y se refieren a posiciones de las manos en el uso de determinados efectos sonoros en el arpa.

*Las estrategias para organizar la información nueva por aprender* son el resumen, los organizadores gráficos, los mapas y las redes conceptuales.<sup>111</sup> En el caso del Método Rubin la *forma de organizar la información nueva por aprender* difiere de todas las disciplinas por tratarse del lenguaje musical. Aunque esta estrategia se ve reflejada en las distintas secuencias que presenta el Método para enfrentar cada aspecto de la técnica de ejecución del arpa. Por ejemplo, para enseñar a tocar las escalas, el autor presenta en primer lugar el movimiento detallado del pulgar. Este procedimiento lo inicia con la emisión de las notas *mi* y *sol*, el índice toca la nota *mi*, el pulgar sostiene la nota *fa* sin tocar, y al mismo tiempo que suena el *mi*, el dedo anular se dirige hacia el *sol*, para tocar seguido del *mi*. De esta manera, continua con otras estrategias para tocar todas las notas correspondientes a una escala con una sola mano. Cabe señalar que esta estrategia es característica de la escuela rusa de arpa.

*Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender* son los organizadores previos y las analogías.

Un organizador previo es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que se va a aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para asimilar significativamente los contenidos curriculares.<sup>112</sup>

Los organizadores previos se recomiendan cuando la información nueva es larga, difícil y muy técnica; son efectivos para lograr un procesamiento más profundo de ésta, porque facilitan el recuerdo de los conceptos cuando se requiera aplicación o solución de problemas.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 178.

<sup>112</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 198.

<sup>113</sup> Hernández y García son citados por Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 198.

Los organizadores previos son: *expositivos* y *comparativos*. Los primeros sirven para introducir información nueva, los comparativos para establecer contrastes con lo que el alumno conoce de antemano.<sup>114</sup>

Funciones de los organizadores previos:

1. Crear o activar conocimientos previos necesarios para la asimilación de la nueva información
2. Proporcionar un “puente” entre los conocimientos previos y los nuevos
3. Ayudar al alumno a organizar su aprendizaje al considerar los niveles generales y diferenciarlos de los específicos, para así evitar la memorización de información aislada e inconexa<sup>115</sup>

El Método Rubin presenta organizadores previos al inicio del texto en general y también al inicio de cada nuevo tema que va a introducirse. La secuencia de sus lecciones muestra el uso de organizadores previos de los dos tipos: expositivos y comparativos; así se introduce información nueva y después se emplea para construir aspectos técnicos cada vez más complejos.<sup>116</sup>

*Analogías*. Estas estrategias consisten en relacionar los conceptos nuevos con experiencias o conocimientos previos que ayuden a comprenderlos. De esta manera se saca provecho de las similitudes entre conceptos y explicaciones. A los conocimientos previos se les denomina *vehículos* y a los nuevos *tópicos*.<sup>117</sup>

Los pasos para establecer analogía son los siguientes:

1. Introducir *tópico*
2. Evocar *vehículo*
3. Establecer comparaciones
4. Emplear recursos para integrar similitudes
5. Derivar conclusiones

---

<sup>114</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p.199.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 199.

<sup>116</sup> Ver Cap. 1 de este trabajo, *Cuadro 3. Lecciones iniciales progresivas*.

<sup>117</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 202.

6. Indicar los límites de la analogía, o sea establecer las diferencias entre los conocimientos previos y nuevos
7. Evaluar resultados de los logros de la analogía y también errores por su uso<sup>118</sup>

Un requisito muy importante para utilizar analogías en la enseñanza es que el alumno conozca bien la información *vehículo*. Esta estrategia ayuda al profesor a reflexionar sobre qué conocimiento o habilidad requiere el estudiante para adquirir la nueva información.<sup>119</sup> La suscrita, como profesora de instrumento, considera muy valiosa esta estrategia como parte de la práctica diaria, la razón es que en la ejecución del arpa existen muchas habilidades técnicas similares. El material de repertorio presenta diversos retos que varían de acuerdo con las obras musicales y su grado de dificultad. Funciones importantes para este caso:

- Establecer conexión entre lo abstracto y lo concreto
- Comprender contenidos complejos y abstractos
- Fomentar razonamiento analógico en el alumno (estrategia metacognitiva)<sup>120</sup>

Las distintas analogías se relacionan en el siguiente cuadro:

Analogías	Ejemplos en el Método Rubin que se refieren a la ejecución de arpeggios <sup>121</sup>
Introducir <i>tópico</i>	Para tocar arpeggios largos de tríadas y acordes de séptima, con una sola mano [...]
Evocar vehículo	[...] el procedimiento para extraer sonido y colocar la mano es el mismo que para tocar escalas
Establecer comparaciones	La diferencia se resume en que debido a un estiramiento más largo de los dedos en el movimiento ascendente, se cruza solamente el cuarto dedo
Emplear recurso para integrar similitudes	Se colocan los dedos cuarto y tercer juntos ante la posibilidad de ejecutar septacordes y [...]
Derivar conclusiones	Solamente en el cambio por segundas, generada por la séptima y el tono fundamental, los dedos tercero y cuarto se colocan juntos
Indicar los límites de la analogía	
Evaluar el uso de la analogía	Esta estrategia se puede realizar con la puesta en práctica en el aula

*Cuadro 14: Uso de analogías en el Método Rubin*

<sup>118</sup> *Íbidem*.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>120</sup> *Ibid.*, pp. 203 y 204.

<sup>121</sup> Rubin, *op.cit.*, pp. 99-104.

Recomendaciones para el empleo de analogías:

- Contenidos de elementos entre el vehículo y tópico
- Comprensión del alumno del contenido previo
- Estructura de la analogía: tópico, vehículo, conectivos, explicación y aplicación
- Límites de la analogía, establecer diferencias y definir el momento de separación
- Uso de analogías para obtener conocimientos abstractos y difíciles
- Uso de analogías por el alumno<sup>122</sup>

Díaz-Barriga y Hernández mencionan que un texto es diseñado de acuerdo a la organización de ideas que se desean comunicar. Al utilizar lo que se denomina *patrón o estructura de textos*, el autor desea que el lector lea, comprenda o aprenda mejor gracias a las estrategias discursivas.<sup>123</sup> Existen dos tipos: el narrativo y el expositivo. El Método Rubin pertenece al segundo, el cual es de una superestructura que predomina en los textos de tipo académico. Estos textos poseen tres niveles:

1. Nivel tópico, que es la parte introductoria.
2. Nivel de ideas principales; es la parte sustancial del contenido, el desarrollo del texto.
3. Nivel de información de detalles, es la información que amplía y que se encuentra desarrollada a lo largo del texto.<sup>124</sup>

Dentro de los textos expositivos se pueden encontrar los siguientes: descriptivos, de secuencia, comparativo, de covariación y de problema-solución.<sup>125</sup>

Estos tipos de superestructuras se pueden encontrar a nivel párrafo, sección o capítulo. En el caso del Método Rubin, el autor emplea todas ellas. El contenido del mismo puede ser comprendido por un arpista, sin leer el idioma ruso, pero de una manera limitada. La traducción que se anexa, hecha por la suscrita, permite acercarse con más detalle a los principios pedagógicos del autor.

---

<sup>122</sup> Díaz-Barriga y Hernández, *op.cit.*, p. 204.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>124</sup> *Ibid.*, pp. 208-209.

<sup>125</sup> *Ibid.*, pp. 209-215.

El siguiente cuadro los relaciona con algunos ejemplos tomados del Método Rubin.

<b>Tipo de superestructura</b>	<b>Forma de organizar las ideas</b>	<b>Ejemplos en el Método Rubin<sup>126</sup></b>
Texto descriptivo	Alrededor de un tema y sus características.	Incluye descripción del arpa y la forma de ejecutarla.
Texto de secuencia	Por orden cronológico.	El tipo de instrucciones para realizar los ejercicios.
Texto comparativo	Compara semejanzas y diferencias de dos o más temas.	Todas las indicaciones de las digitaciones, en principio se relacionan con los distintos intervalos, con los pasajes técnicos posibles y otras más cómodas para posibles combinaciones de dedos <sup>127</sup>
Texto de covariación	Se fundamenta en la relación retórica causa-efecto.	Una posición incorrecta de los codos se refleja en los rasgos del sonido e impide el desarrollo de la agilidad en los dedos <sup>128</sup>
Texto de problema-solución	Presenta uno o más problemas y sus soluciones.	Al tocar en un registro alto [...] la muñeca de la mano derecha debe colocarse naturalmente y en línea recta con el antebrazo. Cualquier otra posición provocará tensión, que impedirá agilidad en los dedos <sup>129</sup>

*Cuadro 15: Superestructuras utilizadas en el Método Rubin*

Las experiencias de Rubin como discípulo de maestros rusos, las vivencias con sus alumnos y el intercambio académico con otros profesores le llevan a construir este material. Sin embargo, su trabajo docente se refleja en la organización del contenido de su Método. De esta manera, el enfoque constructivista representa una propuesta pedagógica que permite analizarlo bajo estos conceptos. La elaboración detallada de los distintos procesos en la ejecución del arpa y complejidad en la presentación secuencial de ejercicios y piezas, son características que permiten su aplicación en una escuela profesional de música en nuestro país.

<sup>126</sup> Rubin, *op.cit.*

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 22.

Para finalizar, es posible concluir que la pedagogía como ciencia en general contribuye al desarrollo de la investigación educativa en música. Las reflexiones precedentes que relacionan al Método Rubin con el enfoque de enseñanza constructivista representan un esfuerzo por conciliar la teoría con la práctica. Como ya se mencionó anteriormente, este planteamiento surgió con el objetivo de hallar elementos que fundamentaran la labor docente en la Escuela Superior de Música al aplicar dicho Método. Lo que se expuso en este capítulo representa sólo uno más entre los múltiples casos que surgen en otros contextos escolares en México y que consideran al constructivismo la base teórica para desarrollar la labor en el aula.

Por lo tanto, es conveniente abordar en otro capítulo elementos, ideas y conceptos desarrollados por músicos que han dedicado su labor a la investigación de la enseñanza, aprendizaje y expresión de este arte en particular.

# CAPÍTULO 3

---

## ALGUNAS TEORÍAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MÉTODO RUBIN

En el presente capítulo se abordan conceptos más específicos relacionados con la educación musical y la pedagogía especializada en este arte. Durante la elaboración de este trabajo, se encontraron elementos que han enriquecido, cuestionado y sustentado el trabajo en el aula de la suscrita. Así, los siguientes apartados fueron seleccionados por su relevancia en esta tarea docente. De tal manera, términos como “talento”, “técnica”, “expresividad musical”, generan la reflexión sobre la aplicación del Método de Rubin al contexto mexicano. Después se enumeran algunos factores significativos que forman parte de los contenidos declarativos y actitudinales-valorales en la carrera profesional de los arpistas. Por último, se presenta la propuesta de Antoni Zavala, que ha sido aplicada en educación musical. Este pedagogo desarrolla ideas alrededor de lo que son los contenidos procedimentales en específico.

### 3.1 Concepto de habilidad musical

En el ambiente de las escuelas profesionales de música en la Ciudad de México es muy común hablar del “talento” con el que se nace para realizar todas las actividades relacionadas con la carrera: ejecutar un instrumento, componer, cantar, dirigir, entre otras. Este concepto ha sido objeto de investigación en la psicología y pedagogía para la enseñanza de este arte. Edwin Gordon<sup>1</sup> ha definido la aptitud musical como el producto del potencial innato y de las influencias ambientales prematuras. También él ha realizado estudios acerca de las pruebas para medir el “talento”<sup>2</sup> y ha obtenido las siguientes conclusiones en sus investigaciones:

---

<sup>1</sup> Edwin Gordon, *The psychology of music teaching*, New Jersey, USA, Prentice Hall, 1971, p. 7.

<sup>2</sup> Gordon cita a diversos autores como: Stumpf, Pear, Revesz, Rupp; otros más recientes como Haecker, Zichen, Koch, Mjoen, Fies, Stanton y Seashore, y su test llamado *Seashore Measures of Musical Talent*. (*op.cit.*)

- Que la mayoría de la gente posee un promedio estándar de aptitudes musicales. Un número menor se sitúa abajo o arriba de este promedio, son una minoría los que poseen poco talento y los de alto nivel son casos excepcionales.<sup>3</sup>
- Que existen aptitudes tonales, rítmicas y estéticas interpretativas-expresivas.

Además sostiene que las pruebas arrojan datos que no son concluyentes, como él mismo afirma: “Aunque en realidad ninguna prueba de aptitud musical es *perfectamente* válida, la evidencia surgida de las baterías mejor diseñadas indica que, en cualquier grupo de estudiantes, existen tantos niveles de aptitudes como el autor del examen desee identificar”.<sup>4</sup> Es decir, las aptitudes musicales pueden ser clasificadas como se mencionó anteriormente: rítmicas, melódicas, estéticas expresivas-interpretativas. En los exámenes denominados *Musical Aptitude Profile*, los alumnos presentan distintos niveles en los aspectos mencionados, y difieren de los otros estudiantes.

Gordon afirma que si alguien posee un alto potencial y no se desarrolla de manera adecuada, parecería entonces que su talento es escaso. Enfatiza en este sentido que la labor del maestro es trabajar con las aptitudes que los alumnos presenten y ayudarlos a desarrollarlas. También señala que es hasta los diez años de edad cuando se evidencia el talento innato del estudiante.

Otros estudios similares más recientes, como el de John Sloboda, señalan que las diferencias de “talento” se deben al manejo de las estructuras de conocimiento y a las estrategias para enfrentar la música que los alumnos han adquirido antes del examen.<sup>5</sup> Este autor afirma que hasta el momento no se ha descubierto de manera científica un *gen* singular que denote evidencia de características intelectuales específicas, las cuales se consideran multigenéticas. También expone que los factores ambientales son los que influyen; se toman en cuenta desde el periodo prenatal, después se considera a quienes

---

<sup>3</sup> Gordon, *op.cit.*, p. 7.

<sup>4</sup> *Ibid.*, pp. 7-8.

<sup>5</sup> John Sloboda, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Great Britain, Oxford Science Publications, 2000, p. 297.

cuidan al bebé y las emociones relacionadas con estas experiencias.<sup>6</sup> La formación y estructura del carácter van a definir los rasgos de su personalidad en los primeros años. Así, cuando el niño inicia la etapa escolar, sus motivaciones y formas de aprender son influidas por sus vivencias previas. Si el sujeto estudia música, es común que el pensamiento del maestro respecto al potencial del alumno influya en su forma de enseñar y en la relación entre ambos.

Por último, Sloboda enfatiza su postura respecto a los tres mitos alrededor del “talento”; el primero se refiere a que un *test* para medirlo, define las habilidades desarrolladas en el momento de su aplicación, más no el potencial a futuro. El segundo, que la formación y desarrollo del mismo no se trata de un esfuerzo aislado, sino que los padres, tutores, maestros y las circunstancias son decisivos en la realización de la carrera profesional. La tercera es que, la interpretación de la música esta ligada a la sensación de placer del ejecutante para poder desarrollar su expresividad musical.<sup>7</sup>

Existen otros educadores musicales que comparten la postura de Sloboda respecto al concepto de talento. Por ejemplo, Shinichi Susuki, el creador del famoso método para tocar el violín -que se ha extendido a otros instrumentos- señala que la música puede ser enseñada a todo ser humano, así como se enseña un idioma natal. Susuki sostiene que el potencial no es innato, y que “los estímulos positivos del ambiente fomentan aptitudes superiores”.<sup>8</sup>

Howard Gardner tiene una visión respecto a la inteligencia musical. Este autor afirma que existe un talento medular, pero también depende del contexto que rodee al individuo. Menciona varios casos sorprendentes de niños con habilidades musicales inusuales, por ejemplo un alumno de Susuki, un niño autista, o un hijo de músicos, y explica las razones de su desempeño musical extraordinario. Otro caso extremo se da entre los Anang de Nigeria: los niños son iniciados en la música y danza por su madre, a la

---

<sup>6</sup> Sloboda, *op.cit.*, pp. 297-301. El autor señala que tales factores son poco valorados, pueden ser canciones de cuna, bailes, rondas, y distintas experiencias auditivas relacionadas con emociones y valores sociales de su comunidad.

<sup>7</sup> Sloboda, *op.cit.*, pp. 297-301.

<sup>8</sup> Shinichi Susuki, *Educados con amor, el método clásico de la educación del talento*, Florida, USA, Warner Bros Publications, 2004, p. 13.

semana de nacidos; a los dos años se inician en la ejecución de instrumentos y otras habilidades básicas del grupo; a los cinco ya conocen cientos de canciones. De este modo, el autor al considerar estos ejemplos de niños en diversas partes del mundo concluye que en las culturas de las grandes ciudades contemporáneas, la importancia de la personalidad del alumno dotado es un factor decisivo para desarrollar la inteligencia musical.<sup>9</sup>

Como ejemplo de lo anterior, en diez años de trabajo en la Escuela Superior de Música de la suscrita, sólo un alumno ha mostrado aptitudes musicales a un nivel excepcional; su familia le apoyaba de manera incondicional. Pero finalmente eligió otra carrera; sus argumentos fueron válidos y honestos, no deseaba pasar un número considerable de horas de estudio al día, aislado, de manera disciplinada.

La que suscribe este trabajo también ha observado que existe un promedio de talento musical en sus alumnos, independientemente de los resultados que arrojen los exámenes de admisión. De acuerdo con los autores mencionados,<sup>10</sup> se ha constatado que las aptitudes musicales varían en los estudiantes y que los rasgos de personalidad influyen de manera notoria en sus avances. Así, se observa que cuando existe predisposición del maestro para enseñar y ayudar de manera adecuada a potenciar las aptitudes de sus discípulos y contar con las condiciones óptimas, los resultados son evidentes.

Aunque los investigadores y educadores musicales posean concepciones distintas respecto al talento, enfatizan la importancia de la responsabilidad del profesor para organizar, planear, y ser mediador en el proceso de aprendizaje de este arte. Por lo tanto, es necesaria una organización adecuada de los contenidos en la enseñanza del arpa de pedales. Es importante recordar que es un instrumento de ejecución compleja, que demanda mucha habilidad física y compromiso por parte de los alumnos, pero también se requiere de una enseñanza que presente alternativas ante los problemas que surjan en todas las etapas de formación. La etapa inicial puede parecer accesible. El estudiante promedio va a resolver el reto que le presentan las primeras piezas y lecciones, ya que son fáciles, cortas, sencillas de aprender. Es probable que por eso, no se ponga tanto cuidado en los detalles. Después,

---

<sup>9</sup> Howard Gardner, *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 148-151.

<sup>10</sup> Sloboda, *op.cit.*, Howard, *op.cit.*, Susuki, *op.cit.*

suele suceder que los alumnos se estanquen porque surjan lagunas de carácter técnico o musical.<sup>11</sup>

Además, la postura del maestro es muy importante: si él cree que sólo los estudiantes talentosos tienen derecho a la formación musical, es una forma de discriminación, que los daña en todos los aspectos. Estas situaciones inadecuadas son comunes en las escuelas profesionales de música en la Ciudad de México. Se llega a pensar que el talento es necesario para ser músico y esta idea genera en los alumnos serios problemas de aprendizaje, como bloqueos físicos y mentales, falta de autoestima y seguridad en sí mismos.

Ante estos problemas, Erzsébet Gaál<sup>12</sup> y otros pedagogos<sup>13</sup> de instrumentos musicales han generado propuestas para prevenir o remediar bloqueos físicos que presentan los ejecutantes. La que suscribe este trabajo considera que, si desde un principio, el alumno es enseñado de manera correcta, se pueden evitar malos hábitos. También se ha constatado que el talento promedio puede llegar a desarrollarse y lograr un nivel alto, como menciona Sloboda; depende de la personalidad de los alumnos. Una actitud abierta y el trabajo cotidiano del profesor pueden desarrollar las habilidades musicales y técnicas de los alumnos.

La propuesta metodológica de Rubin no hace mención a diferencias respecto de alumnos dotados, sólo señala brevemente lo siguiente: “La iniciación del arpa puede ser con niños de 7 a 10 años de edad, con buen oído, antecedentes musicales y desarrollo físico normal”.<sup>14</sup> Lo que es importante para él, como se mencionó al principio, es la formación de

---

<sup>11</sup> Lev Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, México D. F., Ediciones Coyoacán, 2006. Este autor menciona que existe un “coeficiente social”, además del llamado coeficiente intelectual.

<sup>12</sup> Rudolf Frick, *Interview with Dr. Erzsébet Gaál on her DVD "Harp Playing for Life"*, Harpa Printed originally in the No. 12, January 5, 2004 issue of Harpa Internet Magazine. Used by permission. BACK TO TEACHING & LECTURING, <http://www.harpahungarica.com/hteach.html> (acceso noviembre 29, 2008) Frick entrevista a Gaál, quien elaboró una propuesta de ejercicios físicos para ayudar al arpista a mejorar su salud física y mental, en un DVD, titulado *Harp Playing for Life*.

<sup>13</sup> Violeta Hemsy de Gainza, *Música: amor y conflicto, diez estudios en psicopedagogía musical*, Argentina, Lumen, 2003; Dominique Hoppenot, *El violín interior*, Madrid, España, Real Musical, 2002.

<sup>14</sup> Mark Abramovich Rubin, *Shkola Nachalnovo Obuchenia Igre na arfe*, Moskba, Izdatelsvo Muzyka, 1984, p. 6.

hábitos correctos de ejecución y de estudio. Este maestro alienta al alumno a lograr su autonomía y autoobservación.<sup>15</sup>

El Método analizado en este trabajo está diseñado para el aprendizaje de la técnica de la ejecución del arpa de pedales, como ya se ha mencionado anteriormente. De esta manera se procede a revisar el concepto de técnica y su importancia en la práctica del arte musical.

### 3.2 Concepto de técnica

En múltiples ocasiones, este concepto es utilizado de manera indefinida en el contexto que nos ocupa. Se podría pensar que sólo la ciencia necesita de la técnica, pero en el arte, representa las habilidades que se adquieren por medio de la práctica. Es parte del quehacer artístico y requiere de sistematización y planeación. Así, durante el proceso de aprendizaje, se practica y estudia en una secuencia adecuada para adquirirla. Este concepto puede definirse de la siguiente manera:

La técnica es la palabra usada por los músicos, que significa la habilidad necesaria para ejecutar, que se distingue de lo que la mente entiende por *interpretación*. Así, cuando se habla de la técnica de los pianistas, se refiere a su flexibilidad y la velocidad en el uso de las muñecas, dedos, pies en los pedales; significa dominar conocimientos de armonía, contrapunto, orquestación y habilidad en general. Obviamente un pianista puede poseer una técnica perfecta y ser un mal intérprete (lo que sucede con frecuencia) y un compositor una técnica perfecta y no tener nada que decir y expresar por estos medios.<sup>16</sup> (Traducción de la que suscribe).

En esta definición, la musicalidad o “interpretación musical” se encuentra separada del significado de técnica. Sin embargo, Tobias Matthay la relaciona con la expresividad y la considera necesaria para el desarrollo musical. Así él la define: “Significa el poder de expresarse musicalmente. Abarca todos los medios físicos y mecánicos a través de los cuales, la percepción musical propia se expresa”.<sup>17</sup>

Matthay enfatiza que la técnica no puede ser separada de la música, y que el objetivo debe ser la expresividad de esta última. Para lograrlo se requiere prestar la misma

---

<sup>15</sup> Ver recomendaciones e instrucciones de Rubin en el capítulo 1 de este trabajo, p.20.

<sup>16</sup> *The Oxford Companion to Music*, Percy A. Scholes, USA, Oxford University Press, Second American Edition, 1943.

<sup>17</sup> Tobias Matthay, *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique*, London, Oxford University Press, 1977, p. 3.

atención a estos dos elementos: música y técnica, en el sentido rítmico y tonal. Él señala que se necesita adquirir mentalmente el poder muscular para dirigir los miembros y conseguir el propósito musical. Afirma que para lograr la conexión entre ambos elementos se debe poseer el sentido rítmico con impulso y control. Se deben asociar mentalmente el resultado musical y su producción técnica, desde el primer momento que se toca el instrumento.

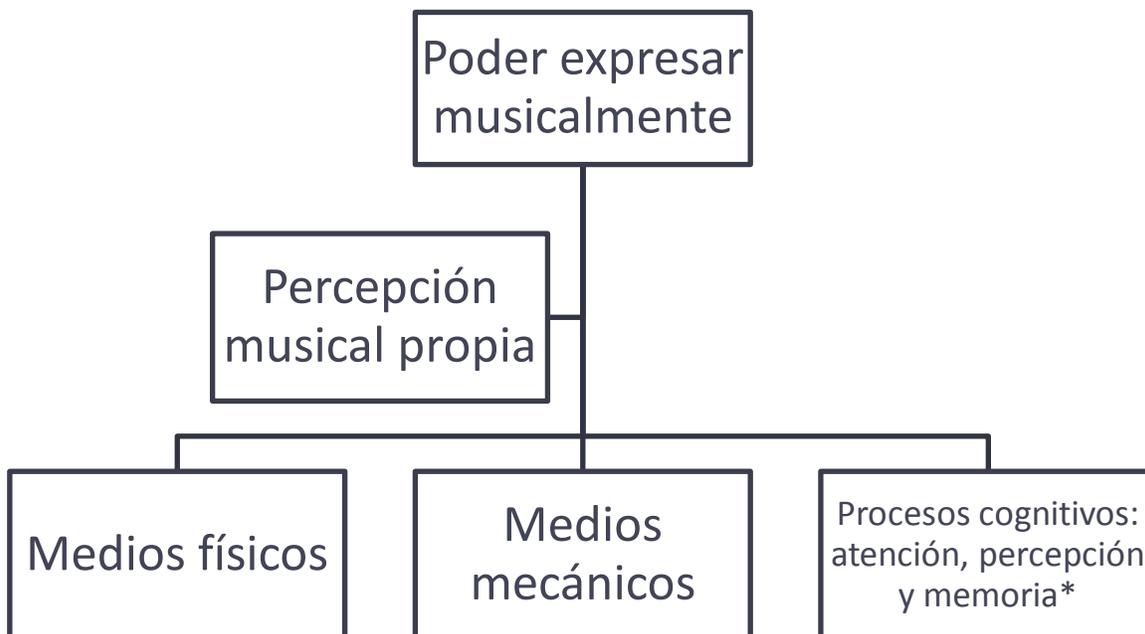
Rubin es claro en sus recomendaciones con respecto a los ejercicios técnicos de preparación, en cuanto al sentido rítmico y a la importancia del contenido de la música.<sup>18</sup> Shameyeva señala que Rubin le daba mayor peso en la práctica, al desarrollo de la musicalidad en sus alumnos, que al contenido técnico.<sup>19</sup> La experiencia como profesora de arpa de la que sustenta este trabajo ha mostrado que los alumnos en general poseen un sentido y expresividad musical de manera previa. Cuando se introduce la técnica, es importante potenciar ese sentido musical dentro de un ambiente relajado. También es necesario que los alumnos sean receptivos a las indicaciones metódicas y puedan integrar estos elementos, como lo indica Matthay. Así, el estudiante es el último responsable de dar continuidad de esta integración en su práctica individual. Lo que se ha observado en estos años de trabajo docente es que el profesor es quien da la clave para el desarrollo de la musicalidad; se puede trabajar y cuidar cada detalle junto con lo técnico. También se ha observado que si sólo se trabaja en el sentido musical, y lo demás se descuida, los resultados finales no evidencian el potencial del alumno.

A continuación se presenta el cuadro 16 que resume el concepto de técnica de Matthay, se le añaden los procesos cognitivos que permiten el aprendizaje musical propuestos por Sloboda\*.

---

<sup>18</sup> Rubin, *op.cit.*, p. 2.

<sup>19</sup> Natalia Shameyeva, *The Development of Harp Music in Russia-XXth Century*, Moscú, Tichenor Publishing, 1994, p. 40.



*Cuadro 16. Concepto de técnica de Matthay*

Para abundar sobre la importancia de la técnica, cabe citar a Quine, quien señala que esta palabra no es comprendida o aplicada correctamente. La técnica es más que la destreza o velocidad de los dedos, y cita a Beethoven “La razón y sentimiento se pierden generalmente en la habilidad de sus dedos”, y a Couperin “Declaro con toda la buena fe, que me complace más lo que me conmueve que lo que me sorprende”. Para el autor, la técnica musical es: “[...] esencialmente control: control de tono, de volumen, ritmo y tiempo, *legato* y *staccato*, dinámicas y registro, fraseo y articulación; siempre dirigidas de manera consciente por la inteligencia musical”.<sup>20</sup>

Sloboda escribe sobre la ejecución de un instrumento, y señala los dos aspectos importantes: la técnica y la música. Considera que la primera es la habilidad física que se posee al tocar, que ciertamente muchos ejecutantes consiguen. Por otro lado, el aspecto musical se refiere a la comprensión de los textos y a la capacidad expresiva del ejecutante. Cuando un músico posee ambas habilidades, sus interpretaciones son excepcionales; de lo

<sup>20</sup> Hector Quine, *Guitar Technique*. USA, Oxford University Press, 1991, p. 1.

contrario, pueden ser aburridas y con falta de mensaje para los que escuchan. El autor sostiene que ambas habilidades pueden ser aprendidas.<sup>21</sup>

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza del arpa de pedales es compleja y demanda muchas habilidades físicas del intérprete, por lo tanto, es necesaria una formación inicial adecuada. Gaál encontró en sus investigaciones que los ejecutantes de este instrumento son los que reportan más problemas de salud física y estrés laboral.<sup>22</sup> La suscrita considera que el Método Rubin es una propuesta pedagógica que ayuda de manera básica a prevenir estos problemas. Para abundar sobre esto, a continuación se presenta una descripción de las actividades de sus alumnos durante la secuencia técnica de los primeros ejercicios de este método.

1. *Sensaciones de las cuerdas en los dedos*: permite que el alumno se familiarice con la postura cómoda en el arpa. El objetivo es percibir sensaciones al concentrarse y localizar las tensiones corporales que puedan provocar la emisión de un sonido duro.
2. *Ejercicios con cada dedo por separado*: La producción del sonido inicial se cuida, se guía para que se emita de manera relajada y bella. El ritmo y calidad sonora son importantes desde el nivel inicial. Rubin proporciona suficientes ejercicios para cada dedo y los combina de manera graduada.
3. *Ejercicios con énfasis en el pulgar*: Este dedo requiere de una atención especial porque es el eje de apoyo para la palma de la mano y la muñeca. Además se coloca y se articula en las cuerdas de manera diferente que el índice, medio y anular.
4. *Ejercicios para enlazar dos dedos*: La técnica rusa pone especial cuidado al enseñar en el inicio los enlaces con dos dedos, para que el alumno desarrolle la conciencia de que ambos dedos se encuentran colocados en las cuerdas pero sólo uno se articula de manera independiente, cuando así se requiera.

---

<sup>21</sup> Sloboda, *op.cit.*, pp. 304-306.

<sup>22</sup> Rudolf Frick, *Interview with Dr. Erzsébet Gaál on her DVD "Harp Playing for Life"*, Harpa Printed originally in the No. 12, January 5, 2004 issue of Harpa Internet Magazine, Used by permission. BACK TO TEACHING & LECTURING, <http://www.harpahungarica.com/hteach.html> (acceso noviembre 29, 2008).

5. *Ejercicios para enlazar tres dedos:* Se colocan en el arpa tres dedos a la vez, se pulsa con uno de ellos y se permite que los otros dos descansen sobre las cuerdas, en una posición relajada, previa a articularse.
6. *Ejercicios para enlazar cuatro dedos:* En este punto, se colocan todos los dedos que se usan para tocar el instrumento, la posición de la mano en el arpa está asimilada, así como la articulación independiente de cada dedo para poder realizar todas las combinaciones que se pidan. El dedo meñique no participa en la ejecución.

De esta manera se describen fragmentos de la práctica docente realizada con los estudiantes de arpa de la Escuela Superior de Música (ESM). Como ya se ha enfatizado a lo largo de este trabajo, el Método cuida de manera especial la secuencia gradual. El autor procura incorporar una dificultad a la vez, lo que permite que el alumno tenga la sensación de que tocar el arpa es fácil. El profesor de instrumento puede idear otros ejercicios que enriquezcan esta secuencia o presentar algunas variaciones, esto depende de cada aprendiz. Para los alumnos principiantes de la ESM, se buscan pequeñas piezas que contengan estos ejercicios. Los alumnos también se han sentido en libertad de componer trozos musicales o sugerir piezas de su gusto, con los ejercicios propuestos.

Así se expone que la técnica es considerada fundamental en la enseñanza de instrumentos musicales, y forma parte de los contenidos procedimentales. Sin embargo, la teoría constructivista en su taxonomía abarca también los contenidos declarativos y los actitudinales-valorales por lo que a continuación se presenta de manera breve la relación que pueden tener con la pedagogía especializada del arpa de pedales.

### **3.3 Contenidos declarativos**

La carrera de ejecutante de arpa en una escuela profesional de música se integra con diversas materias de tipo teórico, además de las prácticas. Los conocimientos que se imparten ayudan a formar al estudiante en lo que se refiere a los contenidos declarativos, también denominados conceptuales y factuales, es decir, el “saber qué”. En este caso, es “saber la música” o conocer conceptos y desarrollar las habilidades cognitivas para poder percibir, atender, memorizar, codificar, recodificar e interpretar este arte. Para ampliar esta

información es posible consultar los planes y programas de estudio de cada institución de enseñanza musical. En esta investigación se abordan sólo los aspectos que se consideran relevantes en la explicación del tema principal.

Los conocimientos teóricos se integran a la capacidad de interpretación del ejecutante. Por ejemplo, el desarrollo del oído interno y el manejo de la teoría musical. Para comprender la diversidad de niveles y distintas habilidades de los alumnos de arpa en la Escuela Superior de Música, se exponen las teorías de Sloboda respecto a la música como habilidad cognitiva. Este autor señala que este arte se encuentra relacionado con varios aspectos del ser humano: la emoción, la imaginación, la fantasía. También es parte de la cultura y del contexto social donde surge. Todos estos elementos van a influir en la interpretación musical como se expone a continuación.<sup>23</sup>

De acuerdo con Sloboda, la habilidad musical es “recordar” la música dentro de la gramática cultural ya conocida. En este proceso, se puede rememorar al hacer “sustituciones gramaticales” tomadas de estructuras abstractas que han sido almacenadas en la mente, gracias a las vivencias musicales propias de la cultura a la que se pertenece. También se puede poseer la habilidad de corregir secuencias. Este autor expone los elementos de la música en el aparato mental humano que permiten que la gente adquiera un nivel básico en este arte.<sup>24</sup> Estas propiedades son la repetición y el agrupamiento. Se ha demostrado que una representación mental compleja se construye con procesos básicos que resultan de una exposición repetida de elementos musicales, que comparten estructuras similares. El grado de complejidad de estas representaciones serán definidas por el número de repeticiones y la clase de ejemplos musicales a los que el individuo ha sido expuesto. De esta manera, se acuña un sistema cultural, básico y universal que responde de una forma especial a la música del medio ambiente que le rodea.<sup>25</sup>

Por lo que Sloboda señala, la forma en que una persona represente la obra para sí misma es lo que va a determinar qué tan bien se recuerde y se ejecute. Añade por último

---

<sup>23</sup> John Sloboda, *Exploring the Musical Mind*, Great Britain, Oxford University Press, 2005, pp. 1-10.

<sup>24</sup> En este caso, se entiende por aparato mental las habilidades cognitivas desarrolladas por el ser humano desde el inicio de su existencia, para aprender la música.

<sup>25</sup> Sloboda, *op.cit.*, pp. 1-10.

que cuando exista comprensión de la naturaleza de la habilidad musical, se encontrará una mejor manera de explicarla, predecirla y atraerla.<sup>26</sup>

Las teorías de Sloboda son de particular importancia, ya que se generan varias reflexiones y cuestionamientos respecto a la formación que reciben los estudiantes en la Escuela Superior de Música.

1. ¿Cuáles son las vivencias musicales de los alumnos propias de su cultura en el Distrito Federal?
2. ¿Con qué frecuencia escuchan la música que se estudia en las escuelas profesionales?
3. ¿Cuál es el grado de complejidad de la música que han escuchado con mayor número de repeticiones?
4. ¿Existen profesores que consideran estos aspectos para planear su enseñanza?

Las respuestas a estas interrogantes podrían ser objeto de otra investigación; en este caso, se mencionan para comprender que el presente trabajo acota sólo una parte de la formación de profesionales de la música.

Al respecto cabe mencionar un artículo titulado *El gusto musical en los alumnos de la Escuela Nacional de Música de la UNAM* escrito por Edgar Omar García Cruz. Una de las conclusiones a que llega es que los estudiantes de música son seres sociales que se sienten atraídos por lo que les brinda su contexto cultural. Así, disfrutan del rock, del jazz y de la música pop, además de compositores como Mozart y Bach.<sup>27</sup>

Asimismo, se genera una reflexión y cuestionamiento respecto al repertorio que se utiliza en la clase de arpa de la suscrita. En ocasiones, se ha observado que los alumnos asimilan de manera natural determinadas obras. Otras veces ha sido necesario partir de música que ya conocen o que les resulte más familiar. Lo más evidente ha sido que la manera de asimilar y aprender la música es muy variada. Por lo que es necesario acercarse

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 97-301.

<sup>27</sup> Edgar Omar García Cruz, "El gusto musical en los alumnos de la Escuela Nacional de Música de la UNAM" *Boletín 67, ENM –UNAM*, Febrero-diciembre, 2006, pp. 60-65.

más al contexto musical de cada alumno para poder elaborar propuestas que puedan enriquecer su formación como ejecutantes. La elección del repertorio constituye una tarea delicada y relevante para el profesor.

Para concluir, cabe señalar que los contenidos declarativos dentro de la formación de músicos profesionales son fundamentales, así como la metodología para enseñarlos. Esto significa que la responsabilidad de la formación de un instrumentista se comparte con los que diseñan los planes y programas y con los otros profesores de materias teóricas y prácticas.<sup>28</sup> Sin embargo, es necesario recordar lo que el constructivismo señala, que el alumno es el último responsable de su aprendizaje y es activo en este proceso. Con este orden de ideas, a continuación se abordan, de manera breve, los contenidos actitudinal-valorales que representan otra faceta importante en la formación de músicos profesionales.

### **3.4 Contenidos actitudinales-valorales**

Estos contenidos se refieren al “saber ser”, a la enseñanza de valores y actitudes. En el caso de la educación musical, se puede orientar hacia el fomento de actitudes positivas y elevar la autoestima en los alumnos. Por esta razón se inicia con las investigaciones de Sloboda respecto al compromiso y dedicación de los alumnos en su carrera.

Sloboda abunda respecto a los factores que permiten que un ejecutante llegue a ser experto. En varias investigaciones, se ha visto que los alumnos que más tiempo dedican a la práctica de la ejecución son los que consiguen excelencia; por ejemplo, los que a la edad de veintiún años han acumulado diez mil horas de práctica. Sin embargo, el factor de cantidad de tiempo de práctica no es lo único, también depende de lo que se hace y cómo se hace. En el caso de un ejecutante profesional, su atención se dirige más hacia la estructura de la música, esto les permite una comprensión de la obra para recrear un repertorio con

---

<sup>28</sup> Miguel Arturo Valenzuela Remolina, *Solfeo y adiestramiento auditivo. “Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM”*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, p. 164. El autor señala el caso de la Escuela Nacional de Música “Con respecto al proceso de diseño [curricular], es adecuado que participen personas capacitadas en tales tareas, y en la programación, los maestros mejor preparados”.

expresividad.<sup>29</sup> En el caso de un principiante, la práctica y la atención en la técnica, para integrarlas con la expresividad musical, resultan adecuadas.

Cabe añadir que en la interpretación de la música, las habilidades cognitivas se evidencian con la velocidad que se logre al tocar un instrumento musical, porque se muestran procesos automáticos, controlados y por ende se pueden atender otros aspectos de niveles estructurales más elevados. Estos automatismos requieren desarrollarse con muchas horas de práctica.<sup>30</sup>

Este es un aspecto difícil de resolver en el contexto que nos ocupa. La mayoría de los alumnos carecen de las condiciones económicas y sociales para conseguir un buen número de horas de estudio al cabo de veintiún años. Además de que pocos aprendices saben de qué manera aprovechar el estudio individual, porque no han desarrollado las estrategias adecuadas para la práctica del instrumento de manera independiente. Cabe mencionar que las indicaciones que Rubin proporciona a los estudiantes para “las tareas en casa”, resultan valiosas y dignas de tomarse en cuenta. Por ejemplo, la forma de organizar el tiempo de estudio, las estrategias para resolver problemas técnicos y otras más que son posibles de consultar en este trabajo.<sup>31</sup> Por otro lado, la mayoría de los estudiantes tiene que asistir a otras instituciones de educación formal obligatoria, lo que merma su disponibilidad de energía y tiempo.

Otros elementos importantes son la motivación y la emoción para que un alumno se comprometa con la música. Sloboda se refiere a los motivos intrínsecos que surgen de los contactos placenteros con la música en la vida de un ser humano. A diferencia de los extrínsecos, que van desde una competencia hasta la aprobación de los padres. Señala también la importancia de la “resistencia al fracaso” como característica importante en la personalidad del músico. El estudiante que posea dicho atributo es un candidato que reconoce la capacidad de su esfuerzo para lograr lo que quiere; supera y enfrenta sus errores.<sup>32</sup> En el contexto que nos ocupa, estos factores son parte de las actitudes y valores

---

<sup>29</sup> John Sloboda, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Great Britain, Oxford Science Publications, 2000.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>31</sup> Ver indicaciones de Rubin en el Capítulo 1 de este trabajo, p. 20.

<sup>32</sup> Sloboda, *op.cit.*, p. 300.

de los alumnos, e influyen de forma considerable en su desempeño académico. Los alumnos que poseen una motivación intrínseca fuerte, que enfrentan sus fracasos de manera optimista y realista, son los que desarrollan autodisciplina y cuyos esfuerzos resultan fructíferos para su carrera musical.

Sloboda señala otro factor importante, que es la relación del alumno con su profesor de instrumento. Por ejemplo, los estudiantes que se relacionan de manera inestable y conflictiva con sus padres, proyectan esta situación hacia su maestro y disminuyen la posibilidad de relacionarse sanamente. Por otro lado, existen actores que pueden cultivar una amistad de por vida, más allá del desarrollo técnico y musical.<sup>33</sup>

Estos fenómenos se observan en nuestro contexto con frecuencia. Las relaciones con los alumnos pueden ser difíciles. Una razón es que las clases individuales durante varios años provocan conflictos que no siempre se resuelven. También hay profesores que pueden observar el crecimiento de sus estudiantes en todos los aspectos. Durante la niñez del alumno la relación puede ser fácil, si el profesor es paciente y comprensivo. Pero por lo general, la adolescencia se manifiesta como una época crítica, debido a los cambios físicos y mentales de los aprendices. Algunos alumnos, al adquirir conciencia de sí mismos, proyectan su crisis al exterior. Depende de la habilidad del profesor y de la apertura de los alumnos el buen manejo de estos conflictos. Se ha observado a algunos estudiantes que los superan, entre otros el generacional con sus padres, los resuelven de manera positiva con su maestro de instrumento.

Los aspectos psicológicos de los alumnos en este contexto son de singular importancia; una razón de ello puede ser que la música está ligada a la emoción de manera inevitable. También se ha percibido que los estudiantes se sensibilizan de una manera especial con el paso de los años. El maestro de este arte posee una gran responsabilidad al aceptar esta tarea, porque trabaja con todas las facetas de un ser humano: intelecto, habilidades corporales, motivaciones, emociones y sentimientos, de una manera integral. Esta investigación no agota los retos a enfrentar en esta labor; sin embargo, este tema se aborda nuevamente en el siguiente capítulo.<sup>34</sup> Para concluir, cabe señalar que los contenidos

---

<sup>33</sup> Sloboda, *op.cit.*, pp. 303-313.

<sup>34</sup> Ver capítulo 4 de este trabajo, p. 97.

actitudinal-valorales son “poco atendidos en todos los niveles educativos”<sup>35</sup> y aún más en instituciones especializadas como la Escuela Superior de Música. Este tema podría ser objeto de otra investigación en el área de Educación Musical.

En el siguiente apartado se presenta la propuesta de un pedagogo respecto a los contenidos procedimentales, la cual ha sido aplicada al aprendizaje del violín. Las similitudes y analogías de estos aspectos en la enseñanza de los instrumentos musicales ayudan a generar reflexiones y acciones para planear y organizar las clases de arpa en particular.

### **3.5 Técnica de ejecución como contenido procedimental**

Antoni Zavala presenta su propuesta de la enseñanza de *competencias*, término que consiste en la intervención adecuada para dar solución a los problemas de la vida real.<sup>36</sup> En estas acciones, se interrelacionan los contenidos declarativos (o conceptuales, o factuales), los actitudinales-valorales y los procedimentales.

La propuesta de Zavala expone los criterios de *significatividad* para enseñar; éstos se refieren a la secuencia de las actividades de enseñanza para que sean realmente funcionales. También señala los criterios relacionados con la *complejidad*, que se refieren a los que generan actividades estratégicas para enfrentar las distintas fases del conocimiento disciplinar, es decir, comprender lo complejo y sistematizar las distintas etapas para una actuación eficiente.<sup>37</sup>

Esta propuesta fue tomada por Oriana<sup>38</sup> para analizar los contenidos procedimentales de tres métodos distintos para la enseñanza del violín, los de Susuki, Havas y Spiller. Zavala propone tres ejes para analizar los contenidos procedimentales que se deseen enseñar. Son los siguientes:

---

<sup>35</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México D.F., Mc Graw Hill, 2002, p. 56.

<sup>36</sup> Antoni Zavala, L. Arnau, “La enseñanza de las competencias”, *Aula de Innovación Educativa*, Num.6, 1993, p. 40, <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/index.htm> (acceso mayo 13, 2009).

<sup>37</sup> *Íbidem*.

<sup>38</sup> Carla Oriana, “Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Susuki-Havas-Spiller”, *Cuadernos Interamericanos en Educación Musical*, Vol.1 No. 3 Agosto, México, 2001, pp. 81-105.

- Eje motriz – cognitivo
- Eje pocas acciones – muchas acciones
- Eje algorítmico – heurístico

Ana Lucía Frega (citada por Oriana) propone una roseta con los elementos de los tres ejes; en el centro se coloca cada contenido y se busca un análisis detallado e integrado:



*Cuadro 17. Roseta Zavala-Frega para el análisis de los contenidos procedimentales*

En la propuesta de Oriana se analizan distintos contenidos procedimentales referentes a la enseñanza del violín en específico. Describe la forma en que cada uno de los métodos aborda y organiza el conocimiento sobre la ejecución de este instrumento en particular. Para los propósitos de esta investigación, sólo se aborda el Método Rubin, ya que no se pretende comparar o proponer, sólo describir.

A continuación se presentan algunos ejemplos de la sistematización de las fases que se necesitan para el desarrollo de los distintos contenidos procedimentales en el Método Rubin:

#### *Eje motriz – cognitivo*

Se analiza el contenido procedimental, para determinar si se inclina hacia el aspecto motriz o al cognitivo. En el caso de la ejecución del arpa de pedales, ambas habilidades son importantes. Para tocar una obra, se requiere del uso del cuerpo, *eje motriz*, y de habilidades cognitivas para la interpretación de un texto musical, *eje cognitivo*. Por lo tanto, en las fases de enseñanza de este arte, se puede partir de un eje hacia otro. Un ejemplo sencillo y evidente en el Método Rubin es cuando el autor sugiere una posición de la mano y la forma de articular el dedo para lograr un sonido bello. En la práctica, el alumno sigue las indicaciones para realizar la parte motriz, aprende a relacionar su posición y la forma de articular el dedo, con la belleza sonora. En este momento de relación, el aparato motor se conduce con los procesos cognitivos de atención y concentración auditiva, se memoriza y automatiza el movimiento de acuerdo con la percepción del sonido. Ambos ejes, motriz y cognitivo forman parte del proceso de integración de técnica con la expresividad musical.

#### *Eje pocas acciones – muchas acciones*

Rubin muestra que su experiencia como profesor lo lleva a diseñar un método que permite abarcar un solo grado de dificultad a la vez. En su propuesta de ejercicios y de piezas musicales va de lo más simple a lo complejo de manera gradual. Por ejemplo, al seleccionar las piezas para el inicio, utiliza criterios definidos que ya fueron expuestos con anterioridad en este trabajo. Así, las primeras piezas se tocan con una sola mano a la vez, después dos manos con movimientos iguales y va de manera gradual hasta presentar ejemplos musicales más complejos.<sup>39</sup> La organización de este eje permite que el alumno resuelva cualquier problema o nuevo reto de manera sencilla y con una secuencia que ayuda al estudiante a tomar conciencia de cada paso en el desarrollo de sus habilidades.

---

<sup>39</sup> Ver capítulo 1 de este trabajo, *cuadros* descriptivos del Método Rubin, pp. 23-25.

### *Eje algorítmico - heurístico*

Este eje se refiere a los contenidos procedimentales que se desarrollan y después se vuelven de ejecución automática; por ejemplo, la postura de la mano en el arpa se adquiere por imitación, después se ejecuta conscientemente y con la práctica se vuelve algorítmico. Cuando existe un cierto dominio, el alumno puede utilizar estos contenidos para volverse autónomo y encontrar sus propias formas de aprendizaje. Es decir, que una vez que el alumno se familiarice con la postura del arpa, la posición de las manos, ya no necesita concentrarse en estos aspectos y los usa de manera automática para abordar nuevo repertorio.

La propuesta de Rubin abarca los contenidos procedimentales necesarios para el desarrollo de la técnica del arpa. Las fases que presenta cada unidad pueden variar de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada alumno. Por último, se puede observar que los distintos ejes son aplicables a la organización que presenta en su método.

Zavala señala en su propuesta que el desarrollo de competencias significa que los contenidos pueden ser aplicados en la vida diaria, por lo tanto se difiere de la escuela tradicional.<sup>40</sup> Así, se busca que las actividades en el aula de la suscrita, representen para el alumno una ejecución adecuada de hábitos de los contenidos procedimentales que puedan ser relacionados con los cognitivos y actitudinales-valorales. Cuando un estudiante aprende, lleva un ritmo particular, así es posible observar la evolución de las fases y la influencia de unos contenidos sobre otros, al seguir la taxonomía propuesta. Se ha observado que debido a esta integración, algunos alumnos logran aplicar sus saberes a su trabajo con el arpa de pedales de manera independiente, lo cual es descrito en el siguiente capítulo.

De esta manera, se concluye el presente capítulo. Un material de enseñanza es sólo una parte en la formación de músicos, pero merece ser revisado para dar continuidad al proceso de reflexión-experiencia-reflexión y determinar su aplicación y utilidad en el contexto mexicano.

---

<sup>40</sup> Zavala, *op.cit.*

# CAPÍTULO 4

---

## EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL TRABAJO COTIDIANO

El objetivo de este capítulo es presentar los rasgos constructivistas en aspectos que caracterizan el trabajo docente de la suscrita en la Escuela Superior de Música. Así se reúne el material de siete entrevistas abiertas realizadas con seis alumnos de arpa y un músico, familiar de uno de ellos. Se compilan sus experiencias referentes a la formación de arpistas. Además, los estudiantes observan de manera crítica y propositiva las videograbaciones de varios recitales realizados durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los apartados son presentados de acuerdo a los temas relevantes para los entrevistados y las reflexiones que surgen al respecto.

Se toman fragmentos de los relatos y se clasifican de acuerdo a las señalizaciones de los sujetos de estudio, se relacionan con los hallazgos que forman parte del proceso de reflexión - experiencia metodológica - reflexión, mencionado anteriormente en este trabajo.<sup>1</sup> La mayoría de los datos son referentes al trabajo docente de la que suscribe. Otros, acerca de experiencias con otros profesores, estos últimos se incluyen en el inciso 4.7 donde se hace alusión al profesor constructivista.

El Método Rubin ha sido utilizado a lo largo de la formación de los alumnos entrevistados; así, se realiza una pregunta abierta al respecto. Se obtienen comentarios acerca de sus contenidos y aplicación en el trabajo diario de la ejecución del arpa, y es con base en esos comentarios que se hace el siguiente análisis.

Para iniciar, se presentan las alusiones de los entrevistados en relación con el proceso metodológico de su aprendizaje en la ejecución del arpa. Estos datos son ordenados en distintos cuadros de acuerdo a la información que proporcionan.

---

<sup>1</sup> Ver capítulo 2 de este trabajo.

#### 4.1 Proceso de reflexión acerca de las clases de arpa en la Escuela Superior de Música

En el *cuadro 18* se presentan los comentarios que se refieren al uso de una propuesta metodológica en cada clase con los alumnos. Si se considera que el constructivismo señala que: “el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes”,<sup>2</sup> entonces son los alumnos los que van a concebir el aprendizaje como una “génesis” y “evolución de las formas de organización del conocimiento”.<sup>3</sup>

Uno de los puntos en estas entrevistas es que se les solicita señalar aspectos positivos y negativos en la práctica del profesor o en la metodología. Al respecto, no hay comentarios negativos o de carencia metodológica. Contar con el punto de vista de los alumnos proporciona cierta objetividad, pero también se pueden analizar los resultados del trabajo docente con grabaciones de recitales.

La observación de las grabaciones de los recitales, que se presentan en distintos momentos del año escolar, puede permitir al profesor y al alumno reflexionar sobre la metodología empleada. Al llevarse a cabo este ejercicio, la experiencia se comenta y se comparte. Se busca la objetividad y la racionalidad que puede proporcionar una grabación, gracias a que se puede reproducir el número de veces necesario. Este hecho puede motivar acuerdos o la discusión y autocrítica constructiva referentes al desempeño musical y técnico.

Una de las reflexiones que resultan de estas experiencias es que los programas de estudio señalan una organización del conocimiento que no es coincidente con la realidad. Así, resulta imperativo planear la técnica y material de repertorio para cada alumno. La suscrita no había realizado dicha planeación de manera detallada anteriormente. Después de un año de hacerlo, es posible conocer más a los alumnos respecto a su ritmo de aprendizaje y tomar en cuenta aspectos individuales que se pueden superar a futuro.

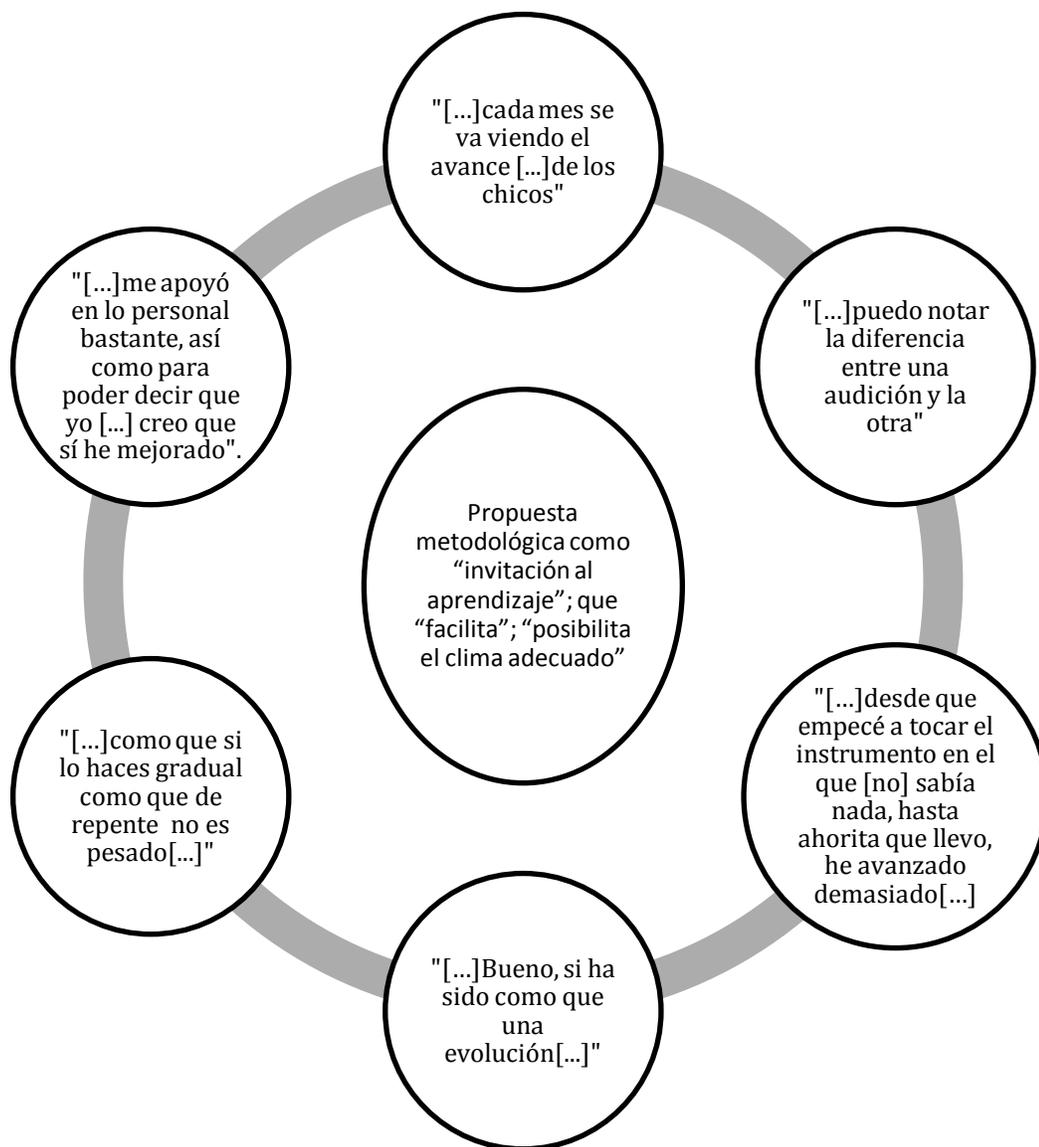
Los contenidos varían de acuerdo a la edad y nivel de los estudiantes. La planeación resulta ser sólo un bosquejo de lo que se puede y se quiere realizar. El tipo de actividades

---

<sup>2</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México D.F., Mc Graw Hill, 2002, p. 25.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 29.

que se realizan en el aula son un desarrollo de habilidades más que una forma de transmisión de conocimiento, por esta razón, en ocasiones es poco predecible el alcance que se puede lograr con cada alumno. Además, los aspectos cognitivos y actitudinales-valorales también varían de manera notoria en los aprendices, así que ha sido necesario tomarlos en consideración para cambiar lo planeado durante el curso escolar.



*Cuadro 18. Comentarios de los entrevistados respecto al uso de una metodología*

Al terminar el año escolar, se hace evidente que para planear se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- *Constitución física:* aspecto relevante para el arpa, los niños tienen distintas estaturas y diferentes habilidades motrices. Para los más pequeños, resulta indispensable familiarizarse con su cuerpo y con el instrumento. El objetivo es lograr sostenerlo con el balance adecuado para que no lo carguen al ejecutar. Hay alumnos que por naturaleza poseen un físico más fuerte y erguido; puede ser que estos niños logren un ritmo de avance más acelerado al principio. En la Escuela Superior de Música se cuenta con un arpa diatónica pequeña sin pedales para los más pequeños. Los adolescentes pueden iniciar con el arpa de pedales. El aparato motor de los alumnos es muy variable, pero también lo es la capacidad de manejo del propio cuerpo en cuanto a flexibilidad, fuerza, relajación y energía.
- *Habilidades cognitivas:* percepción, atención, concentración, memoria, codificación y recodificación. Estas características varían de acuerdo a la edad, formación y educación de cada niño. También determinan el avance y ritmo de trabajo durante el año escolar. Se observa que hay alumnos que tienen buena concentración, pero no así buena memoria; otros tienen buena retención, pero son distraídos. En el trato cotidiano se les conoce y se aprovechan las características de cada uno. Hay algunos que poseen todas las cualidades cognitivas que se requieren.
- *Habilidades musicales:* el ritmo representa un trabajo musical muy importante en el inicio, para cualquier nivel. La postura del cuerpo en el arpa dificulta sentir un apoyo de manera natural, por lo que se requiere realizar las primeras articulaciones de manera correcta y con atención al sentido rítmico de lo que se toque. La percepción de la melodía se debe iniciar desde el principio; es necesario pedir al alumno que preste atención hacia la calidad del sonido que se obtiene y posteriormente al enlace entre las notas. Debido a que es un instrumento de cuerda pulsada, puede resultar difícil lograr el canto de cada nota. Inclusive han existido compositores que consideran al arpa como un instrumento armónico, es decir sólo para acompañar.<sup>4</sup> Sin embargo, los alumnos pueden desarrollar habilidades para escuchar, poder ligar y tocar varias voces melódicas, o una voz con acompañamiento armónico de manera simultánea.

---

<sup>4</sup> Natalia Shameyeva, *The Development of Harp Music in Russia-XXth Century*, Moscú, Tichenor Publishing, 1994, p. 7. Esta autora incluye un fragmento de una carta de Tchaikovsky donde el compositor ofrece argumentos para considerar al arpa como instrumento propio para acompañamiento con acordes y arpeggios.

El conocimiento de los aspectos mencionados ayuda a que más adelante se pueda planear de una manera más acorde con la realidad y contexto de cada alumno. La reflexión permite observar que existen otras características de los alumnos que influyen en su forma de aprendizaje, como la personalidad, el ambiente familiar, la motivación y el carácter, entre otras. Por citar un ejemplo, en los más pequeños se hace evidente que este trabajo no representa un esfuerzo aislado, se requiere de mucho apoyo de los padres para realizar estos estudios no obligatorios.

Como consecuencia de lo expuesto en este apartado, el siguiente se refiere a la consideración del profesor respecto a las características personales de cada estudiante, para lograr que ellos valoren su propio avance, con base en la propuesta pedagógica de Rubin.<sup>5</sup>

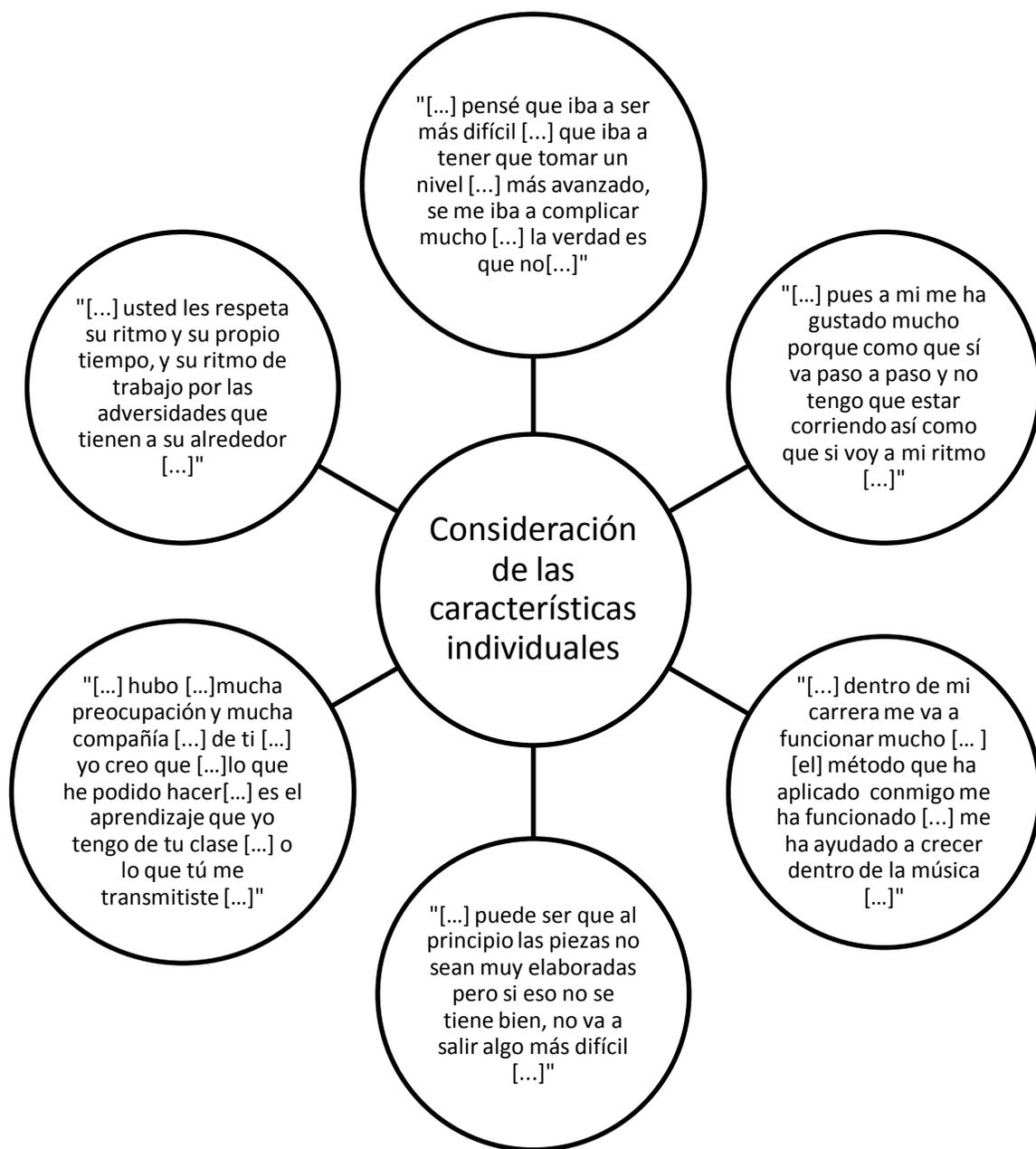
#### **4.2 Consideración de las características individuales de los alumnos**

En el *cuadro 19* se incluyen los comentarios que los alumnos hacen respecto a las características individuales para poder planear y llevar a cabo la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales.

Estos comentarios no son necesariamente una referencia exacta, sino más bien un reflejo de que se toma en cuenta su individualidad. La percepción de la suscrita es que cada uno de ellos difiere en su forma de aprender y ritmo de avance; de esta manera, se escogen o improvisan distintas estrategias para cada uno. Las observaciones cuidadosas permiten percibir cuando un alumno requiere abordar de manera más constante algún determinado aspecto de la técnica o de la música. La flexibilidad en la organización del conocimiento genera la creación de un método distinto para cada uno. Por ejemplo, el tamaño de la mano y la fuerza física del alumno determina la facilidad para ejecutar los arpegios por primera vez. Si el profesor observa que el estudiante tiene una mano pequeña y una fuerza física menor al promedio, lo mejor es realizar los ejercicios preparatorios del Rubin para lograr más elasticidad entre cada falange y conciencia para concentrar la fuerza en cada dedo por separado. Estas actividades docentes pueden ser un rasgo claro de los principios constructivistas.

---

<sup>5</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México D.F., Siglo XXI editores, 2006. Este autor menciona los saberes necesarios para enseñar, entre ellos la reflexión crítica sobre la práctica.



*Cuadro 19. Comentarios respecto a la consideración de las características individuales*

Uno de los aspectos que apoyan el enfoque constructivista es la selección adecuada de repertorio por lo que en el siguiente inciso se presentan algunos criterios para escoger el material que aborda cada alumno de acuerdo con sus características individuales.

### 4.3 Criterios para seleccionar el repertorio

Para la planeación de los contenidos del curso, se sigue el principio de que lo más importante es la calidad de ejecución en las obras. La experiencia demuestra que una vez que los alumnos aprenden la técnica básica de ejecución y estudian de manera independiente, la celeridad depende del éxito con que ejecuten su repertorio. Esto significa que los alumnos han podido presentar sus obras en público de una manera satisfactoria para ellos mismos. La motivación que obtengan del exterior es importante, pero se ha observado que la intrínseca es la que va a determinar su formación como músicos. Esto confirma los postulados constructivistas mencionados en el capítulo tres de este trabajo.

Se puede crear un círculo de experiencias que genere una actitud positiva en general. Ésta es una de las razones para enseñar la técnica y la música de manera vinculada, como sugiere el Método Rubin. La experiencia ha mostrado la dificultad para lograr este objetivo; sin embargo, es posible hacerlo. En este sentido, más que exigir el desarrollo de una autodisciplina, se pretende fomentar el compromiso con la carrera de una manera agradable. Con una buena técnica, las piezas resultan fáciles, se puede trabajar la interpretación y surge el goce estético de manera espontánea. Todo esto puede formar parte de la planeación y el Método Rubin ofrece para ello una base didáctica sólida.

En el *cuadro 20* se incluyen los comentarios respecto a la selección del repertorio de cada alumno. Se hace evidente que algunos de ellos piden tocar más obras, quizá porque se ha buscado principalmente que se sientan cómodos con lo que logran. La cantidad de repertorio no es lo que se busca, los alumnos que abarcan un mayor número de obras durante el año escolar imponen su propio ritmo.

Comentarios  
favorables  
sobre la  
cantidad de  
repertorio

- "[...] no es algo así pesado, o que tenemos siglos trabajando algo muy fácil, no [...] es como que va subiendo [...]"
- "[...] igual con las piezas, van como de poquito en poquito y ya como que se van complicando pues poquito más [...] las cuestiones de ritmo y de tiempo [...] pero está muy bien, pues a mí me ha gustado mucho, porque como que sí va paso a paso y no tengo que estar corriendo así como presionándome a mí, si voy a mi ritmo y siento que es un modo para avanzar más."
- "[...] ejercicios que te preparan para la piezas que vienen dentro de ahí y eso se me hizo muy bueno [...] así te ayuda a mejorar [...] ya cuando pongas la pieza, incluso cuando empecé a poner un poquito antes atención en la técnica [...] se nota la diferencia."

Comentarios  
de que se  
necesita  
aumentar la  
cantidad de  
repertorio

"[...] notar cuando un alumno tal vez pueda dar más."  
"[...] porque aquí con usted [...] mientras uno vaya estudiando más y más, pues va [a] ir dando pero mientras sea así lento, pues es lo que no sé [...]"  
"[...] a veces no estoy haciendo todo lo que podría [...]"

*Cuadro 20. Comentarios respecto a la cantidad de repertorio*

En este tipo de enseñanza, el respeto y cuidado hacia el ritmo de avance del estudiante resulta ser una buena estrategia, ya que la importancia de sentir placer al tocar el arpa está relacionada con la expresividad musical que se logra, como señala Sloboda cuando se refiere a los mitos del “talento”.<sup>6</sup> Como puede leerse en el segundo de estos fragmentos de entrevistas, en el *cuadro 20*, se persigue que “avancen más”.

Como ya se ha señalado, la presión o el estrés puede provocar bloqueos. Sin embargo, se han tomado en cuenta los señalamientos de que se aborden mayor cantidad de obras. El resultado ha sido bueno; por ejemplo, se les invita a revisar otras dos o tres piezas, y se estudia cuando menos una más de ellas. De cualquier manera, los alumnos son los que marcan el ritmo con sus comentarios, sugerencias y avance evidente. Además, se considera su nivel técnico para la selección e integración de la musicalidad con la habilidad física de cada uno. Este tema se aborda con más detalle en el siguiente inciso.

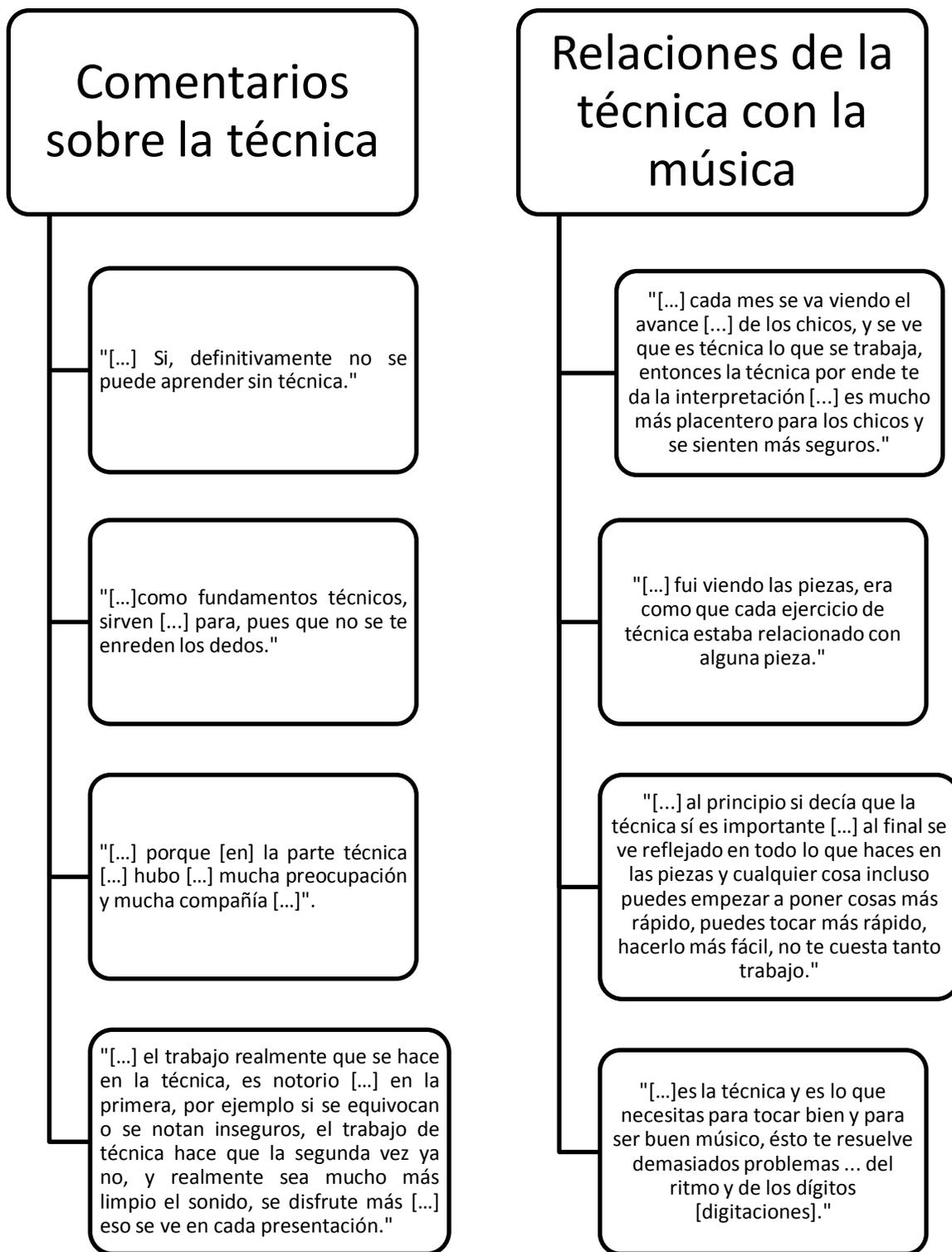
#### **4.4 Integración de la técnica con la expresividad musical**

Las clases representan la concreción, el desarrollo de lo planeado; así se construye el proceso, a través de la acción que es la parte experimental. El *cuadro 21* muestra los resultados de cada experiencia individual, ya sea como alumno o como observador de este proceso. Se presentan los comentarios de los entrevistados acerca de la técnica como parte de su desarrollo artístico y musical. Es notoria la recurrencia de este aspecto, lo cual comprueba, en este caso, lo acertado del planteamiento del Método Rubin.

En el capítulo tres de este trabajo se revisó el concepto de técnica. La experiencia con los alumnos de arpa en la Escuela Superior de Música ha permitido llevar a la práctica estas teorías de la vinculación entre los aspectos técnicos y los musicales en una obra. Se ha observado que el cuidado del profesor desde el inicio va a permitir que el aprendiz se habitúe a hacer esta integración. Posteriormente, para el estudiante es más fácil continuar con esa forma de abordar otras obras de mayor dificultad, una vez incorporado ese principio a sus prácticas individuales o tareas autónomas.

---

<sup>6</sup> Ver capítulo 3 de este trabajo.



*Cuadro 21. Comentarios sobre la técnica y su relación con la expresividad musical*

La integración de la técnica con la musicalidad es uno de los aspectos más difíciles de ejecutar en el arpa y posiblemente en cualquier otro instrumento musical, como lo señala

Sloboda.<sup>7</sup> El logro expresado por los alumnos denota cierto avance, pero ellos pueden alcanzar mejores resultados si son conscientes de la importancia de este objetivo y el modo de conseguirlo. Este hecho representa otro rasgo del constructivismo que es la metacognición, es decir el aprender a aprender.

Uno de los elementos auxiliares en este proceso de integración ha sido el Método Rubin. Es posible que su presentación y organización permita a los alumnos percibir claramente en qué consiste la técnica de ejecución del arpa de pedales, por lo que a continuación se presentan sus apreciaciones al respecto.

#### **4.5 Método Rubin como material didáctico con rasgos constructivistas**

El Método de Rubin ha sido utilizado para abordar los elementos fundamentales de la técnica de ejecución del arpa. También el repertorio de piezas iniciales ha sido parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las características que los entrevistados han percibido de esta propuesta en específico se observan en el *cuadro 22*.

El hecho de llevar un solo método puede conducir a adoptar una actitud cerrada de parte del profesor. En este caso, se ha buscado al Método de Rubin como un apoyo, como una guía. Los contenidos procedimentales para la formación de arpistas de la propuesta de Rubin han permitido el análisis de otros métodos escritos para tocar arpa y se ha encontrado que resultan más complejos para los estudiantes, porque no cubren todos los aspectos técnicos, ni son graduales, en especial para los principiantes. De cualquier manera, se han seleccionado otros materiales de repertorio que son similares a los del Método Rubin para ofrecer mayor variedad y esto ayuda a que los alumnos del mismo nivel toquen distintas obras.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> John Sloboda, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Great Britain, Oxford Science Publications, 2000, pp. 304-306.

<sup>8</sup> Nicholas Bochsa y Charles Oberthuer, *Universal Method for the Harp*, New York, Carl Fischer, 1912; Shinichi Susuki, *Harp School. Vol. 1*, Miami, Fla., Summy-Brichard Inc., 1985. Estos son algunos ejemplos de otros métodos para enseñar arpa que contienen repertorio para principiantes.

COMPRESIÓN DE CONTENIDOS ABSTRACTOS

"[...] los ejercicios [...] no son así [...] lo más increíble [...] creo que no se trata de eso [...] a veces he tocado una pieza, sin hacer nada, y después toco los ejercicios y luego de nuevo la pieza, y es mucho más fácil [...]."

SECUENCIA LÓGICA Y PSICOLÓGICA APROPIADA

"[...] está muy bien [...] me ha gustado mucho [...] si va paso a paso, y no tengo que estar corriendo [...]."

ORGANIZADORES Y SEÑALIZACIONES

"[...] al principio de cada segmento, dividido [...] en lo básico, arpeggios, escalas [...] eso se me hizo muy importante, porque al principio de cada segmento [...] vienen ejercicios [...] que te preparan para la piezas [...] eso se me hizo muy bueno [...] te ayuda a mejorar así cuando tengas la pieza [...], notas la diferencia."

PROMUEVE EL ENLACE ENTRE INFORMACION NUEVA Y PREVIA

"[...] es un método bueno [...] a mi parecer te resuelve demasiados problemas y te ayuda [...] es lo que vas a ver dentro de toda tu carrera que es la técnica y es lo que necesitas para tocar bien."

FOMENTA ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

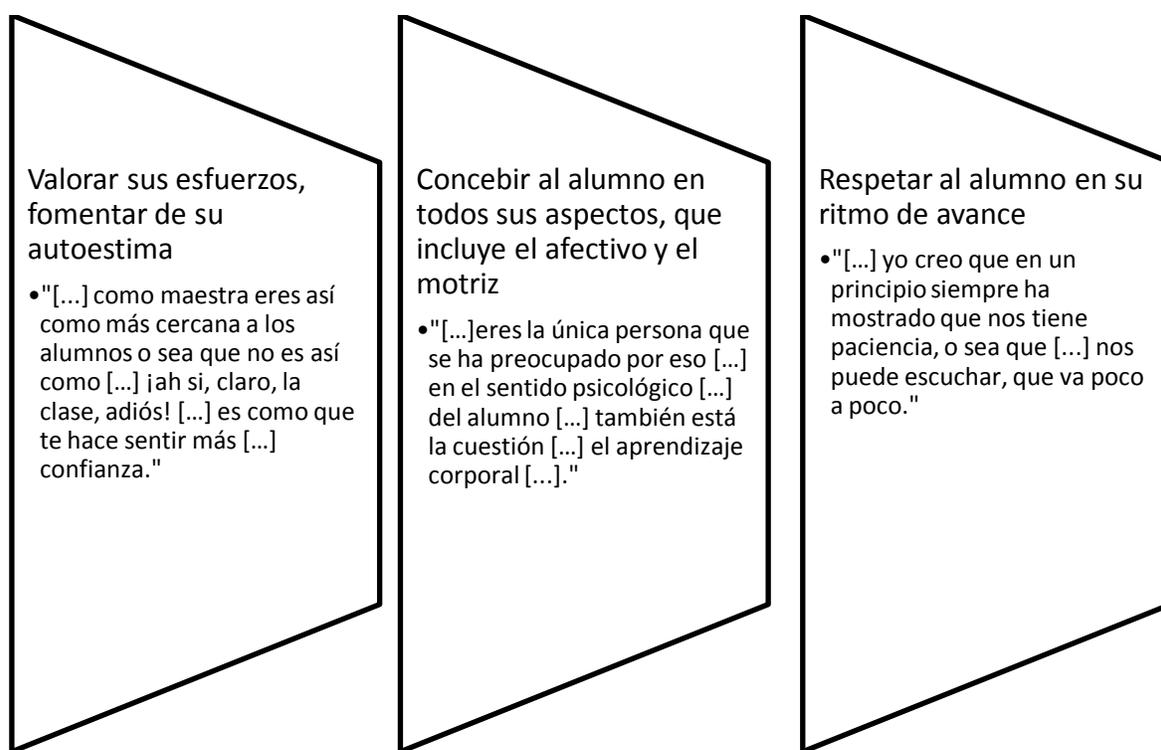
"[...] vienen instrucciones [...] nos lo enseña, y nos dice que viene ahí [...] está perfecto [...] porque es ir primero dedo por dedo [...] resolviendo cosas pequeñas, enlaces con ejercicios específicos para las piezas, porque intentar tocar así de repente y no tener algo [...] así como atinando [...] no está bien y yo recuerdo que cuando los hacía [...] se me facilitaba más sobre todo en la mano izquierda [...] ya dejé de hacerlos [...] y se presentó [el] problema [...]."

*Cuadro 22. Comentarios de los entrevistados sobre el Método Rubin en relación con estrategias para fomentar el aprendizaje significativo*

Como ya se mencionó anteriormente, los contenidos conceptuales o declarativos y los procedimentales forman parte de lo que es el desarrollo de la técnica y la musicalidad de los ejecutantes de arpa. Pero los actitudinales-valorales son poco atendidos y en el caso de la enseñanza de la música, son relevantes debido a que la emoción está ligada de manera estrecha con este arte. En el siguiente apartado se introducen los comentarios que

mencionan algunas características relacionadas con la parte emocional de los entrevistados cuando tienen sus clases de arpa.

**4.6 Consideraciones de los contenidos actitudinales-valorales en las clases de arpa**  
Asimismo, para organizar, planear y llevar a cabo la acción pedagógica, se ha hecho el intento de relacionarse con cada alumno de acuerdo con su individualidad, en base a observaciones de aspectos psicológicos y afectivos que pueden incidir en su desempeño académico. No siempre ha sido posible obtener los mejores resultados; sin embargo, los comentarios incluidos en el *cuadro 23* reflejan el acercamiento a los principios constructivistas que forman parte de los contenidos actitudinales-valorales que se abordan en el capítulo tres.

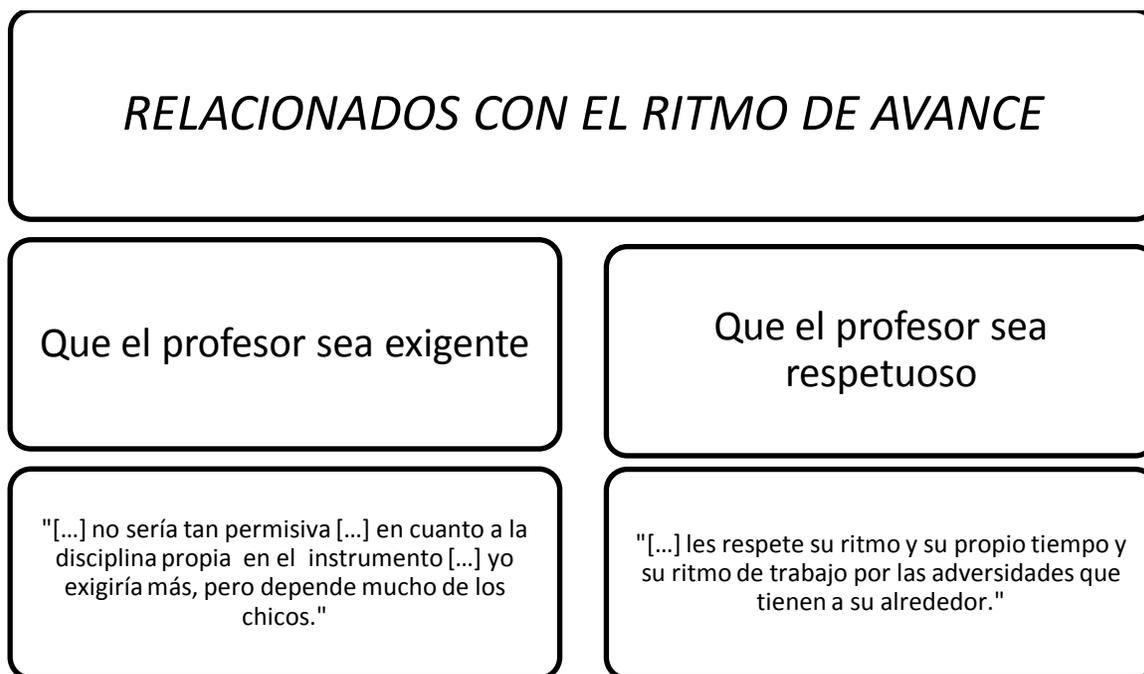


*Cuadro 23. Objetivos actitudinales-valorales con comentarios de los entrevistados*

Algunos de estos aspectos se relacionan con la personalidad del profesor. Su estilo de enseñar, su vocación, su formación profesional y otras características. Para profundizar en este sentido, el siguiente apartado abarca los comentarios correspondientes a distintos rasgos del docente que se relacionan con su trabajo académico.

#### 4.7 Actitud del profesor constructivista

Algunos de los entrevistados comentaron acerca de lo que esperan de un profesor, y mencionaron algunas características de la persona que les enseña. En estas descripciones no siempre se referían a la suscrita, esto no significa que todo lo que se considere positivo o negativo se refiera a una sola persona. Se inicia con los comentarios respecto a la cantidad de contenidos.



Cuadro 24. Comentarios acerca del profesor respecto al ritmo de avance

El ambiente en las escuelas profesionales de música propicia la realización de concursos, algunos nacionales, otros internacionales. ¿Cuál es la postura de un profesor de instrumento frente a estos eventos? Para algunos es muy importante, consideran en juego su reputación para enseñar y presionan a los alumnos a participar.

Se pueden considerar los argumentos a favor y en contra. Por un lado, las plazas para músicos concertistas se obtienen por oposición, por lo tanto ser laureado en un concurso conlleva experiencia en este tipo de eventos, además de ganancias económicas, sociales y por ende laborales. Por otro lado, el propósito de ser músico implica cuestiones relacionadas con la emoción,<sup>9</sup> así la motivación para elegir esta carrera puede ser intrínseca. En este caso significa que no se necesita de premios externos para disfrutar de esta profesión.

La que suscribe considera que la postura de un profesor es dar libertad de decisión a los alumnos respecto a participar en un concurso y eso significa el respeto a su ritmo de avance. Es obvio que si el ambiente que les rodea es competitivo, deseen hacer más que los otros. En este sentido se puede argumentar que más vale calidad en la enseñanza, que cantidad de contenidos. Además, si un alumno se siente obligado o presionado, puede ser creativo pero también es posible que pierda su capacidad de sentir placer al interpretar la música en su instrumento, depende de su personalidad.

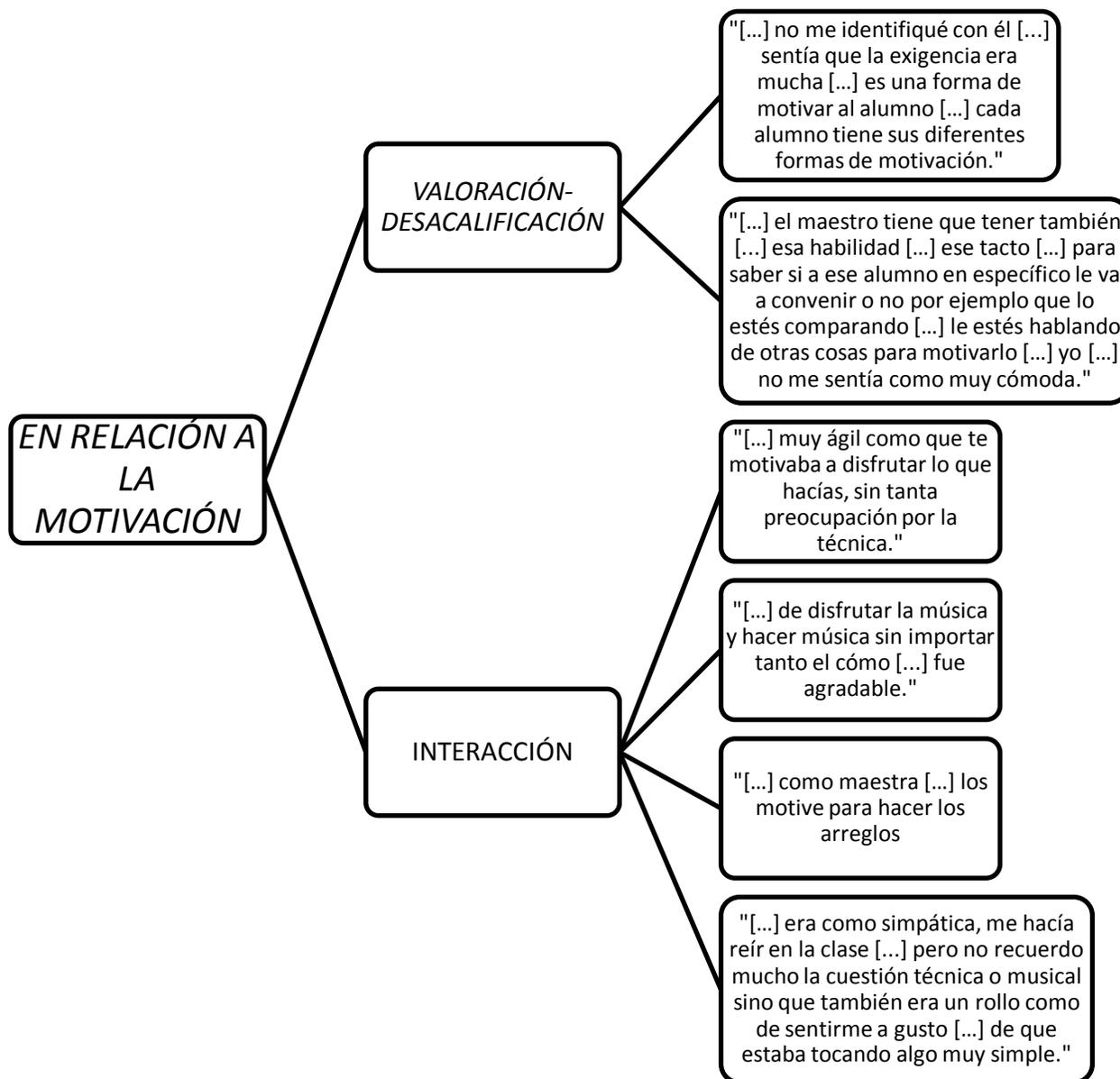
Para algunos profesores, los concursos representan una forma de motivar a los alumnos. Sin embargo, es necesario cuestionarse si es la manera adecuada de lograrlo. Es posible que si el estudiante es resistente al fracaso, pueda sobreponerse a una derrota y continúe su carrera con más ahínco. Si la motivación intrínseca es débil, es probable que se anule. Se requiere de un trabajo cuidadoso y comprometido de ambos actores.

La que suscribe sólo una vez ha preparado a una alumna para concursar. Inesperadamente, ella gana el primer lugar en su categoría. Uno de los elementos que se toma en cuenta para enfrentar este reto es convencer a esta persona que lo importante es el proceso de aprendizaje sin búsqueda o deseo de obtener una recompensa externa. El único propósito establecido fue el acercamiento de ella al contenido de la música por medio de su instrumento. Durante la preparación se realizaron sesiones diarias previas al concurso para guiar todos los aspectos necesarios para lograr este objetivo. Sin embargo, como se menciona anteriormente, el verdadero logro es la metacognición, esto significa independencia y autonomía del estudiante, sin importar el logro de reconocimientos de su entorno.

---

<sup>9</sup> John Sloboda, *Exploring the Musical Mind*, Great Britain, Oxford University Press, 2005, pp. 1-10.

Otro punto observado, es que los ganadores de concursos son una minoría, por lo que no se considera posible la competencia como una forma de motivación para todos los alumnos. En el *cuadro 25* se presentan los comentarios relacionados con la manera en que varios profesores intentan motivar a sus alumnos.



*Cuadro 25. Comentarios respecto al modo de motivar a los alumnos*

Como se observa en el *cuadro 25*, la forma en que el profesor motive al alumno está ligada a su manera de ser, es decir a su personalidad. Es notorio que al estudiante no le gusta ser comparado, ni presionado, lo que es característico en un concurso. Para que un ejecutante se prepare para un evento de este tipo es necesario que desarrolle una alta habilidad de concentración y pueda expresar la música con placer. Por esta razón, el maestro debe considerar si sus propias características personales ayudan o entorpecen este propósito.<sup>10</sup>

Así, se seleccionan los comentarios del *cuadro 26* y se presentan algunas características del profesor que son de relevancia para los alumnos en este tipo de relación. Cuando ellos se expresan de los profesores en general, sus comentarios se inclinan, en su mayoría, respecto a lo que desean como personas en una relación académica. Las expectativas respecto a la personalidad del maestro son de respeto, madurez emocional, compromiso, comunicación, y confianza.

La selección de comentarios del *cuadro 27* se refiere a las características del maestro, en la forma de enseñar y de ayudar al desarrollo de habilidades de cada alumno. Una de las sugerencias de los alumnos es acerca de la integración de las materias teóricas y prácticas, lo cual representa un reto para todos los profesores y los encargados del diseño de planes y programas de estudio. También piden ayuda respecto a la solución de problemas en la ejecución del arpa en específico.

Como puede observarse, la relación que se establece entre el profesor de instrumento musical y el estudiante es muy cercana y demanda habilidades específicas del que enseña. Se reitera nuevamente que una característica a tomarse en cuenta es el primer comentario del *cuadro 26* respecto al desarrollo del autoconocimiento; que puede permitir la independencia y la autonomía del alumno en su carrera profesional.

---

<sup>10</sup> Ángel Díaz Barriga, *Tarea Docente “Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial”*. México D.F., UNAM Nueva Imagen, 1993, p. 49. “[...] la experiencia del docente, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con sus estudiantes.”

## CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PROFESOR QUE AFECTAN A LOS ALUMNOS

"[...]del autoconocimiento y el de la parte [...]musical [...] conjuntado muchas cosas que [...] a veces [...] se dejan de lado o creo que la mayoría de los profesores dejan de lado ."

"[...]es como muy dispersa [...] como que no sientes [...] que te esté dando atención [...]o que esté preocupada por tu proceso."

"[...] si era esa sensación de que te humillan y te devalúan bien feo [...] pero a los demás no."

"[...]como que no sabían separar entre la clase y[...] sus estados de ánimo [...] sus problemáticas."

"[...]no se abre mucho [...] supongo que la relación llega a ser muy cercana."

"[...] tan cariñosa pienso que [...] no me siento presionada y no es así como que tenga que sentirme presionada, sino que siento que [...] a veces no estoy haciendo todo lo que podría."

"[...]pero de niña [...]cuando yo estuve con ella [...] eso si me marcó [...] me traumaba [...]pues yo decía [...] cuestionar si sigo aquí o qué."

"[...] también es persona, también se cansa."

"[...] faltaba algo, no sé que, para que yo me sintiera con confianza."

"[...] creo que lo que llegaría a faltar en algunas ocasiones sería [...] más comunicación [...] yo creo que sería principalmente eso y de ahí en fuera pues la clase se llevaría mejor."

*Cuadro 26. Características personales del profesor que afectan a los alumnos*

## COMENTARIOS SOBRE CUESTIONES DE TIPO ACADÉMICO

### FAVORABLES

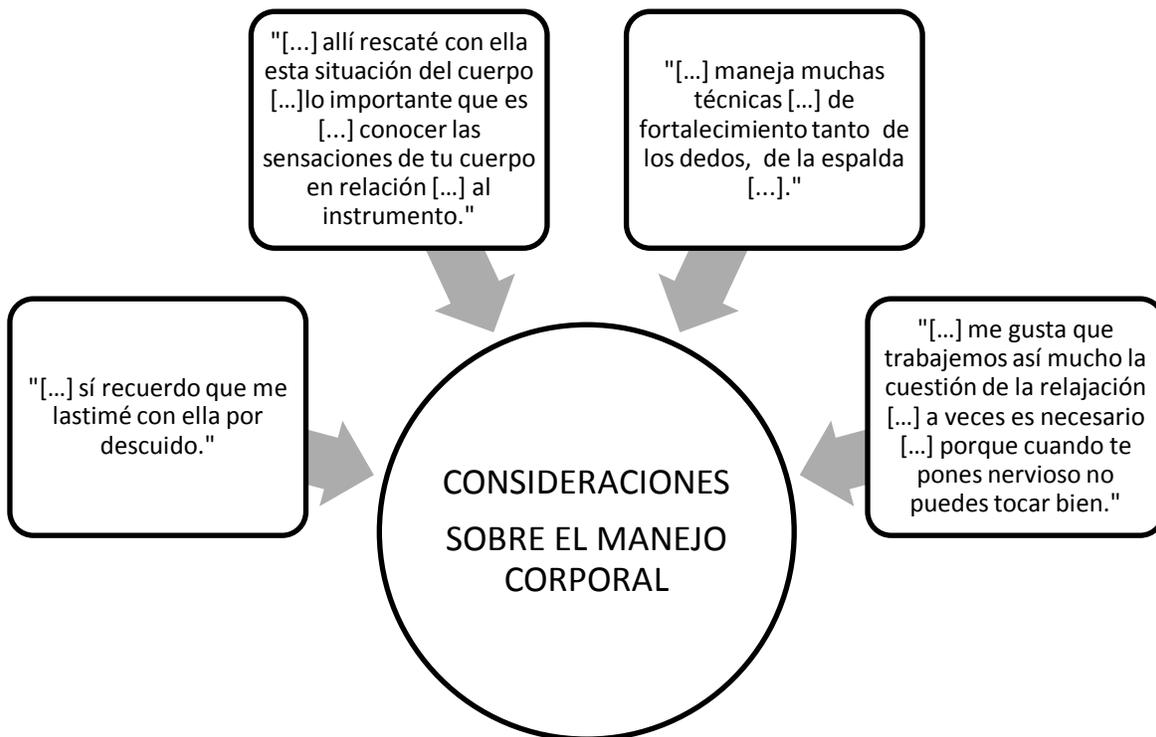
- "[...] cada maestro tiene su forma muy especial de enseñar, incluso aunque sea la misma técnica."
- "[...] entonces [...] te ayudaba [...] a entender tanto la obra, [el] análisis musical [...] te da [...] herramientas para resolver ciertas cuestiones específicas de la obra, que [...] no me salían."
- "[...] propone lo que es dinámica [...] digitación [...] ellos resuelven [...] a veces ellos proponen y usted resuelve [...] es muy interesante [...] se van familiarizando con el instrumento y lo van haciendo suyo, lo van haciendo propio."

### SUGERENCIAS PARA MEJORAR

- "[...] el alumno es un ser humano diferente con diferentes habilidades [...] más que nada tienes que aprender [...] tienes que poder tener [...] la habilidad [...] para poder desarrollar [...] poder [...] ver esas fallas como oportunidades, en el alumno, de crecimiento."
- "[...] como que muy rígido en eso [...] no se involucraba tanto en el proceso [...] o sea ¿quieres tocar esto? [...] pues órale [...] mira la digitación es ésta, yo la toco así [...] y a ver si te acomoda, a veces si te ayudaba [...] a resolver ciertas cosas ."
- "[...] no me ayudaba, a pesar de que [...] yo le dijera [...] siempre tú tenías que decirle [...] cómo logro esto, porque él no era como que te dijera [...] ahí mira [...]."
- "[...] sí eran necesarias esas materias [...] como que yo me quedé con esa sensación de que no hay integración de los conocimientos."

*Cuadro 27. Comentarios sobre cuestiones de tipo académico*

También se encontraron algunos comentarios en relación al manejo corporal del alumno cuando ejecuta el arpa. En este sentido, los aspectos procedimentales pueden ayudar a prevenir problemas futuros. El *cuadro 28* resume los comentarios al respecto.



*Cuadro 28. Consideraciones sobre el manejo corporal*

Estos comentarios son comunes entre los ejecutantes de arpa y también en otros instrumentos. Los daños físicos que producen problemas de salud, la tensión corporal relacionada con la presión de ejecutar en público han generado el desarrollo de estrategias para prevenirlos y fortalecer el cuerpo. Como parte de la educación musical se ha investigado sobre teorías y propuestas que atienden los aspectos psicomotores.<sup>11</sup> Sin embargo, de manera general son poco utilizados por los profesores de música. Es posible que la razón sea que exista una falta de formación pedagógica del docente,<sup>12</sup> de aquí la pertinencia de los comentarios de los alumnos acerca de esta carencia en los profesores. Esta situación es común en todos los niveles educativos, y el contexto de las escuelas

<sup>11</sup> Por ejemplo, la propuesta de Jaques Dalcroze quien es considerado un pedagogo musical de importancia en el S. XX. Una de sus creaciones es la "euritmía" que son ejercicios motores para el desarrollo musical.

<sup>12</sup> Miguel Arturo Valenzuela Remolina, *Solfeo y adiestramiento auditivo. "Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, p. 162.

profesionales de música no es la excepción.<sup>13</sup> En el *cuadro 29* se exponen los fragmentos de las entrevistas de los alumnos, ellos relatan cómo se sienten afectados por este hecho. Se reitera nuevamente que las escuelas de música adolecen de invitaciones a cursos de preparación o actualización pedagógica para sus profesores. Se considera que existe un reto para las autoridades académicas en este tipo de instituciones para responder a este problema.

COMENTARIOS RESPECTO A LA CARENCIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA			
"[...] maestros que no tenían [...] esta formación pedagógica [...] que eran músicos, pero no podían transmitir [...]."	"[...] fue muy traumático con ella porque no tenía pedagogía musical ."	"[...] sí me cuestionó en algún momento si quería [...] seguir con el arpa [...] pues a ella no le costaban cosas que a mí sí me costaban [...] yo creo que es parte de la inexperiencia pedagógica [...]."	"[...] que tenga la formación de pedagogía [...] involucra la pedagogía musical [...] que consideres a tus alumnos como seres humanos [...] diferenciarlos [...] que cada uno va a tener diferentes habilidades [...] que va a venir de diferentes condiciones sociales [...] psicológicas y a partir de eso [...] debe tener aparte del conocimiento, este tacto [...] para poder [...] detectando las oportunidades en cada alumno [...] de esa manera tratar de dar herramientas [...] que permitan ese desarrollo."

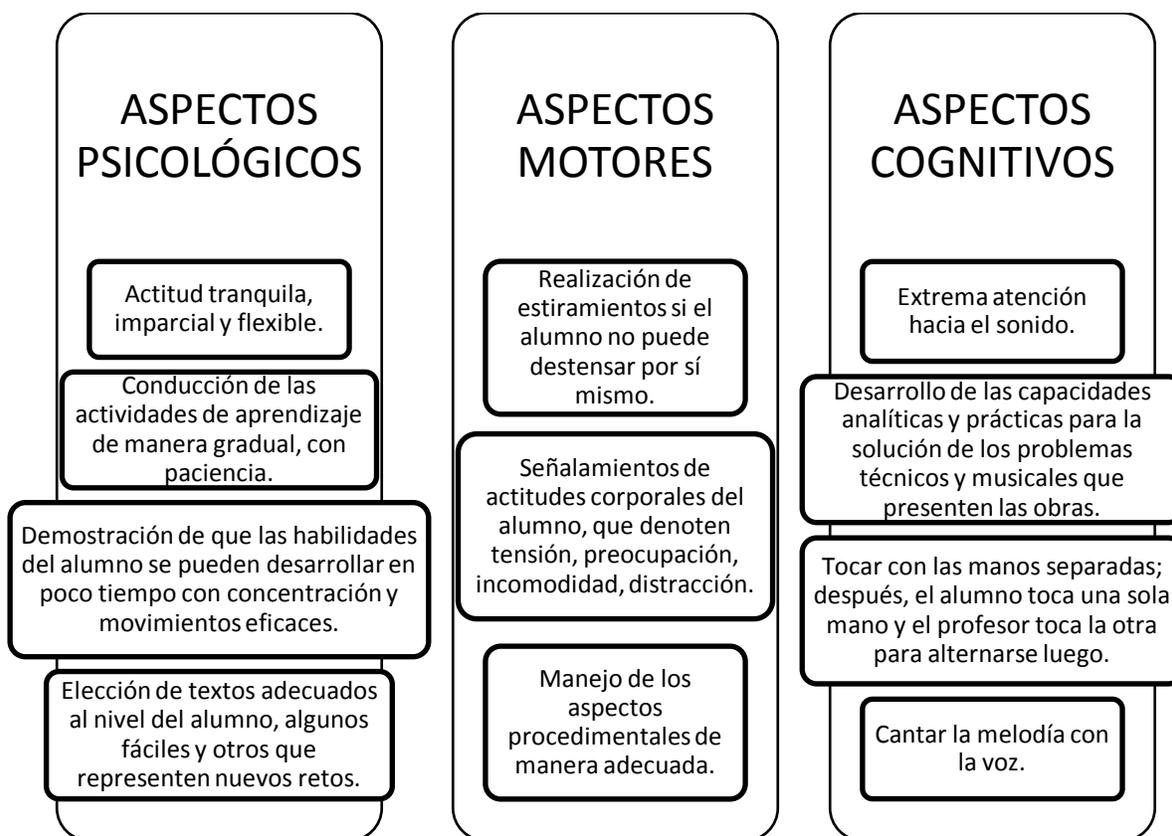
*Cuadro 29. Comentarios respecto a la carencia de formación pedagógica*

<sup>13</sup> Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Curriculum*, México D.F., Paidós Educador, 2007, 17 y18. “No se considera que la docencia implica una función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, le corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y a la organización de contenidos”.

La situación descrita en el cuadro anterior conduce a distintos efectos en los estudiantes de música. Algunos abandonan la carrera, otros cambian de profesores, pero otro grupo continúa con bloqueos para aprender, que se ven reflejados en todos los aspectos.

Por lo anterior, de manera mínima, se exponen algunas estrategias de Nadejda Nikitichna, quien fue profesora de la suscrita y que resultan significativas. Se exponen con el objetivo de explicar algunas de las orientaciones pedagógicas que se llevan a cabo con sus alumnos de la Escuela Superior de Música.

Aunque este trabajo se enfoca principalmente en la técnica de ejecución instrumental, en el *cuadro 30* se mencionan asimismo los aspectos psicológicos y aspectos cognitivos, ya que, como se argumentó anteriormente, no se pueden aislar unos de otros en el proceso didáctico.



*Cuadro 30. Algunas estrategias para la enseñanza del arpa*

Estas estrategias se han llevado a cabo de manera variada, aplicadas a distintos alumnos en distintas frecuencias. Su aplicación depende de las necesidades del momento. Al presentarlas, se desea añadir un elemento más que ha propiciado el enfoque pedagógico de la que suscribe, relacionado con la enseñanza del arpa de pedales en general. Como se mencionó al principio, una “escuela” forma parte de experiencias con distintos profesores y eventos que van a propiciar su desarrollo. En este caso, la escuela rusa tiene influencia en esta tarea docente en la Escuela Superior de Música. Los aspectos procedimentales de enseñanza de la profesora Nikitichna se encuentran descritos en el Método Rubin, por esta razón el *cuadro 30* representa sólo una parte mínima de lo que la suscrita asimiló de esta enseñanza.

Como se menciona al principio de este capítulo, se pretende encontrar y describir la teoría desde la práctica en el aula. En realidad, no hay soluciones aisladas a los problemas que se exponen. Lo más importante ha sido la revisión de lo que se hace en y desde el aula, como profesor, llevar a cabo un proceso dinámico para adaptarse a los retos nuevos que se presentan cada día. Como señala Sandín, para investigar en educación “primero se aplica y luego se descubre”, “ayuda más por lo que ilumina y desvela que por proponer cursos de acción”.<sup>14</sup> Así la propuesta del enfoque constructivista en la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales genera un proceso dinámico en el que las experiencias y conocimientos pasados permiten construir lo nuevo y cambiante.

---

<sup>14</sup> Ma. Paz Sandín Esteban, *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, India, Graw Hill, 2003.

# CONCLUSIONES

---

La búsqueda constante de conciliar la teoría con la práctica pedagógica motiva al profesor a investigar sobre su propio quehacer. Esta actividad lo conduce a la comprensión de que su actividad va más allá de lo que sucede en el aula. Así, la tarea se torna más dinámica porque en este proceso el docente adquiere conocimientos y experiencias en su propio contexto que le permiten identificar y enfrentar los retos cotidianos.

Por lo anterior surgió la necesidad de realizar este trabajo, en el cual se encontraron elementos que han permitido enriquecer, fundamentar y hacer congruente la labor docente de la que suscribe con el enfoque pedagógico constructivista. Este estudio se limitó al contexto de la enseñanza del arpa de pedales a nivel profesional en la Escuela Superior de Música y también al uso de las estrategias cualitativas de exploración.

Para iniciar, resultó de particular importancia conocer los antecedentes, es decir, la forma en que el arpa de pedales logra su diseño actual y la tradición musical donde surge. La historia del arpa es extensa, y los eventos que la conforman permiten apreciar el uso actual de este instrumento en todo el mundo. Sin embargo, el arpa de pedales surge al obedecer a las exigencias del estilo musical que se desarrolla en Europa Occidental en el siglo XIX. De este modo, se genera un modelo de construcción muy elaborada y de ejecución compleja.

El surgimiento del arpa de pedales en Francia, en 1811, permite su expansión en Europa Occidental. También en Rusia se da inicio a su enseñanza con un maestro francés, aunque los maestros subsecuentes de mayor influencia son de origen alemán. Posteriormente la escuela rusa es iniciada por Alexander Ivanovich Slepushkin, quien estudia en Alemania con Wilhelm Posee, en 1900. Este proceso de aprendizaje se caracteriza por el desarrollo secuencial de la técnica de ejecución del arpa. Esta metodología se continúa gracias a la labor docente de Slepushkin en el Conservatorio de Moscú. De esta manera, surgen los fundamentos de esta didáctica en particular, y uno de sus seguidores es Mark Abramovich Rubin.

Rubin es considerado un profesor importante en los niveles iniciales de aprendizaje; se dedica a la enseñanza del instrumento, también forma parte del Comité Académico del Ministerio de Cultura en la Unión Soviética. Esta actividad le permite compilar materiales para la enseñanza del arpa, los cuales publica. También edita y selecciona repertorio pedagógico para los primeros niveles. Una de sus principales aportaciones la representa su *Escuela Inicial para la Formación de Ejecutantes de Arpa*, publicada por primera vez en 1977 y editada posteriormente en 1984.

Para continuar con esta investigación, se procedió a la traducción de este Método de Rubin al español por parte de la sustentante; se revisó esta propuesta en detalle y se encontró que podía ser utilizado bajo el enfoque constructivista de enseñanza. Rubin se distingue por mostrar lo que la escuela rusa construye a través de varias generaciones de arpistas. Una de las cualidades de esta enseñanza en particular, y que coincide con el constructivismo, es la presentación de la técnica de manera detallada, clasificada en una secuencia que toma en cuenta cada grado de dificultad de los aspectos procedimentales de ejecución.

En México se necesitan propuestas que respondan a los problemas diversos de los estudiantes de arpa en las escuelas profesionales de música. Una de ellas consiste en lograr que sus aprendizajes sean significativos porque representan la base de una formación adecuada para enfrentar los retos que plantea la vida profesional. Con esto en mente, se reflexionó y se tomaron decisiones de acción en la práctica pedagógica de la que suscribe, respecto a cada uno de los siguientes puntos:

- La enseñanza individualizada: se propuso hacer conscientes las características del alumno y del profesor para contar con estrategias de enseñanza contextualizadas acordes a cada estudiante.
- Los años de crecimiento físico, intelectual y musical del alumno: se tomó en cuenta al estudiante como centro con sus características individuales en este proceso.
- El aprendizaje de la ejecución del arpa de pedales: se centró en los contenidos procedimentales y se eligió al constructivismo como enfoque teórico pedagógico.

- La interpretación de la música en público y la participación en concursos: se buscó que los hábitos de ejecución fueran los adecuados, y como consecuencia se manifestaron bajo estas circunstancias.

De esta manera, en el capítulo dos, con fundamentos de la pedagogía, y en el capítulo tres, con elementos propios de la educación musical, se ofrecieron argumentos para sustentar que el Método Rubin efectivamente constituye una herramienta adecuada en la enseñanza de la ejecución del arpa de pedales bajo el enfoque constructivista. Asimismo, se abordaron los contenidos procedimentales como parte medular de la enseñanza de la ejecución del arpa, para el logro de la interpretación musical con base en la técnica rusa.

El constructivismo requiere del docente una práctica generadora de procesos de reflexión que permitan la optimización de su trabajo en el aula. Para generar esta práctica es necesario un cambio de varios factores: la formación pedagógica, el apoyo institucional, el desarrollo de actividades de investigación, e invariablemente, el diálogo entre los profesores y el intercambio de experiencias pedagógicas, es decir, el trabajo en equipo. De esta manera, existe la posibilidad de contribuir a la innovación y mejoramiento del quehacer cotidiano en el salón de clases.

Por otro lado, en la experiencia de la sustentante son pocos los profesores que manifiestan el deseo de compartir y comprender su función docente. En el ámbito de las escuelas profesionales de música los aspectos pedagógicos son atendidos, frecuentemente, por cada maestro de manera individual. Ésta es una de las causas impulsoras de este estudio, en el cual se optó por el acercamiento con los propios alumnos, ya que en el enfoque constructivista son ellos los últimos responsables de su proceso de aprendizaje, y también quienes aportan información que hace posible un análisis de los hechos que ilumina la búsqueda y reflexión acerca de la tarea del profesor. En el caso de esta investigación, los datos evidenciaron que las experiencias de los estudiantes enriquecen las propuestas de enseñanza. La indagación permitió que ellos expresaran sus percepciones y desarrollaran un sentido crítico que pudiera guiarlos hacia la independencia y autonomía. Además, fue posible observar en sus comentarios indicios de metacognición –es decir, la conciencia de cómo aprenden–, a partir de la cual puede propiciarse la actitud autocrítica para generar una disposición responsable y activa ante el aprendizaje.

El contexto social mexicano presenta múltiples desafíos que pueden ser enfrentados con la autocrítica, la reflexión y la valoración cotidiana de los procesos de aprendizaje de la música. Así, el profesor puede aprender paralelamente con el alumno. La actualización del docente significa el fomento de su formación disciplinaria, pero también pedagógica y psicológica, para poder percibir las necesidades de sus estudiantes y lograr de ellos el desarrollo de su máximo potencial.

Es posible abundar sobre algunos cuestionamientos que pueden llevar a otras líneas de investigación para apoyar a la enseñanza del arpa de pedales en las escuelas profesionales de música en México u otros países con problemáticas similares. Se enumeran a continuación:

- Definir los contenidos actitudinal-valorales para este tipo de enseñanza personalizada de la música.
- Integrar esta enseñanza con las otras materias de formación para músicos profesionales.
- Revisar y proponer el diseño curricular de esta materia en la Escuela Superior de Música en todos los niveles.
- Diseñar un método para enseñar el arpa con piezas de compositores mexicanos.
- Investigar y proponer enfoques pedagógicos para los alumnos de niveles medio superior y licenciatura en la enseñanza del arpa de pedales.
- Planear, desarrollar e implementar talleres de intercambio entre docentes, para definir los rumbos que permitan la creación de modelos pedagógicos acordes a la realidad del contexto mexicano.
- Generar una cultura de reflexión, autocrítica y evaluación constante en cada uno de los participantes en la formación de músicos profesionales.

Los aspectos arriba enunciados forman parte de la prospectiva problemática del tema analizado. De ellos, sin duda, la investigación contemporánea se ocupará de manera mediata. El trabajo que aquí se presenta, al haber permitido vislumbrarlos, forma parte ya de dicha tarea investigativa, por lo que, quien suscribe, considera que un logro del mismo, radica en esta labor de señalar una ruta promisoría de estudios sobre nuestro instrumento.

Para finalizar, el profesor que encuentra el camino para formar profesionales independientes y autónomos que enfrenten sus propios retos de manera satisfactoria, habrá comprendido el significado de su profesión.

# BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Gayou Jurgenson, José Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, D.F., México, Paidós Educador, 2006.

Ausubel, David , Novak, Joseph y Hanesian, Helen, *Psicología educativa: Un punto de vista cognocitivo*, México, D.F., México, Trillas, (7ª Reimp.), 1995.

Bochsa, Nicholas Charles, *History of the Harp, with a critique by Patricia John*, Houston, Texas, USA, The Pantile Press, 1990.

Bochsa, Nicholas Charles y Oberthuer, Charles, *Universal Method for the Harp*, New York USA, Carl Fischer, 1912.

Calvo-Manzano, María Rosa, *Tratado Analítico de la Técnica y Estética del Arpa*. Madrid, España, Editorial Alpuerto, S. A., 1987.

Castañeda, Figueiras Sandra, *Educación aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, México, D.F., México, Manual Moderno, 2004.

Coll, César, Palacios, Jesús y Marchesi, Alvaro, (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza Editorial, 1990, (2ª Ed. 2007).

Coll, César, *Psicología y currículum*, México, D.F., México, Paidós, 2004.

Cubero, Rosario y Luque, Alfonso, *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*, Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza Editorial, 1990, (2ª. Ed. 2007) pp. 137-155.

Díaz Barriga, Ángel, *Tarea Docente “Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial”*. México, D.F., México, UNAM Nueva Imagen, 1993.

Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y Curriculum*, 1ª imp. México, D.F., México, Paidós Educador, 1997, (Reimp. 2007).

Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, D.F., México, Mc Graw Hill, 2002.

*Diccionario de la Lengua VOX* , 4 volúmenes, editado por Nuria Lucena Cayuela, Barcelona, España, SPES Editorial Barcelona, 2002.

Eco, Umberto, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, España, Gedisa, 1994.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, D.F., México, Siglo XXI editores, 2006.

Gardner, Howard, *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México D.F., México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

García Cruz, Edgar Omar, “El gusto musical en los alumnos de la Escuela Nacional de Música de la UNAM”, *Boletín 67, ENM –UNAM*, Febrero-diciembre, 2006, pp. 60-65.

Gordon, Edwin, *The psychology of music teaching*, New Jersey, USA, Prentice Hall, 1971.

Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, D.F., México, Paidós Educador, 2004.

Hemsey de Gainza, Violeta, *Música: amor y conflicto, diez estudios en psicopedagogía musical*, Buenos Aires, Argentina, Lumen, 2002.

Hoppenot, Dominique, *El violín interior*, Madrid, España, Real Musical, 2002.

Matthay, Tobias, *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique*, London, England, Oxford University Press, 1977.

Milton Govea, Wenonah, *Nineteenth-and Twentieth-Century Harpists, A Bio-Critical Sourcebook*, Westport, Connecticut USA, Greenwood Press, 1995.

Murueta, Marco Eduardo, (coord.), *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, México, D. F., México, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., 2004.

Navarro, José Luis, *Desarrollo, Implementación y Evaluación de un Curso Híbrido, Presencial-en Línea, de Enseñanza-Aprendizaje para la Iniciación en la Interpretación de la Guitarra Clásica*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Educativas por la Universidad de Baja California, 2008.

Ocampo, Estela, *Diccionario de términos artísticos y arqueológicos*, Barcelona, España, Icaria Editorial, 1988.

Oriana, Carla, “Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Susuki-Havas-Spiller”, *Cuadernos Interamericanos en Educación Musical*, Vol.1, No. 3 Agosto, México, D.F. México, 2002.

Palacios, Lourdes, *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, México, D. F., México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005.

Quine, Hector, *Guitar Technique*, New York, USA, Oxford University Press, 1991.

Randel, Don Michael, *Harvard Concise Dictionary of Music*, London, England, Harvard University Press, 1978.

Rensch, Roslyn, *Harps and Harpists*, Bloomington, In.,USA, Indiana University Press, 2007.

Rubin, Mark Abrahamovich, *Shkola Nachalnovo Obuchenja Igre na arfe*. Moskba, SSSR, Izdatelsvo Muzyka, 1984.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao, España, Fundación Horrém Fundazioa, 2003.

Sandín Esteban, Ma. Paz., *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, España, Mc Graw Hill, 2003.

Schmelkes, Corina, *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, México, D.F., México, Oxford University Press, 2006.

Shameyeva, Natalia, *The Development of Harp Music in Russia-XXth Century*, Moscow, USSR, Tichenor Publishing, 1994.

Sloboda, John, *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Great Britain, Oxford Science Publications, 2000.

Sloboda, John, *Exploring the Musical Mind*, Oxford, Great Britain, Oxford University Press, 2005.

Sobrino, José, *Diccionario enciclopédico de terminología musical*, Guadalajara, Jalisco, México, Secretaría de Cultura de Jalisco, 2000.

Susuki, Shinichi, *Educados con amor, el método clásico de la educación del talento*. Florida, USA, Warner Bros Publications, 2004.

Suzuki, Shinichi, *Harp School, Vol. 1*, Miami, Florida, USA, Summy-Brichard Inc., 1985.

The Diagram Group, *Musical Instruments of the World Musical Instruments of the World*. New York, USA, Bantam books, 1976.

*The New Grove Dictionary of Music & Musicians*, 20 volúmenes, Stanley Sadie ed. London, England, editado por Stanley Sadie, MacMillan Publishers, 1980.

*The Oxford Companion to Music*, Percy A. Scholes, (Second American Edition) New York, USA, Oxford University Press, 1943.

Valenzuela, Remolina Miguel Arturo, *Solfeo y adiestramiento auditivo. "Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España, Gedisa, 2006.

Vigotsky, Semionóvich Lev, *La imaginación y el arte en la infancia*, México, D. F., México, Ediciones Coyoacán, 2006.

Zingel, Hans, *The Development of Harp-Playing from the Beginning to the Present Day*, Leipzig, Alemania, VEB Friedrich Hofmeister Music Publisher, 1969.

Zubiría, Hilda, *El constructivismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México, D.F., México, Plaza y Valdés, 2004.

#### CONSULTAS EN INTERNET

Frick, Rudolf, *Interview with Dr. Erzsébet Gaál on her DVD "Harp Playing for Life"* Copyright © 2004, Harpa Printed originally in the N0. 12, January 5, 2004 issue of Harpa Internet Magazine. Used by permission. BACK TO TEACHING & LECTURING. <http://www.harpahungarica.com/hteach.html> , 2004,(acceso noviembre 29, 2008).

Rusinek, Gabriel (2004). "Aprendizaje Musical Significativo" *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 1 Número 5* 2004 Universidad Complutense de Madrid.  
rusinek@edu.ucm.es.  
Complutense <http://www.ucm.es/info/reciem>, 2004, (acceso diciembre 1º, 2008).

Zabala, Antoni y Arnau Laia, "La enseñanza de las competencias". *Aula de Innovación Educativa*, Num.6. <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/index.htm>, 1993, (acceso mayo 13, 2009).

# ANEXO 1

## PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

Este anexo contiene las preguntas abiertas y las partes del diálogo que corresponden a la entrevistadora. Se realizaron con los alumnos y uno de los padres de familia que aceptaron participar en esta investigación.

- Las siguientes preguntas fueron planteadas a cinco estudiantes de arpa.

1.- *¿Cuáles han sido los aspectos positivos y negativos en tu proceso de aprendizaje de la ejecución del arpa?*

2.- *¿Qué te ha parecido el Método que has llevado... en este caso el Rubin? ¿Qué te parece en cuanto los ejercicios las piezas?, lo que te gusta lo que no te gusta...*

- Las siguientes preguntas y expresiones son parte de la entrevista a un padre de familia después de un recital de arpa.

1.- *¿Qué te pareció?... así a grandes...*

2.- *Porque habías... habías oído, por ir hasta la última que es "A"*

3.- *¿Habías oído esta Fantasía...no?*

4.- *¿"B"?*

5.- *Y ¿lo que no te gusta?*

6.- *¿En cuanto a que?*

7.- *El transporte*

- Por último se incluyen las preguntas y partes del dialogo que se realizaron con una alumna avanzada que tuvo oportunidad de conocer a varios maestros de arpa.

1.- *A mi me gustaría que primero me dijeras una breve historia acerca de tus estudios musicales, de por ejemplo, ¿Qué te decidió?... que hables de tus estudios paralelos... de tus luchas en este camino de estudios musicales, de tus éxitos, lo que te ha hecho sentir mal...*

2.- *¿Y... cuántos años tenías?*

3.- *¿En dónde estudiaste la prepa?*

4.- *¿Y cuántos años estuviste con ella?*

5.- *Estudiaste con ella*

6.- *¿Aquí...en la escuela de música?*

7.- *Y ¿de las materia teóricas... sientes que te aportaron?... digamos hablando de planes de estudio y eso... ¿sientes que te aportaron cosas a tu formación?... o como... porque tu mencionas la clase de solfeo y a la maestra "C" como algo positivo, como dentro de tu formación que no fue el arpa y ¿los demás como los sentiste?..., ¿cómo sentiste las materias? o si... por ejemplo ¿se podía quitar alguna o qué piensas tú? ¿sí no era mucha pérdida de tiempo en las puras materias...?*

8.- *y bueno esto de los recitales que has realizado, que has participado, ¿cómo te has sentido?*

- 9.- *Pero no estabas conmigo o ¿sí?*
- 10.- *¿No te acuerdas cuantos años tenías?*
- 11.- *...no sé si te acuerdas que tocaba “D” y luego tocabas tú o sea como que teníamos un grupito como ahorita... y la más chiquita era la que entraba y entonces tocabas tú... pero tú siempre tocaste bien*
- 12.- *Ajá, pero no fue conmigo eso si lo...*
- 13.- *¿Me puedes platicar más de experiencias con otros maestros? Que no sea conmigo*
- 14.- *Arpistas*
- 15.- *Mtro. “E”*
- 16.- *pero esa vez tocaste ¿te acuerdas?*
- 17.- *Mtro. “F”*
- 18.- *Mtro. “X” ... y Mtro. “Y” ¿no?*
- 19.- *si bueno de hecho... cuando yo te... regresé a la escuela, me dejó el lugar...*
- 20.- *Después con Mtro. “Z” ...*
- 21.- *Aja, y este... en la clase mía ¿cómo has sentido?*
- 22.- *Y por ejemplo tú desde la perspectiva que tienes de formación... ¿qué características consideras que son esenciales para un profesor? por eso hice que recordaras a todos los profesores o sea ¿qué características consideras que son esenciales para un profesor de música en general y para una profesor de instrumento en particular?*
- 23.- *Bueno y no sé si lo vieras tú en el... ¿Pero piensas que hay personas que nacieron con don musical y personas que no...?*
- 24.- *Pues creo que es lo que te quería preguntar...*

## **ANEXO 2**

### **ESCUELA INICIAL PARA LA FORMACIÓN DE EJECUTANTES DE ARPA**

**MARK ABRAMOVICH RUBIN**

**Traducción del ruso al español por:  
Concepción Mabel Rodríguez Álvarez**

**Revisión y corrección de la traducción por:  
Arturo García Gómez  
Doctor en Musicología por la Universidad Autónoma de Madrid  
Investigador de tiempo completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo**

## DEL AUTOR

El objetivo de esta obra es la generalización metódica del trabajo de un curso práctico del primer año en la formación de ejecutantes de arpa. De manera concisa y progresiva expone los conocimientos de la técnica (hábitos) que los alumnos deben asimilar de manera imprescindible.

La presente “escuela”<sup>1</sup> consiste en la introducción y dos unidades prácticas. La introducción inicia al estudiante en el instrumento y la posición de la mano.

En la primera unidad se construye detalladamente el trabajo metódico de ejercicios de asimilación para tocar el arpa. El material de esta unidad está organizado por lecciones, las cuáles es necesario concebir, no como una parte académica, sino como la unión temática de las partituras con grupos de tareas metodológicas. Se recomienda que antes de empezar una nueva lección, se repita la precedente.

En la segunda unidad se desarrollan distintos tipos de técnicas de ejecución y se dan ejemplos de partituras de la literatura artística, que están dispuestas en dificultad progresiva.

La propuesta de ejercicios obedece al desarrollo básico del aparato motor y musicalidad del alumno. Se aclara lo referente a la colocación de dedos y manos, con características detalladas, y en lo posible de forma concreta, así como el dominio de la posición de la mano desde el principio de la formación - requisito importante para el desarrollo posterior del alumno.

Para la redacción de esta “escuela” el autor utilizó la experiencia de su trabajo pedagógico de muchos años con los niños y la postura elemental de la escuela rusa de arpa, la cual fue formulada por arpistas rusos destacados como A.I. Slepuschkin y el desarrollo de docentes ulteriores: I. G. Parfiunov y la artista del pueblo de la Unión Soviética<sup>2</sup> profesora K. A. Erdeli.

La “Escuela Inicial para la Formación de Ejecutantes de Arpa” de acuerdo con mi material de estudio, corresponde a las exigencias del programa de la Escuela Musical para Niños, certificado por la Dirección de Estudios y Ciencias emitidos por el Ministerio de Cultura de la Unión Soviética.

M. Rubin

---

<sup>1</sup> El autor emplea la expresión “escuela” al referirse a la presente obra. Nota de la traductora (N. de la t.).

<sup>2</sup> Artista del pueblo es un título de distinción que se otorga a las personas destacadas en su trabajo profesional (N. de la t.).

## INDICACIONES METODOLÓGICAS

La etapa inicial de formación es particularmente difícil, tanto para los alumnos como para el profesor. Sólo poco a poco, a partir de lo fundamental, el conocimiento práctico construye, sin falta, la base que proporciona la posibilidad de desarrollo musical posterior.

Para asimilar los hábitos de formación elementales lo más conveniente es usar ejercicios. Éstos ayudan al estudiante a dominar más rápido el aparato motor y fortalecer las falanges de los dedos.

El alumno debe tocar los ejercicios con sonido natural, no forzado, para no dañar la mano. Con una posición correcta de la mano, la fuerza del sonido saldrá por sí sola con el tiempo.

Durante el trabajo de tarea en casa, el alumno debe recordar todas las recomendaciones del profesor, repasar las piezas y los ejercicios lentamente, con el propósito de escuchar cada nota por separado y controlar los movimientos correctos. En caso de algún error o dificultad técnica, no se debe continuar, y se debe repetir sin falta varias veces el pasaje difícil e iniciar un poco antes (uno o dos compases). Para aprenderse una obra musical de memoria se recomienda tomar las frases por separado, aprender una sección y continuar con lo siguiente, conectar algunos episodios aprendidos y seguidamente; separar los pasajes técnicos difíciles que se encuentren en las obras y estudios. Se recomienda aprovecharlos y tocarlos como ejercicios.

Es útil, para aprender gradualmente, tocar cada mano por separado. Esta habilidad ofrece la posibilidad de concentrar la atención en la melodía o el acompañamiento, así se procura la mayor precisión y la mejor calidad de interpretación. El tocar cada mano por separado proporcionará la mejor memoria del texto.

Lo más esencial del proceso pedagógico es la comprensión completa del estudiante de los objetivos que se le presentan. El estudiante debe comprender de manera precisa, no solamente lo que se le pide, sino el por qué el profesor le exige esto o aquello.

Junto con el trabajo de las piezas el maestro debe acostumbrar a los alumnos no sólo a reproducir el texto preciso de la obra, sino también empeñarse de manera sensata en transmitir el contenido y carácter de la música. Una gran ayuda para la asimilación del

material, la posee la acción de tocar las obras musicales y que el mismo profesor muestre los detalles por separado.

Para adquirir los conocimientos prácticos en la escuela, los estudiantes deben acostumbrarse más y más al trabajo autónomo en casa. Para la hora del trabajo independiente, los estudiantes deben, sin excepción, distribuir su tiempo de manera que alcancen a estudiar todas sus tareas (ejercicios, estudios, piezas). Se recomienda alternar el material en un orden viable. Un día comenzar con ejercicios, escalas y otras tareas técnicas de limpieza; otro día, con piezas y estudio.

De otro modo, se pueden establecer hábitos que, invariablemente, “interpreta” la mano de manera negativa, los cuales se manifiestan durante la presentación en público, cuando ya no existe la posibilidad de cambio ni hay tiempo para corregir.

Todas las indicaciones metódicas, los datos de introducción, se utilizan con firmeza durante todo el periodo de formación inicial y son estas bases las que proporcionan la técnica. El profesor y el alumno dan comienzo a cada nueva tarea, se debe recordar todo lo anteriormente dicho y controlar cuidadosamente la posición de la mano y el movimiento de cada dedo.

Para concluir, unas palabras importantes. Si en el piano, la duración del sonido va más allá de los dedos, así es también para los instrumentos de cuerda pulsada, en particular el arpa; la duración de la pulsación es la misma para las notas cortas que para las largas. Por esta razón, es conveniente aclarar desde el principio a los alumnos que aunque los dedos produzcan el sonido, y ya se hayan quitado de la cuerda, se requiere contar en la mente la duración real que indica la partitura. Si en los ejercicios o en las piezas se tienen octavos, se recomienda contar con “y”. Si ya no hay octavos, entonces lo mejor es contar por cuartos. Sin excepción, desde el principio se debe exigir que los alumnos cuenten en voz alta, fuerte de manera precisa.

La conducción de las primeras lecciones es tan importante, que se les dedica una unidad completa. Sin falta, desde las primeras lecciones se debe despertar en los alumnos principiantes el interés al tocar la música. Para dar a conocer con vigor las especificidades del instrumento a los niños con la música, no es posible comenzar como se hace con el

piano: con una selección de canciones para niños. Se recomienda que el profesor haga conocer a los alumnos las posibilidades del arpa, al interpretar él mismo obras sencillas, o si canta con ellos acompañando con el arpa – esto despierta el interés, e inicia el amor a la música. Comparar los adornos, usar cuentos, explicar el contenido emocional de la música, será útil de manera extraordinaria. Se recomiendan piezas que contrasten en contenido, en carácter, aunque no posibiliten la equivalencia de las exigencias del momento<sup>3</sup>.

Después de algunas lecciones, de acuerdo con el profesor, no se debe interrumpir el trabajo de los ejercicios, sino que se debe introducir al alumno a tocar estudios y piezas que le ayuden a afirmar el material estudiado. En cada ejercicio el maestro debe establecer a los alumnos objetivos concretos. Con la práctica de los mismos se debe cultivar en el alumno un control inteligente de sí mismo.

---

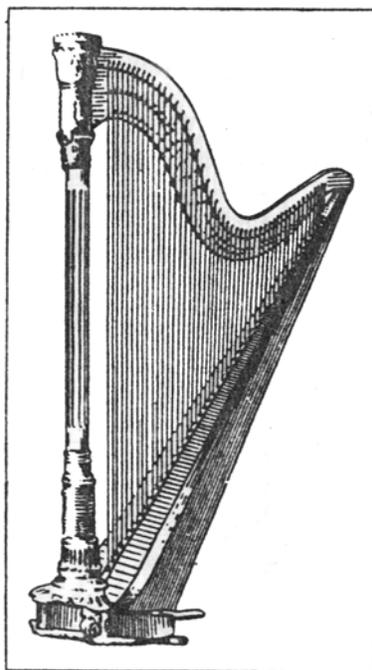
<sup>3</sup> Para este objetivo se recomienda, por ejemplo las siguientes piezas: Grivoedob - *Dos valse*s; Glinka - *Alondra*; Tchaikovski - *El pasado lejano*, *Vals*, *En la troika*, *Canción de cuna*; Glazunov - *Solo del ballet Raymunda*; Kaleninkov - *Canción triste*; Grechaninov - *Mazurca*; Maikapar - *Un cuentecito*; Erdeli - *Estudio 10*; Gnesisn - *Peonza*; Guedike - *Mazurka* y otros.

# Introducción

## BREVE INFORMACIÓN DEL INSTRUMENTO

El arpa pertenece a los instrumentos musicales de cuerda pulsada. El arpa apareció en los tiempos antiguos, hace algunos miles de años. Se esparció por Egipto, Grecia, Asiria Babilonia, y en algunos pueblos de territorios de la Unión Soviética. (Cáucaso, Asia Central).

El arpa contemporánea es diferente de las antiguas: tiene pedales, los cuales proporcionan posibilidades de afinación a cada sonido. El mecanismo de pedales fue introducido la primera vez por el constructor de instrumentos bávaro Hockbrucker en el año de 1720. Esta innovación progresiva extendió significativamente el diapason del arpa, transformó el grupo de sonidos de diatónico a cromático, así permitió incluir el arpa dentro de los siete instrumentos de concierto. Se creó una literatura vasta para el arpa, surgieron una serie de ejecutantes virtuosos.



*Fig. 1. Vista general del arpa contemporánea*

Una nueva etapa en la historia del arpa da lugar con Sebastián Erard (1752-1831), constructor genial de instrumentos de origen francés. En lugar de los ganchos especiales del arpa de Hockbrucker que sirven para apretar las cuerdas en la parte alta del instrumento (cuello), Erard introdujo tenedores, que dan vueltas, sujetan y presionan las cuerdas.

La primera arpa de Erard (de movimiento simple) estuvo lista en el año de 1786, cerca de 1815 él reconstruyó un arpa con movimiento doble de pedales. Este sistema ha permanecido de hecho hasta nuestros días.

En el presente, el arpa se ha expandido, esto lo han permitido las cuatro fábricas más importantes: francesa-*Sebastián Erard*, inglesa-*Morley*, americana-*Lyon & Healy* y la fábrica soviética *Lunacharski*. El mecanismo de todas estas arpas es básicamente el mismo.

El arpa se utiliza ampliamente para solos, orquesta y ensambles.

La iniciación del arpa puede ser con niños de 7 a 10 años de edad, con buen oído, antecedentes musicales y desarrollo físico normal.

### **ESTRUCTURA DEL ARPA**

El arpa contemporánea tiene 46 cuerdas. Su diapasón abarca más de seis octavas. La primera octava tiene dos cuerdas suplementarias (*fa*, *sol*) y las últimas cuerdas (*re*, *mi*) pertenecen a la última octava.

Los arpistas cuentan las octavas de distinta manera que en el piano. La octava más alta-primer, las que siguen hacia abajo son la segunda, tercera, cuarta, quinta, sexta y parte de la séptima. Ulteriormente vamos a continuar con las indicaciones de las octavas.

Comenzando de la nota más alta *fa* hasta la nota *la* de la quinta octava, las cuerdas del arpa son de tripa, y de la nota *sol* hacia abajo son de metal.

La afinación fundamental del arpa-diatónica es en do bemol mayor. Para encontrar las cuerdas en el arpa les ayuda su color, todos los *do* son de color rojo y los *fa* azul.

La sonoridad característica del diapasón del arpa se divide en tres registros. El de arriba se distingue el sonido penetrante y corto, el de enmedio es más brillante melodioso y lleno por

su resonancia. El de más abajo por naturaleza posee un timbre más espeso, por esta razón la mano izquierda debe estar siempre preparada para realizar la indicación “apagado” (En la partitura se escribe con el signo \* o  $\oplus$ ) La uniformidad del sonido se alcanza con la fuerza y densidad de la presión de los dedos sobre las cuerdas.

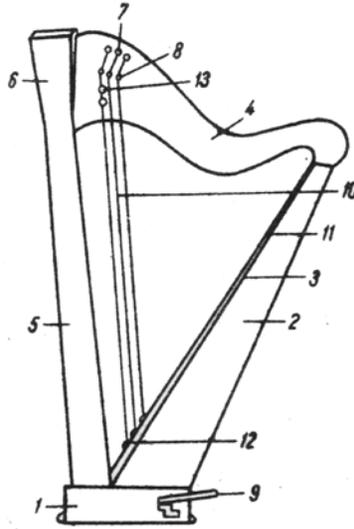
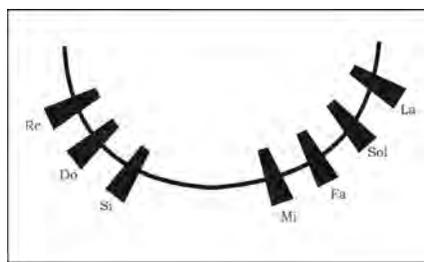


Fig. 2. Esquema de la estructura del arpa

- 1.- Pedestal o base
- 2.- Caja de resonancia
- 3.- Tapa
- 4.- Cuello
- 5.- Columna
- 6.- Cabeza
- 7.- Clavijas
- 8.- Cejilla
- 9.- Pedales
- 10.- Cuerdas
- 11.- Tablilla
- 12.- Ojillos
- 13.- Tenedores

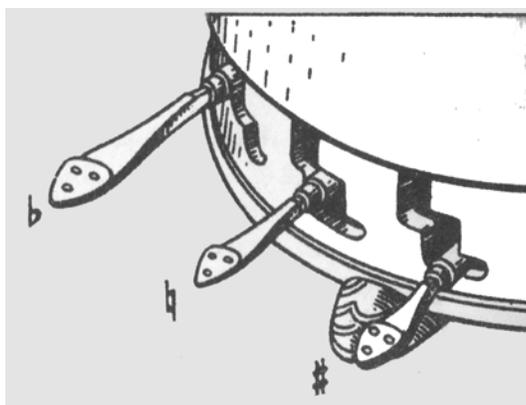
El arpa tiene siete pedales (el mismo número que los grados de la escala) los cuales están colocados en la base de la siguiente manera: del lado derecho cuatro pedales- mi, fa, sol, la; del lado izquierdo-tres: si, do, re (ver fig. 3).



*Fig. 3. Esquema de la distribución de los pedales del arpa*

Cada pedal posee tres incisiones (ver fig. 4). La posición de enmedio corresponde a las notas sin signos de alteración o con una nota con becuadro, la posición de arriba-nota con bemoles y la de abajo-nota con sostenidos.

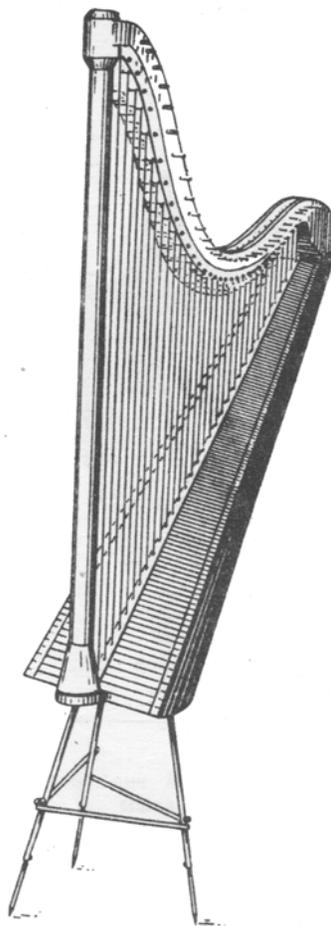
Como regla, el pedal se oprime antes de emitir un sonido, pero a veces sucede que se pone el pedal al mismo tiempo que el sonido alterado. Sin excepción para esto, el cambio del pedal será silencioso, el tacón se encontrará en el suelo, cuando la punta del pie oprime el pedal. Con el movimiento del pedal de arriba abajo, debe surgir una sensación “hacia uno” y con el movimiento hacia arriba-“hacia afuera”



*Fig. 4. Incisiones de los pedales*

Los maestros constructores de arpas experimentales fabricaron un nuevo instrumento-“arpa para ensayo”, mejorado en calidad, con un volumen graduado de la caja de resonancia; este instrumento se distingue de las arpas habituales de este mismo tamaño, peso, construcción y sencillez; su ventaja es la comodidad para las tareas en las vacaciones, viajes y descanso.

“El arpa de ensayo” tiene un trípode plegable que permite regular la altura del instrumento conforme a la altura del estudiante. La afinación de las cuerdas se realiza con la llave. Con este instrumento se puede preparar de manera independiente la destreza de la mano, y la prestigiosa facultad de aprender con prontitud.



*Fig. 5. Vista general del arpa de ensayo*

### **AFINACIÓN DEL ARPA**

El método más razonable de tensar las cuerdas y afinar el arpa es el siguiente. Cada cuerda se pasa por el orificio que se encuentra a mitad de la tapa, se apoya contra el ojillo de madera o de hueso; para esto, en el final inferior se realiza un nudo marino. Para afinar las cuerdas, el movimiento es a la inversa de donde se atora, y así permite enredar en espiral, se prueba y de nuevo se afina a la altura deseada. Lo que sobre de la cuerda al final, se

recomienda cortarlo para que no tenga una apariencia descuidada. Para afinar el arpa se debe seguir el siguiente ejemplo:



Si después de afinar, *re* y *la* forman la quinta justa y limpia, los otros sonidos se afinaron limpios.

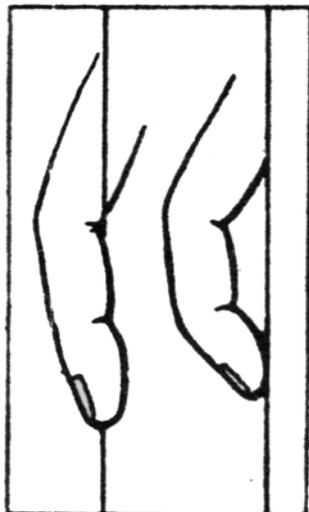
Los alumnos que tengan piano, se les recomienda en primer instancia afinar el arpa con la ayuda de este instrumento.

Desde el principio es necesario habituar a los estudiantes a un cuidado correcto del arpa: al terminar de tocar, sin excepción, elevar los pedales hasta la incisión más alta, para atenuar la presión y tapar el arpa con su funda.

### EMISIÓN DEL SONIDO

Un sonido hermoso, lleno, cantado con el arpa se consigue por el contacto estrecho del dedo con la cuerda. Se presiona “hacia uno” o “hacia fuera” y se articula profundamente la cuerda a lo largo de la tapa. Sobre estos principios se construye el método necesario para colocar la mano.

Para que la calidad del sonido sea considerable, depende de la curvatura del dedo, así resultará la articulación en la cuerda. A mayor curvatura entre el dedo y la cuerda, mayor calidad de sonido y riqueza tímbrica (ver fig. 6). Los dedos poseen una paleta de sonidos particulares. A saber, ellos son los que crean una diversidad de sonidos bellos.



*Fig. 6. Separación de las cuerdas por la curvatura de los dedos.*

Se toca aproximadamente en la mitad de la cuerda, donde se saca el sonido más bonito y lleno (en el registro bajo, para mayor claridad es mejor tocar un poco más debajo de la mitad – en la tercera parte baja de la cuerda). Tocar cerca del cuello le priva al sonido del armónico y puede ser útil solamente como un color especial. Tocar cerca de la tapa revela los armónicos más altos y atribuye al sonido un timbre gangoso, el cual se ajusta a un color característico. Sin falta, hay que tomar en cuenta que en la fuerza acústica de los bajos se escucha un sonido difuso. En el objetivo de ejecución se trata de equilibrar la fuerza del sonido en todos los registros. La fuerza del sonido (volumen) la densidad del sonido y otras dinámicas (crescendo, disminuyendo) depende de la presión que apliquen los dedos a la cuerda.

## **POSTURA**

Para dar principio a este trabajo, primero que nada se debe desarrollar una postura correcta del estudiante en el instrumento. El estudiante se sienta en la orilla de la silla. En el momento de tocar, el cuerpo del alumno debe estar derecho y mantener la cabeza también derecha, sin inclinarla a la orilla de la caja de resonancia. Los hombros y las manos deben estar libres. Para esto, se debe procurar que cuando el alumno esté tocando, no levante los hombros, porque así entorpece el movimiento. El arpa se inclina hacia uno de la siguiente manera: con la parte superior del cuerpo del arpa hasta rozar el hombro derecho, sin ejercer

presión sobre él. Dependiendo de la altura del alumno se ajusta la altura de la silla. Para los alumnos pequeños cuyas piernas no alcancen el piso, se coloca un banquito para sostener sus pies. Las rodillas se ajustan al cuerpo del instrumento, para mantenerlo en equilibrio. La parte de arriba de la caja de resonancia debe encontrarse al nivel de la oreja, más alto de esta posición puede complicar a la mano derecha cuando se toca en el registro alto. (ver fig. 7 y 8).



*Figura 7*



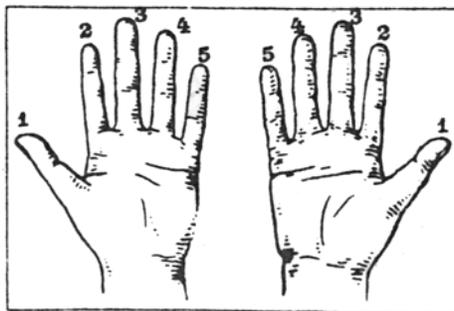
*Figura 8.*

### **POSTURA Y POSICIÓN DE LA MANO**

Uno de los objetivos de formación de suma importancia en el arpa, como en cualquier otro instrumento, es la posición correcta de la mano, la cual no se puede considerar por separado en el proceso de tocar. Es muy importante adquirir y asimilar los conocimientos prácticos correctos al tocar, así como se toma tiempo desarrollar reflejos y naturalidad. Para este objetivo, el autor presenta una serie de ejercicios progresivos.

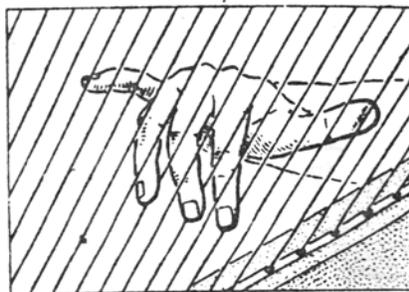
*Posición de la mano.* La mano debe estirarse hacia el frente, después doblar los codos para que los dedos se aproximen juntos a las cuerdas. El lugar donde se reúnen los dedos con las cuerdas es el “lugar de trabajo” para tocar el arpa. La altura de los codos no debe de ser ni muy levantada, ni muy inclinada, para esto el hombro izquierdo debe estar un poco más adelante que el derecho para que la mano izquierda pueda alcanzar libremente las cuerdas

de los bajos. Los dedos en las cuerdas son al mismo tiempo un apoyo para la mano. El orden de la designación de los dedos (numeración) se muestra en la figura 9.



*Figura 9*

En el arpa, como regla, tocan cuatro dedos de cada mano, el quinto dedo –meñique- no participa en la ejecución. El quinto dedo debe estar libre, no separarse hacia un lado (como en la figura 10).



*Figura 10*

Tampoco se dobla articulado (como en la figura 11)



*Figura 11*

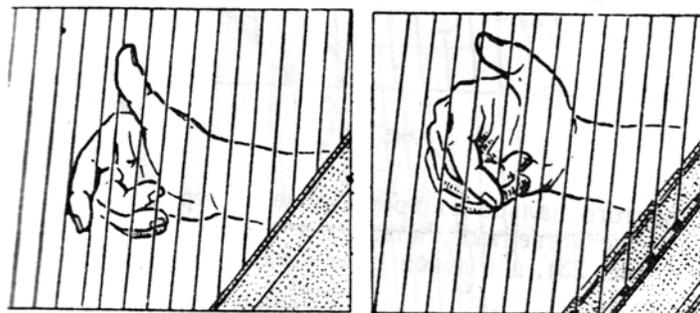


*Figura 12*

Una posición incorrecta del dedo quinto denota tensión o una posición baja del primer dedo (ver figura 11). El dedo quinto se sitúa de manera análoga al cuarto dedo (ver figura 12).

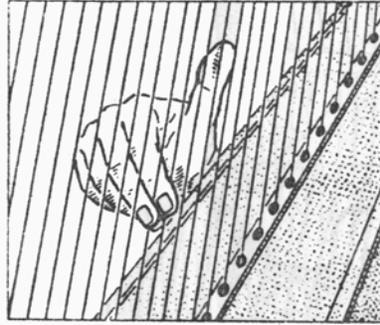
La posición de los dedos en las cuerdas en todos los registros debe ser similar. Los dedos del registro más alto se redondean y recogen conforme a las cuerdas más cortas.

Para sacar sonido con el primer dedo se debe estirar hacia arriba, así sólo el primer dedo permanece en alto, el segundo dedo puede sacar sonido a lo largo de la tapa (ver figura 13).



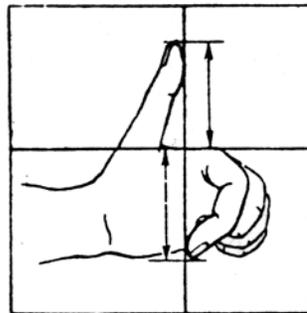
*Figura 13. Posición correcta del primer dedo. Posición incorrecta del primer dedo*

Una vez obtenida la colocación correcta de los dedos, se toca ligeramente con la yema de los dedos en las cuerdas, las cuales, van a lo largo de la primera falange del dedo con una ligera inclinación hacia la parte exterior de la orilla de las uñas (ver figura 14).



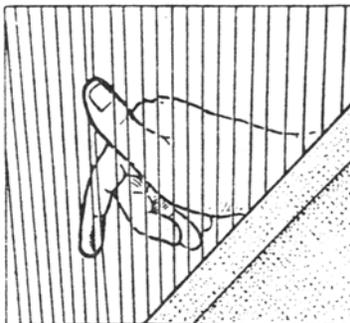
*Figura 14*

El primer dedo no se articula a la manera de los otros, “hacia la palma”; al tocar la cuerda, va en sentido contrario. Es imprescindible que no se extienda y es necesario observar que no roce la cuerda siguiente. Con este movimiento, el primer dedo debe describir un círculo. Después de articular el primer dedo, el resto de los dedos lo siguen como un llavero con su base. Los dedos se sueltan solamente con el movimiento de la muñeca. Sin embargo, por otro lado se evita un movimiento desmedido de la muñeca, ya que éste impedirá producir un sonido fuerte y hermoso así como agilidad de los dedos. El segundo dedo debe estar colocado hacia abajo y forma un círculo con el primero. La curvatura del segundo dedo corresponde a lo largo con la altura del primer dedo. Así, sucede que entre la parte exterior de la muñeca y la base de los dedos se observa un círculo claro (ver figura 15).



*Figura 15*

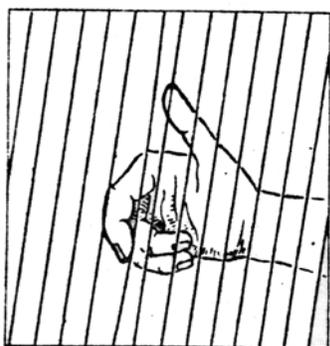
El segundo dedo debe redondearse de modo que no se pandee al articular, y poder provocar la sensación de apoyo. La cuerda va aproximadamente a la mitad de la yema a lo largo del dedo (ver figura 16).



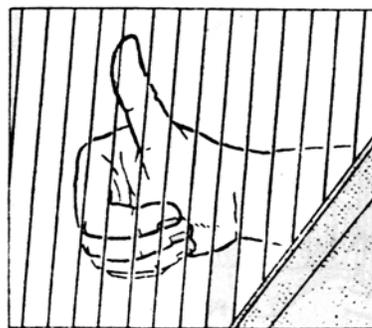
*Figura 16*

Una posición aceptada de la mano recibe la condición de llamarse “mano enroscada” (la mano izquierda generalmente es menos “enroscada” que la derecha). El primer dedo debe permanecer alto y la muñeca ligeramente vuelta hacia el ejecutante. Esto da la posibilidad al segundo, tercero y cuarto dedos de permanecer juntos en las cuerdas.

El segundo dedo, al tocar la cuerda, va profundo hacia la palma, como se representa en la figura 17 y 18.



*Figura 17*



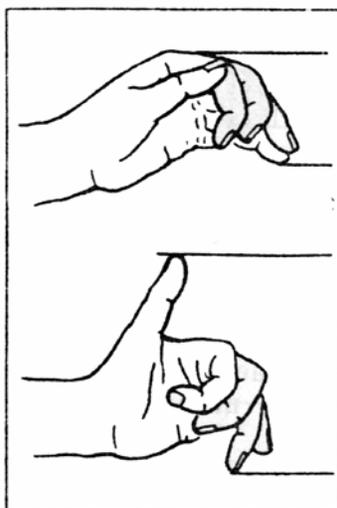
*Figura 18*

Esa disposición sirve para que el alumno se controle. En algunos casos, este círculo puede cambiar ligeramente; depende de la longitud de los dedos.

Con esta posición, con todos los dedos puestos en las cuerdas, se da la sensación de que el segundo dedo es el más importante.

Si un alumno principiante va a controlarse todo el tiempo a sí mismo, entonces su mano no se mostrará “desenvuelta”<sup>4</sup>. Las posiciones de los dedos tercero y cuarto son similares a la posición del segundo.<sup>5</sup>

Los dedos necesitan colocarse cuidadosamente, para que al tiempo de tocar no se estorben unos a otros, tampoco se enganchen con la cuerda vecina, y no emitan otros sonidos. Los dedos segundo, tercero y cuarto articulan hacia la palma. Mientras mayor sea la distancia entre el primer y cuarto dedo (la mano en posición) se encontrará más firme en las cuerdas (ver figuras 19 y 20).

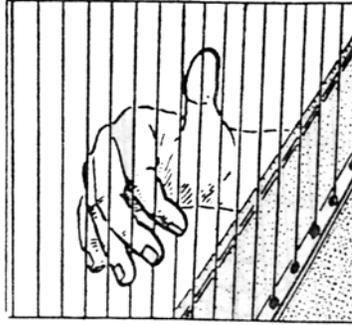


*Figuras 19 y 20*

La posición de los dedos en las cuerdas debe ser la siguiente: el primer dedo se alarga y coloca sobre la cuerda; por el lado contrario, los dedos segundo, tercero y cuarto son colocados en las cuerdas vecinas en la misma posición que el segundo. La posición de los dedos en las cuerdas es al mismo tiempo un apoyo para la mano. Si los dedos de las manos izquierda y derecha se colocan en los grados de la escala, entonces el cuarto dedo se coloca más abajo que el tercero y el segundo – más arriba que el tercero (ver figura 21).

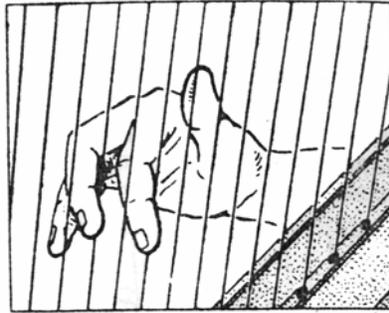
---

<sup>4</sup> La posición de la mano en el arpa varía ligeramente en cada alumno al depender de su forma anatómica, en este caso Rubin se refiere a que una vez que el alumno entienda las instrucciones, se puede permitir que la mano accione de manera natural (N. de la t.).



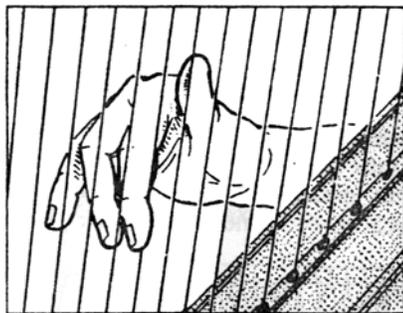
*Figura 21*

Si el segundo dedo se encuentra en relación al tercer dedo a un intervalo de tercera, entonces el segundo dedo se coloca más abajo (ver figura 22).



*Figura 22*

Con una posición entre los dedos cuarto y tercero a un intervalo de tercera en la mano derecha, el dedo cuarto se coloca más arriba que el tercero (ver figura 23) y en la mano izquierda más abajo (ver figura 24).

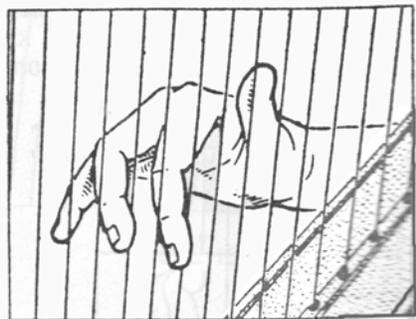


*Figura 23*



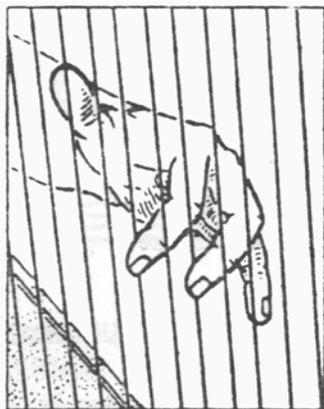
*Figura 24*

En una posición de los dedos a intervalos de tercera, el dedo más alto es el primero, los otros dedos se colocan de la siguiente manera: el segundo dedo se coloca en la cuerda más por debajo de todos; más arriba, el tercero; el cuarto, más arriba que el tercero. (ver figura 25).



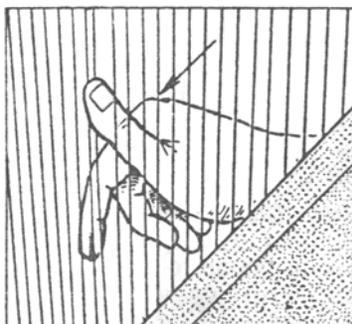
*Figura 25*

Los dedos de la mano izquierda se colocan un poco distinto, debido a que el antebrazo de la mano izquierda queda perpendicular a las cuerdas. Junto con el primer dedo en alto, el que se coloca más abajo en las cuerdas es el cuarto, y más arriba el tercero y segundo dedos (ver figura 26).



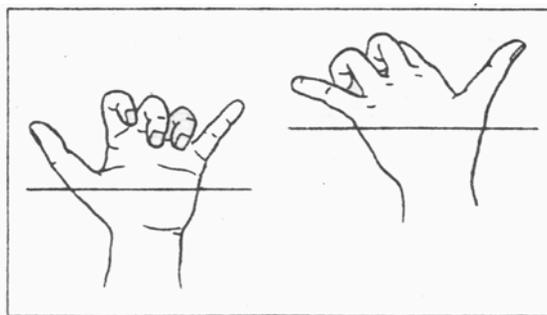
*Figura 26*

Como un fundamento para comprobar la posición correcta de la mano, nos puede servir la base del nudillo del tercer dedo, el alumno debe verla cuando toca (ver figura 27).



*Figura 27*

Debe existir la sensación de que las bases del primero y del quinto dedo se encontrarán colocadas sobre una línea (ver figura 28).



*Figura 28*

*Posición de los codos.* Al tiempo que se toca el arpa, los codos de las manos derecha e izquierda no deben abatirse (ver figura 29). Ellos sostienen las manos y mantienen la posición en relación con las cuerdas. Bajar los codos no da posibilidad a los dedos de emitir sonido “a lo largo de la caja”. El codo de la mano izquierda se coloca a los niveles medio y bajo del registro y el codo de la derecha al nivel donde tocan los dedos. La altura del codo de la derecha depende del registro donde se extraiga el sonido. En el registro más alto, el codo se sitúa casi al nivel del hombro y un poco apartado de ese lado.

Una posición incorrecta de los codos se refleja en los rasgos del sonido e impide el desarrollo de la agilidad de los dedos. La posición de los codos regula la posición de los dedos en las cuerdas. Al abatir los codos, en el alumno surgirá, inevitablemente, la tendencia de tocar más abajo de la mitad de las cuerdas. Los antebrazos de las manos

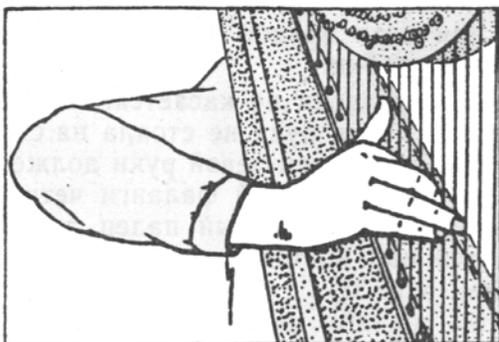
izquierda y derecha, al tocar deben encontrarse en una posición horizontal y en el nivel del lugar donde en ese momento se ejecuta.



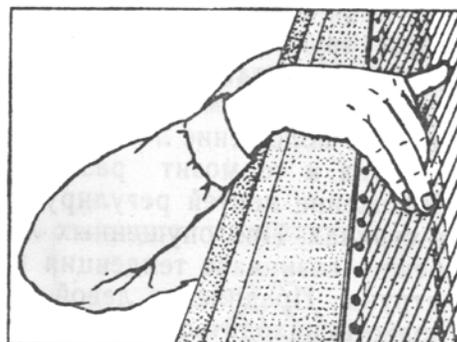
*Figura 29*

Al tocar en un registro alto, se llega a separar un poco el cuerpo y la cabeza del arpa, para que sea más cómodo, se puedan colocar los dedos más cerca y controlar el movimiento correcto. El primer dedo, también aquí se coloca más alto; el resto, más cerca y cómodos sobre las cuerdas.

La muñeca de la mano derecha debe colocarse naturalmente y en línea recta con el antebrazo. Cualquier otra posición provocará tensión, que impedirá agilidad en los dedos (figuras 30 y 31).

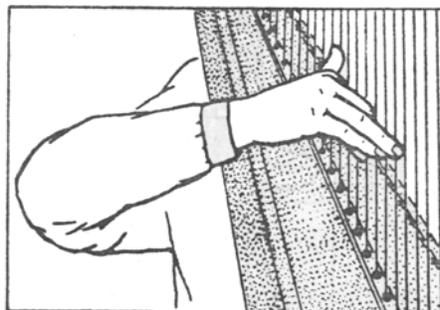


*Figura 30*



*Figura 31*

En la muñeca de la mano izquierda debe haber una curvatura no muy grande. En la figura 32, el codo se muestra en una posición correcta, los dedos libres y firmemente colocados en las cuerdas.



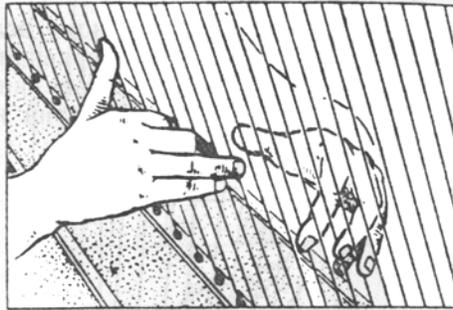
*Figura 32*

El carpo de la mano debe estar hacia abajo (abatido) de modo que la base del primer dedo esté más alta que el resto; así será más fácil para el codo mantener la posición correcta y el apoyo en las cuerdas será más estructurado.

Al tocar en el registro más alto, la mano derecha roza el extremo de la caja de resonancia, para mejorar la articulación de los dedos y para tocar en el registro medio, el antebrazo se acerca a la muñeca. El brazo derecho toca ligeramente la tabla; no debe permanecer atado, sin movimiento. Hay ocasiones en que, cuando existe una tensión fuerte sobre la orilla de la caja de resonancia, la parte interna del antebrazo y la muñeca se muestran enrojecidos y más aún con una callosidad.

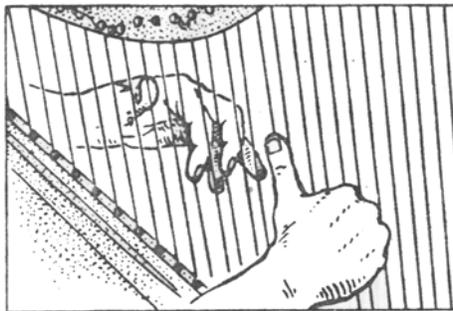
Se recomienda para el adiestramiento y fortalecimiento de los músculos, que al tocar la mano derecha no se toque para nada la caja de resonancia.

La mano izquierda no toca la tapa. Sin excepción se debe procurar que la mano izquierda no se coloque en las cuerdas más arriba que la derecha, el primer dedo de la mano izquierda debe estar aproximadamente al nivel de la segunda falange del cuarto dedo de la mano derecha, exactamente; el primer dedo de la mano izquierda se coloca encima de la uña del dedo cuarto de la mano derecha (ver figura 33).



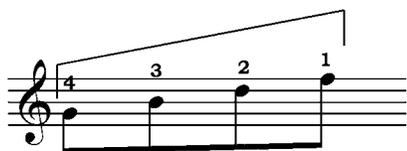
*Figura 33*

De esta manera, se obtiene como una sola línea de la mano izquierda con la derecha. Esta correlación de las manos se mantiene cuando en ocasiones la disposición de las manos cambia, es decir, la izquierda toca más alto que la derecha (ver figura 34).



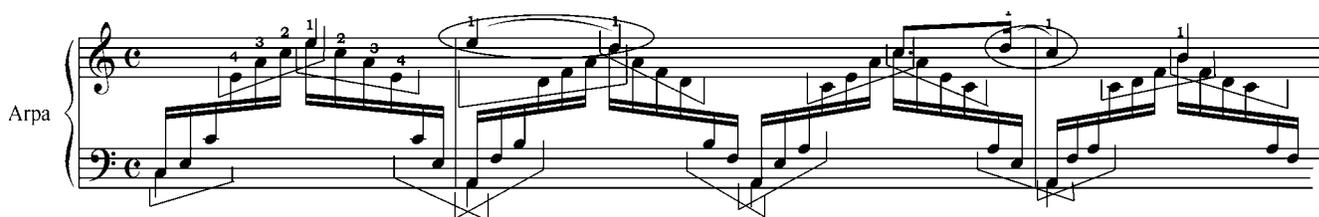
*Figura 34*

Al tocar el arpa, como regla, los dedos se colocan en las cuerdas debidas, de antemano, hasta sacar el sonido. Este procedimiento le proporciona a la mano una sensación de apoyo, economiza tiempo, fuerza al tocar y es la base de la técnica de ejecución del arpa. Este principio de colocar los dedos cuidadosamente fue cultivado por el notable arpista y pedagogo B. Posse, fundador de una escuela de arpa, antecedente de la experiencia de su alumno A. I. Slepuschkin, quien le dio continuidad. Así expresó: al tocar hacia un lado todos los dedos se colocan al mismo tiempo. La primera arpista rusa K. A. Erdeli enseñó a preparar los dedos con anticipación, independientemente de la dirección del movimiento del sonido. Para evidenciar la unificación de un grupo de dedos en la partitura, se señala en la parte de arriba o abajo unos paréntesis cuadrados.



La regla fundamental de la digitación en el arpa se engloba en que la figura melódica, en la dirección hacia arriba o hacia abajo, se ejecuta de modo que el último sonido no sea tocado antes de que se haya preparado el dedo que producirá el primer sonido de la siguiente figura.

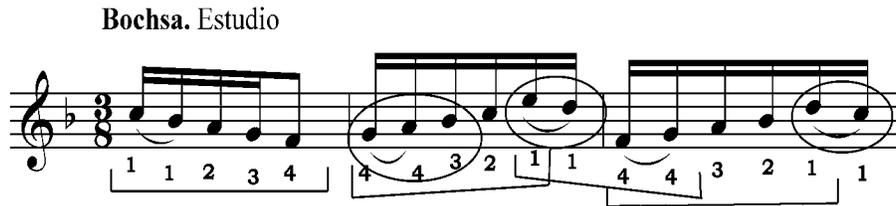
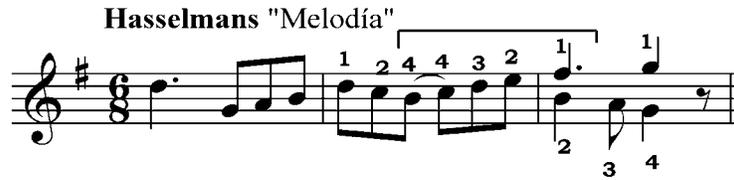
Para tocar una figura melódica, aunque sea de dos sonidos, se exige colocar los dedos al mismo tiempo en las cuerdas para todas las figuras. Si en una progresión se encuentran sonidos repetidos, para su ejecución se recomienda cambiar los dedos. A veces, en ejemplos musicales, la melodía se ejecuta con el primer dedo y el resto toca el acompañamiento, en este caso se recomienda que los dedos que tocan el acompañamiento; se coloquen de antemano en las cuerdas.



*Ejemplo de melodía en el pulgar*

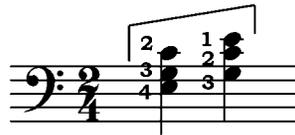
Antes de que se toque un “deslizamiento”, todos los dedos designados entre paréntesis se deben colocar al mismo tiempo sobre las cuerdas y después realizar el deslizamiento de una cuerda a otra, de uno u otro lado.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> El autor se refiere a intervalos ascendentes o descendentes del primer dedo o del cuarto, como se muestra en los ejemplos musicales escritos por Hasselmans y Bochsá (N. de la t.).



*Ejemplos de deslizamiento*

Ante la ejecución de dos acordes en una frase, colocados juntos, se recomienda realizar la siguiente digitación, como la más cómoda y que produce mejor la sensación de legato:



*Resumen de la digitación fundamental para tocar intervalos:* para la segunda se toman los dos dedos vecinos; tercera – el vecino o intercalado; cuarta – intercalado; quinta y sexta – intercalado un dedo o dos dedos; séptima, octava e intervalos más amplios – se toman los dedos primero y cuarto.

Todas las indicaciones de las digitaciones, en principio se relacionan con los distintos intervalos y con los pasajes técnicos posibles y otras más cómodas para posibles combinaciones de dedos.

Las escalas en todas las tonalidades en el arpa, se tocan con una u otra digitación. La escala de una octava se inicia con el cuarto dedo, la escala de dos octavas-con el dedo tercero, la escala de tres octavas- con el segundo dedo, la escala de cuatro octavas-con el primer dedo.

# **Primera Unidad**

## **EJERCICIOS PRELIMINARES PARA TOCAR EL ARPA**

### **PRIMERA LECCIÓN**

#### **EJERCICIOS PARA LA SENSACIÓN DEL DEDO EN LA CUERDA (sin producir sonido)**

Se recomienda que todos los ejercicios de una lección dada se ejecuten todos los días varias veces, hasta que el alumno adquiera un hábito definido y se produzca un automatismo en la posición de los dedos. Ante esto, al comenzar con los ejercicios iniciales se recomienda que el alumno realice una serie de ejercicios para sentir las cuerdas. Estos ejercicios se realizan del siguiente modo, los dedos segundo, tercero y cuarto se encorvan y estiran la cuerda hacia uno y sin falta se coloca en alto el primer dedo. Después se repiten estos ejercicios sólo con el apoyo en la cuerda del primer dedo. Los ejercicios se ejecutan alternando manos izquierda y derecha.

#### **EJERCICIOS PARA EL SEGUNDO DEDO CON PRODUCCIÓN DE SONIDO**

Los dedos se reúnen en el puño. El primer dedo se estira hacia arriba y se coloca con la orilla de la yema en la cuerda de *fa* de la tercera octava. Enseguida se sueltan los dedos restantes (estos deben permanecer en una posición natural y curva). El primer dedo en esta posición proporciona apoyo a los restantes. El segundo dedo se coloca en la cuerda vecina *mi* en una posición ligeramente curva, cuidar no mover hacia atrás al articular con la orilla de la falange y se mueve profundo hacia la palma. Los ejercicios se realizan alternando cada mano (la mano izquierda toca los ejercicios una octava baja). Al principio, para tocar los ejercicios se recomienda contar en voz alta, fuerte y exacta: en el tiempo “uno” el dedo produce el sonido, en el tiempo “dos” se vuelve a la misma posición inicial. Contar en voz alta estructura el estudio del alumno, pero no se recomienda como sistema, ya que esto

puede apartarlo de controlar su sonido y como consecuencia en su expresividad durante la ejecución.<sup>7</sup>

### EJERCICIOS PARA EL TERCER DEDO

Al ejecutar los ejercicios del tercer dedo se observan todas las instrucciones de los ejercicios precedentes. El segundo y cuarto dedo se encuentran en posición relajada. El tercer dedo coloca su yema en la cuerda *re* y la toca.

### EJERCICIO PARA EL CUARTO DEDO

Al ejecutar los ejercicios del cuarto dedo, el segundo y el tercero se encuentran en una posición relajada, el cuarto toca la cuerda *do*, el primer dedo permanece como apoyo.

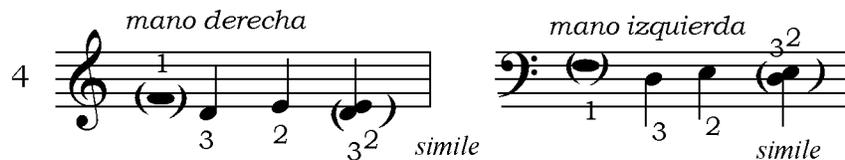
<sup>7</sup> Contar en voz alta es una estrategia inicial para interiorizar el ritmo, una vez que se logra, el alumno puede concentrarse en el sonido y expresividad (N. de la t.).

## SEGUNDA LECCIÓN

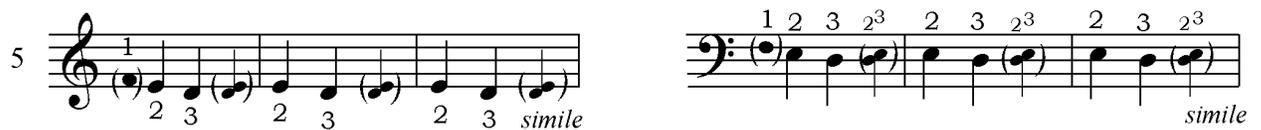
### EJERCICIOS PARA EL SEGUNDO Y TERCER DEDOS

Se colocan los dedos tercero y segundo en las cuerdas *re* y *mi*, el primer dedo en la cuerda *fa* para el apoyo; sin falta se debe procurar que no se doblen durante la articulación. El tercer y segundo dedos deben colocarse de modo que no se estorbe el uno al otro, no apagar la cuerda vecina y permanecer ligeramente curvos. Al ejecutar el ejercicio, se cuenta en voz alta, en el tiempo “uno” se toca el tercer dedo, y en el tiempo “dos” el segundo; en el tiempo “tres” el segundo y el tercer dedos se colocan al mismo tiempo en las cuerdas, nuevamente con un movimiento enérgico.

Tocar los ejercicios no requiere velocidad. El codo de la mano derecha no debe inclinarse y la muñeca encorvarse. No se debe alejar el cuerpo del arpa.



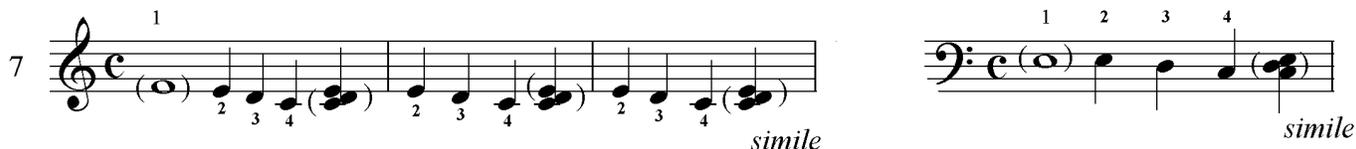
En el ejercicio número cinco en el conteo “uno, dos”, el segundo y tercer dedos emiten sus sonidos por turnos; en el tiempo “tres” ambos dedos se colocan en las cuerdas al mismo tiempo.



### EJERCICIO PARA EL SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO DEDOS

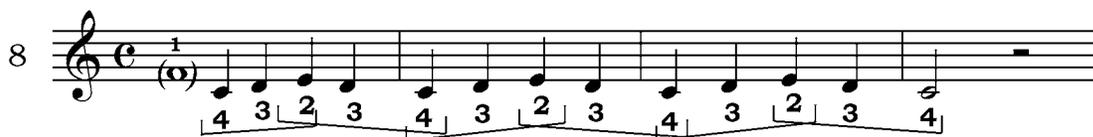
En las cuerdas *do*, *re*, *mi*, *fa* se colocan los dedos cuarto, tercero, segundo y primero. El primer dedo sobre la cuerda *fa*, para el apoyo. Este ejercicio es análogo a los precedentes y se toca con el tiempo “cuatro”. Sin excepción, al ejecutar estos ejercicios es fundamental que cuando toque el dedo cuarto, el tercero y el segundo permanezcan en las cuerdas sin

resbalarse en ellas y no doblarse durante la articulación, lo que sucede a veces al inclinar el codo.



Los dedos indicados en los ejercicios, tocan los sonidos en turno, y en el tiempo “cuatro” se colocan todos al mismo tiempo en las cuerdas.

En el ejercicio ocho, en el movimiento ascendente del sonido, el tercero y segundo dedos se colocan sobre la cuerda simultáneamente al momento de producir el sonido con el cuarto dedo.



Con el movimiento de los sonidos hacia abajo sobre las cuerdas se colocan los dedos cuarto y tercero, al momento de producir el sonido con el segundo dedo.

## TERCERA LECCIÓN

### EJERCICIO PARA EL PRIMER DEDO SIN APOYO

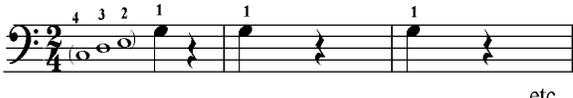
El primer dedo se coloca en la cuerda *do*. El segundo, tercero y cuarto dedos se mantienen suavemente sobre la palma. El sonido se produce con el primer dedo sin apoyo de los otros dedos en las cuerdas. El primer dedo toca la cuerda, realiza un movimiento circular con la muñeca relajada. Se debe poner atención especial para no inclinar el codo.

9 

EJERCICIOS PARA EL PRIMER DEDO CON APOYO EN LOS DEDOS SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO

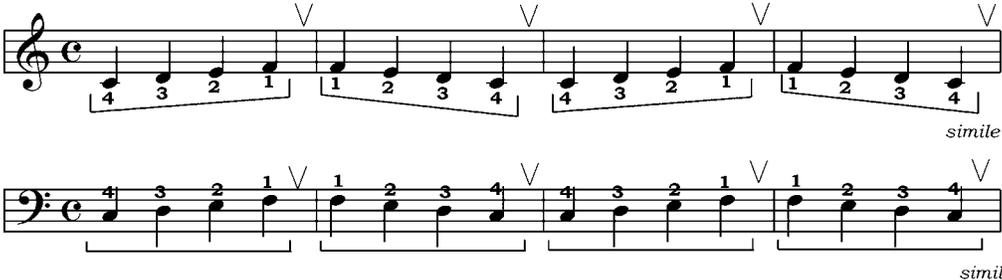
Sobre las cuerdas *do, re, mi, fa* se colocan el cuarto, tercero, segundo y primer dedos. El cuarto, tercero y segundo dedos se colocan en las cuerdas para apoyarse. Para ejecutar el ejercicio, el primer dedo realiza un movimiento circular. Es preciso que con las cuerdas se establezca una base para los dedos y que no se encorven durante la articulación.

10  etc.  etc.

11  etc.  etc.

12  etc.  etc.

EJERCICIOS PARA LOS CUATRO DEDOS

13 

En el ejercicio 13, al tocar el primer y cuarto dedos de ambas manos se produce al mismo tiempo un movimiento ligero de la muñeca.<sup>8</sup>

En el movimiento ascendente, los dedos tercero, segundo y primero se colocan en las cuerdas al mismo tiempo que se produce el sonido del cuarto dedo; con el movimiento del

<sup>8</sup> El movimiento de la muñeca se refiere sólo cuando el primer y cuarto dedos terminan de tocar el grupo de cuatro notas ya sea ascendente o descendente. (N. de la t.)

sonido descendente, el segundo, tercero y cuarto dedos se colocan al mismo tiempo que se produce el sonido del primer dedo.

14

## CUARTA LECCIÓN

### EJERCICIOS PARA ALTERNAR DIFERENTES DEDOS

Al ejecutar estos ejercicios, el codo y el primer dedo permanecen en su posición y el segundo, tercero y cuarto dedos se articulan profundo hacia la palma de la mano. Es útil tocar estos ejercicios, no sólo con la articulación indicada en el ejercicio 15, sino también con otros dedos.

15

16

2 1 2 1 2 1 2 1  
2 1 3 1 2 1 3 1 *simile*

1 2 1 2 1 2 1 2  
1 2 1 3 1 2 1 3 *simile*

2 1 2 1 2 1 2 1  
3 1 3 1 2 1 3 1 *simile*

1 2 1 2 1 2 1 2  
1 2 1 3 1 2 1 3 *simile*

17

3 1 3 1 3 1 3 1  
2 1 3 1 2 1 3 1  
3 2 3 2 3 2 3 1 *simile*

3 1 3 1 3 1 3 1  
2 1 3 1 2 1 3 1  
3 2 3 1 3 2 3 1 *simile*

1 3 1 3 1 3 1 3  
1 2 1 3 1 2 1 3  
1 3 2 3 1 3 2 3 *simile*

1 3 1 3 1 3 1 3  
1 2 1 3 1 2 1 3  
1 3 2 3 1 3 2 3 *simile*

18

4 1 4 1 4 1 4 1  
3 1 4 1 3 1 4 1  
3 1 3 1 3 1 3 1 *simile*

4 1 4 1 4 1 4 1  
3 1 4 1 3 1 4 1  
3 1 3 1 3 1 3 1 *simile*

1 4 1 4 1 4 1 4  
1 3 1 4 1 3 1 4  
1 3 1 3 1 3 1 3 *simile*

1 4 1 4 1 4 1 4  
1 3 1 4 1 3 1 4  
1 3 1 3 1 3 1 3 *simile*

19

2 1 3 1 4 1 2 1 3 1 4 1 *simile*

2 1 3 1 4 1 2 1 3 1 4 1 *simile*

1 2 1 3 1 4 1 2 1 3 1 4 *simile*

1 2 1 3 1 4 1 2 1 3 1 4 *simile*

## QUINTA LECCIÓN

### EJERCICIOS PARA EL PRIMERO Y SEGUNDO DEDOS EN DIRECCIONES ASCENDENTE Y DESCENDENTE

Exercise 20 consists of two staves in common time. The treble staff has an ascending eighth-note pattern (C4-D4-E4-F4-G4-A4-B4) followed by a descending eighth-note pattern (B4-A4-G4-F4-E4-D4-C4). The bass staff has a descending eighth-note pattern (G3-F3-E3-D3-C3-B2-A2-G2) followed by an ascending eighth-note pattern (G2-A2-B2-C3-D3-E3-F3-G3). Fingerings are indicated: 2-1-2-1 for the first two notes of each pattern, and 1-2-1-2 for the last two notes. Accents (V) are placed above each note.

En el ejercicio 20, en dirección ascendente, el primer dedo toca la cuerda con un movimiento ligero de muñeca y en la dirección descendente – hace lo mismo con el segundo dedo.

Exercise 21 consists of two staves in common time. The treble staff has an ascending eighth-note pattern (C4-D4-E4-F4-G4-A4-B4) followed by a descending eighth-note pattern (B4-A4-G4-F4-E4-D4-C4). The bass staff has a descending eighth-note pattern (G3-F3-E3-D3-C3-B2-A2-G2) followed by an ascending eighth-note pattern (G2-A2-B2-C3-D3-E3-F3-G3). Fingerings are indicated: 1-2-1-2-1-2 for the first two notes of each pattern, and 1-2-1-2 for the last two notes.

En las direcciones ascendente y descendente, el sonido se ejecuta *legato*.

Exercise 22 consists of two staves in common time. The treble staff has an ascending eighth-note pattern (C4-D4-E4-F4-G4-A4-B4) followed by a descending eighth-note pattern (B4-A4-G4-F4-E4-D4-C4). The bass staff has a descending eighth-note pattern (G3-F3-E3-D3-C3-B2-A2-G2) followed by an ascending eighth-note pattern (G2-A2-B2-C3-D3-E3-F3-G3). Fingerings are indicated: 2-1-2-1-2-1-2-1 for the first two notes of each pattern, and 1-2-1-2 for the last two notes.

Exercise 23 consists of two staves in common time. The treble staff has an ascending eighth-note pattern (C4-D4-E4-F4-G4-A4-B4) followed by a descending eighth-note pattern (B4-A4-G4-F4-E4-D4-C4). The bass staff has a descending eighth-note pattern (G3-F3-E3-D3-C3-B2-A2-G2) followed by an ascending eighth-note pattern (G2-A2-B2-C3-D3-E3-F3-G3). Fingerings are indicated: 1-2-1-2 for the first two notes of each pattern, and 1-2-1-2 for the last two notes.

En los ejercicios 22 y 23, todos los sonidos se ejecutan *legato*. El primer dedo se coloca en la siguiente cuerda, al mismo tiempo que toca el segundo dedo.

## SEXTA LECCIÓN

### EJERCICIOS PARA EL PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER DEDOS

Al tocar los ejercicios, es conveniente que los dedos indicados en las notas de los corchetes se coloquen en las cuerdas al mismo tiempo que tocan los dedos que están antes del paréntesis que sigue.

24

25

En el ejercicio 24, el tercero y segundo dedos permanecen en la cuerda al mismo tiempo que toca el primero. En el ejercicio 25, el primer dedo se coloca sobre la cuerda al mismo tiempo que toca el tercero.

26

Musical score for exercise 26, consisting of two systems of piano notation in 3/4 time. The first system has two staves with eighth-note patterns and fingerings (1, 2, 3). The second system has two staves with similar patterns and a repeat sign at the end.

En el ejercicio 26 es necesario tocar con el acento en cada tiempo fuerte del compás.

27

Musical score for exercise 27, consisting of two systems of piano notation in 2/4 time. The first system has two staves with eighth-note patterns and fingerings (1, 2, 3). The second system has two staves with similar patterns and a repeat sign at the end.

28

Musical score for exercise 28, consisting of two systems of piano notation in 2/4 time. The first system has two staves with eighth-note patterns and fingerings (1, 2, 3). The second system has two staves with similar patterns and a repeat sign at the end.

5

Musical score for exercise 29, consisting of two systems of piano notation in 2/4 time. The first system has two staves with eighth-note patterns and fingerings (1, 2, 3). The second system has two staves with similar patterns and a repeat sign at the end.

29

7

15

23

31

38

Los ejercicios: 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 se ejecutan con acentos en los tiempos fuertes de cada compás. Al final de la frase se suelta con un movimiento ligero de la muñeca.

The image displays five systems of musical notation, each consisting of a treble and bass clef staff. The systems are labeled with exercise numbers: 30, 7, 13, 19, and 25. Exercise 30 includes detailed fingering (1, 2, 3) and accents (>) above notes in both staves. Exercises 7, 13, 19, and 25 show rhythmic patterns with triplets and accents. The notation includes notes, rests, and triplet markings (3) above or below groups of notes.

31

Musical notation for measures 31-37. Treble clef with eighth notes and triplets. Bass clef with eighth notes and triplets.

38

Musical notation for measures 38-43. Treble clef with eighth notes and triplets. Bass clef with eighth notes and triplets.

31

Musical notation for measures 31-33. Treble clef with eighth notes, triplets, and fingering (1, 2, 3). Bass clef with eighth notes and triplets.

Musical notation for measures 34-37. Treble clef with eighth notes and triplets. Bass clef with eighth notes and triplets.

Musical notation for measures 38-43. Treble clef with eighth notes and triplets. Bass clef with eighth notes and triplets.

32

Musical notation for measures 32-35. Treble clef, 3/4 time. Measure 32: Treble has eighth notes with fingerings 3, 2, 1, 3, 2, 1; Bass has eighth notes. Measure 33: Treble has eighth notes with fingerings 3, 2, 1, 3, 2, 1; Bass has eighth notes. Measure 34: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 35: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes.

Musical notation for measures 36-39. Treble clef, 3/4 time. Measure 36: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 37: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 38: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 39: Treble has eighth notes with fingerings 1, 3, 2, 1; Bass has eighth notes with fingerings 3, 2.

Musical notation for measures 40-43. Treble clef, 3/4 time. Measure 40: Treble has eighth notes with fingerings 3, 2, 1, 3, 2, 1; Bass has eighth notes. Measure 41: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 42: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 43: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes.

33

Musical notation for measures 44-47. Treble clef, 3/4 time. Measure 44: Treble has eighth notes with fingerings 1, 2, 3, 1, 2, 3; Bass has eighth notes with fingerings 1, 2, 3. Measure 45: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 46: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 47: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes.

6

Musical notation for measures 48-51. Treble clef, 3/4 time. Measure 48: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 49: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 50: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 51: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes.

11

Musical notation for measures 52-55. Treble clef, 3/4 time. Measure 52: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 53: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 54: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes. Measure 55: Treble has eighth notes; Bass has eighth notes.

34

35

## SÉPTIMA LECCIÓN

### EJERCICIOS PARA EL PRIMERO, SEGUNDO, TERCER Y CUARTO DEDOS EN DIRECCIÓN ASCENDENTE

36

37

38

39

Musical notation for measures 39-40. The system consists of a treble and bass staff. Measure 39 features a descending eighth-note scale in both hands with fingerings 4-3-2-1 and 4-3-2-1. Measure 40 continues the scale with a final 4 in the bass line.

5

Musical notation for measures 41-42. The system consists of a treble and bass staff. Measure 41 features a descending eighth-note scale in both hands with fingerings 4-3-2-1 and 4-3-2-1. Measure 42 continues the scale with a final 4 in the bass line.

40

Musical notation for measures 43-44. The system consists of a treble and bass staff. Measure 43 features a descending eighth-note scale in both hands with fingerings 1-2-3-4 and 1-2-3-4. Measure 44 continues the scale with a final 4 in the bass line.

5

Musical notation for measures 45-46. The system consists of a treble and bass staff. Measure 45 features a descending eighth-note scale in both hands. Measure 46 continues the scale with a final 4 in the bass line.

41

Musical notation for measures 41-48. Treble clef: measures 41-42 have triplets of eighth notes with fingerings 4, 3, 2, 1, 2, 3 and 4, 3, 2, 1, 2, 3. Bass clef: measures 41-42 have triplets of eighth notes. Measures 43-48 continue with similar triplet patterns in both staves.

8

Musical notation for measures 8-15. Treble clef: measures 8-15 feature eighth-note triplets. Bass clef: measures 8-15 feature eighth-note triplets.

16

Musical notation for measures 16-22. Treble clef: measures 16-22 feature eighth-note triplets. Bass clef: measures 16-22 feature eighth-note triplets.

23

Musical notation for measures 23-30. Treble clef: measures 23-30 feature eighth-note triplets. Bass clef: measures 23-30 feature eighth-note triplets.

31

Musical notation for measures 31-37. Treble clef: measures 31-37 feature eighth-note triplets. Bass clef: measures 31-37 feature eighth-note triplets.

38

Musical notation for measures 38-45. Treble clef: measures 38-45 feature eighth-note triplets. Bass clef: measures 38-45 feature eighth-note triplets.

42

Musical notation for measures 42-43. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 42 ends with a whole rest in both staves, and measure 43 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

7

Musical notation for measures 44-45. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 44 ends with a whole rest in both staves, and measure 45 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

14

Musical notation for measures 46-47. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 46 ends with a whole rest in both staves, and measure 47 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

22

Musical notation for measures 48-49. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 48 ends with a whole rest in both staves, and measure 49 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

29

Musical notation for measures 50-51. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 50 ends with a whole rest in both staves, and measure 51 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

34

Musical notation for measures 52-53. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 52 ends with a whole rest in both staves, and measure 53 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

40

Musical notation for measures 54-55. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Both staves feature eighth-note triplets. The treble staff has a melodic line with triplets of eighth notes, while the bass staff provides a rhythmic accompaniment with triplets of eighth notes. Measure 54 ends with a whole rest in both staves, and measure 55 begins with a whole note in the treble and a whole rest in the bass.

43 m. d. m. i.

6

11

16 m. i. m. d.

21

26

En estos ejercicios se necesita atención especial en el paso fluido de la mano izquierda a la derecha.

## OCTAVA LECCIÓN

### EJERCICIOS EN DIRECCIÓN ASCENDENTE Y DECENDENTE

44 m. i.  
1 2 1 3 2 1 3 2 1

5

10 m. d.  
1 2 1 3 2 1 3 2

14

45

m. i.

5

m. d.

46

m. i.

5

m. d.

9

13

47

m. i.

5

m. d.

9

13

48

m. i.

7

m. d.

49 *m. i.*

5

9 *m. d.*

13

## NOVENA LECCIÓN

### EJERCICIOS DE FACTURA MÁS COMPLEJOS<sup>9</sup>

50 *m. i.*

5

9 *m. d.*

13

<sup>9</sup> Factura se refiere al tejido musical (N. de la t.).

51 *m. i.*

5

9 *m. d.*

13

52 *m. i.*

5

9

13

*m. d.*

5

9

13

53 *m. i.*

5

9

13

*m. i.*

5

9

13

54 *m. i.*

8

*m. d.*

8

55 m. i.  $\frac{1}{3}$   $\frac{1}{4}$   $\frac{1}{3}$   $\frac{1}{4}$

5 m. d.  $\frac{1}{3}$   $\frac{1}{4}$   $\frac{1}{3}$   $\frac{1}{4}$

56 m. i.  $\frac{1}{4}$   $\frac{3}{4}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{2}$

6 m. d.  $\frac{1}{4}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{2}$   $\frac{1}{4}$

57 m. i.  $\frac{1}{2}$   $\frac{3}{4}$   $\frac{1}{4}$   $\frac{2}{4}$   $\frac{2}{4}$   $\frac{3}{4}$

7 m. d.  $\frac{1}{2}$   $\frac{3}{4}$   $\frac{1}{4}$   $\frac{2}{4}$   $\frac{2}{4}$   $\frac{3}{4}$

58-1

58-2

58-3

58-4

58-5

58-6

59

5

9

13

## DÉCIMA LECCIÓN

### EJERCICIOS PARA EL EMPLEO DEL QUINTO DEDO

Tocar el arpa con el quinto dedo juega un papel específico. Por la fuerza de su estructura anatómica, prácticamente no participa en el proceso de tocar. Sin embargo, como un objetivo, ejerce influencia en el desarrollo de los hábitos de ejecución de los otros dedos y esencialmente de toda la mano. Sobre todo porque los ejercicios con el quinto dedo quitan las tensiones de la mano.

Ante la formación de la posición cómoda de las manos, la colocación de los cinco dedos en las cuerdas (con el primer dedo en alto y su posición correspondiente del codo) se logra la posición correcta de la mano en el arpa (ver figura 35).

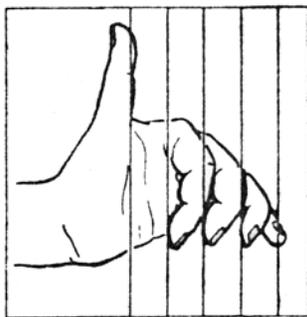


Figura 35 (mano izquierda)



Figura 35 (mano derecha)

Los ejercicios con el empleo del dedo cinco se recomiendan tocar sólo después del aprendizaje escrupuloso de los primeros.

60

m. i.  
5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5

5 m. d.  
5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5

61

m. i.  
5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 3 5 4 3 2 1 2 3 4 5

62

4 m. d.  
5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5

En estos ejercicios es útil tocar con acento en los tiempos fuertes y débiles.

63

3 3

4

7

5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 3 4 5 4 3 2 3 4

3

5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4

5

5 4 3 2 1 2 3 4 3 2 1 2 3 4 3 2 1 2 3 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 3 4 5 4 3 2 1

8

2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 5

64

Musical notation for measures 64-65. Treble clef has a melodic line with fingerings 5 4 3 2 1 2 3 4 5. Bass clef has a rhythmic accompaniment.

6

Musical notation for measures 66-71. Treble clef has a melodic line with a repeat sign at the end. Bass clef has a rhythmic accompaniment.

11

Musical notation for measures 72-77. Treble clef has a melodic line with a repeat sign at the end. Bass clef has a rhythmic accompaniment.

65

Musical notation for measures 78-83. Treble clef has a melodic line with fingerings 1 2 3 4 5 4 3 2 1. Bass clef has a rhythmic accompaniment with fingerings 1 2 3 4 5 4 3 2 1.

6

Musical notation for measures 84-89. Treble clef has a melodic line. Bass clef has a rhythmic accompaniment.

11

Musical notation for measures 90-95. Treble clef has a melodic line with a repeat sign at the end. Bass clef has a rhythmic accompaniment.

## INDICACIONES GENERALES PARA TOCAR LOS EJERCICIOS

Con el movimiento ascendente, los dedos cuarto, tercero y segundo se colocan al mismo tiempo que toca el quinto dedo. Al tocar con el movimiento descendente y articular el primer dedo se colocan segundo, tercero, cuarto, y quinto dedos.

Para tocar estos ejercicios es necesario poner atención al momento que sigue: el primer dedo debe estar en posición alta y situado paralelamente a la línea de la cuerda, la posición de la mano no debe cambiarse, ni se deben ejecutar movimientos superfluos, los dedos deben articular profundo hacia la palma.

# SEGUNDA UNIDAD

## DIFERENTES ASPECTOS TÉCNICOS EN LA EJECUCIÓN DEL ARPA

### EJECUCIÓN DE CADA MANO POR SEPARADO

Estas piezas contribuyen al desarrollo y consolidación de los conocimientos prácticos de ejecución, se proporcionan junto con el trabajo de los ejercicios.

#### 1. Canta, canta ruiseñor

Canción tradicional rusa

Mano Izquierda

Andante

Musical notation for the left hand of 'Canta, canta ruiseñor'. The piece is in 3/4 time and G major. The notation shows a sequence of notes with fingerings (2, 1, 2, 4) and dynamic markings (f, mf, p, pp) across the staff.

mano derecha

Andante

Musical notation for the right hand of 'Canta, canta ruiseñor'. The notation shows a sequence of notes with fingerings (2, 1, 2, 4) and dynamic markings (f, mf, p, pp) across the staff.

#### 2. Canción de cuna

T. Zajarina

Andante

Musical notation for the left hand of 'Canción de cuna'. The piece is in 3/4 time and G major. The notation shows a sequence of notes with fingerings (3, 2, 1, 2, 1, 3) and dynamic markings (mp) across the staff.

Andante

Musical notation for the right hand of 'Canción de cuna'. The notation shows a sequence of notes with fingerings (3, 2, 1, 2, 1, 3) and dynamic markings (mp) across the staff.

#### 3. Ladushki-ladushki

Canción Infantil

Moderato

Musical notation for the left hand of 'Ladushki-ladushki'. The piece is in 3/4 time and G major. The notation shows a sequence of notes with fingerings (1, 2, 1, 2, 3, 4) and dynamic markings (mf) across the staff.

Moderato

Musical notation for the right hand of 'Ladushki-ladushki'. The notation shows a sequence of notes with fingerings (1, 2, 1, 2, 3, 4) and dynamic markings (mf) across the staff.

## 4. Canción tradicional de Kirguizia

**Moderato**

Musical score for 'Canción tradicional de Kirguizia' in 3/4 time, key of B-flat major. The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The tempo is marked 'Moderato'. The piece begins with a dynamic of *mf* and features several measures with fingerings (1, 2, 3) and accents (V). The dynamics shift to *p* in the latter half of the piece.

## 5. ¿Donde estabas mi corderito?

**Moderato**  
Canción tradicional de Hungría

Musical score for '¿Donde estabas mi corderito?' in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The tempo is marked 'Moderato'. The piece begins with a dynamic of *mp* and features several measures with fingerings (1, 2, 3) and accents (V). The dynamics shift to *p* in the latter half of the piece.

## 6. Por la ciudad

**Andantino**  
Ronda infantil rusa

Musical score for 'Por la ciudad' in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The tempo is marked 'Andantino'. The piece begins with a dynamic of *f* and features several measures with fingerings (1, 2, 3, 4) and accents (V). The dynamics shift to *p* in the latter half of the piece.

## 7. Pintamonas

F. Lechinskaia

**Moderato**

Musical score for 'Pintamonas' in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The tempo is marked 'Moderato'. The piece begins with a dynamic of *mf* and features several measures with fingerings (1, 2, 3) and accents (V). The dynamics shift to *p* in the latter half of the piece.

## 8. Zeinan

Canción tradicional de Asiria

**Lento**

The score for '8. Zeinan' is written in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of two systems of two staves each. The first system starts with a dynamic marking of *mf* and includes fingerings (4, 3, 2, 1) and accents (V). The second system starts at measure 7 and includes fingerings (2, 3, 1) and accents (V). The third system is in the bass clef, starting with a dynamic marking of *mp*, and includes fingerings (4, 3, 2, 1) and accents (V). The fourth system starts at measure 7 and includes fingerings (1, 2, 3, 1) and accents (V).

### UNIÓN DE LAS MANOS EN UN MOVIMIENTO SIMULTÁNEO

Al ejecutar las siguientes piezas se debe escuchar la misma fuerza en las manos izquierda y derecha.

## 9. Fragmento

de la ópera "Iván Susanin"

M. Glinka

**Maestoso**

The score for '9. Fragmento' is in common time (C) with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). It consists of three systems of two staves each. The first system starts with a dynamic marking of *f* and includes accents (v). The second system starts at measure 6 and includes accents (v). The third system starts at measure 11 and includes accents (v) and a sharp sign (#) above the notes in the final measure.

# 10. Lento\*

A. Jolminov

Adagio. Cantabile

\*© Editorial "Muzyka", 1977

# 11. Seniushka anda en la montaña

Giocoso

Canción antigua cosaca

# 12. El remolino serpentea

Moderato

Canción tradicional rusa

### 13. Canción tradicional de Bielorusia

Largo. Cantabile

Musical score for 'Canción tradicional de Bielorusia'. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef, with a common time signature. The melody is in the treble clef, and the bass line is in the bass clef. The second system starts at measure 8 and ends with a double bar line. The tempo is 'Largo' and the mood is 'Cantabile'. The dynamic marking 'mf' is present in the first system.

### 14. Elasticidad\*

Con moto

M. Osokin

Musical score for 'Elasticidad\*'. It consists of three systems of piano accompaniment. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is common time. The first system starts with a dynamic marking 'p' and includes fingering numbers (1, 2, 3, 4) for the right hand. The second system starts at measure 6 and includes a dynamic marking 'f' and more fingering numbers. The third system starts at measure 12 and ends with a double bar line. The tempo is 'Con moto'.

\*© Editorial "Muzyka", 1977

# 15. Nuestro Gitano

Canción tradicional de Moldavia

*Allegretto*

Musical score for 'Nuestro Gitano' in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two systems of two staves each. The first system includes fingerings (e.g., 3 2 1 2 3, 1 2 3 1 2 3, 1 2 3 4 1 2 3) and a dynamic marking of *mf*. The second system begins with a measure number '6' above the treble clef. The piece concludes with a double bar line.

# 16. ¡Ay tú!, calla a ese pato

Canción tradicional rusa

*Allegretto*

Musical score for '¡Ay tú!, calla a ese pato' in 2/4 time, key of B-flat major. The score consists of two systems of two staves each. The first system includes fingerings (e.g., 2 1 2 3, 1 2 3 1 2 3, 2 1 2 3) and a dynamic marking of *mf*. The second system concludes with a double bar line.

# 17. Arcoiris

Allegro Moderato

A. Guedike

Musical notation for measures 1-5. The piece is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first staff is marked *mf*. Fingerings are indicated above the notes: 3 2 1 3 2, 1 2 3 1 2, 3 2 1 3 2 1, 1 1 2 3 4 1, and 3 2 1. A *V* (trill) is marked above the first note of measure 4.

Musical notation for measures 6-10. The notation continues with similar rhythmic patterns in both staves.

Musical notation for measures 11-15. Measure 14 features a trill on the treble staff marked *Re#*. The bass staff continues with its rhythmic accompaniment.

Musical notation for measures 16-20. The piece continues with consistent rhythmic patterns in both staves.

Musical notation for measures 21-25. Measure 24 is marked *rall.* (rallentando). The piece concludes with a final chord in both staves.

## EJECUCIÓN CON LAS DOS MANOS ALTERNADAS

Los ejercicios precedentes contribuyen a la coordinación de movimientos de las manos derecha e izquierda. Al ejecutar las piezas siguientes, sin falta, se debe poner atención especial al paso fluido de la melodía de la parte de una mano hacia otra, para mantener la misma fuerza del sonido.

### 18. Tiernamente

M. Osokin

**Andante**

*p*

### 19. Mariposa

L. Jepsko

**Espressivo**

*p*

### 20. Todos cantamos

Cancion tradicional rusa

**Glocoso**

*mf*



# 25. Gato lamerón

L. Jersko

**Andante**

*mp*

1 2 3 4

5

Allegro ma non tanto

# 26. Estudio

M. Rubin

Measures 1-2 of the piano study. The piece begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 4/4 time signature. Measure 1 contains a four-measure phrase with fingerings 1, 2, 3, 4 indicated above the notes. Measure 2 continues the pattern with a similar four-measure phrase. The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment.

Measures 3-4. Measure 3 starts with a three-measure phrase with a fingering of 3 above the first note. Measure 4 continues with a four-measure phrase. The bass line remains consistent with eighth notes.

Measures 5-6. Measure 5 contains a four-measure phrase. Measure 6 concludes the section with a two-measure phrase, ending on a whole note chord with a fingering of 2 above the note. The word "Fine" is written below the staff.

Measures 7-8. Measure 7 contains a four-measure phrase. Measure 8 continues with a four-measure phrase. The bass line continues with eighth notes.

Measures 9-11. Measure 9 contains a four-measure phrase. Measure 10 contains a four-measure phrase. Measure 11 contains a four-measure phrase. A piano dynamic marking (*p*) is placed above the staff in measure 10.

Measures 12-14. Measure 12 contains a four-measure phrase with a crescendo marking (*cresc.*) below the staff. Measure 13 contains a four-measure phrase. Measure 14 concludes with a four-measure phrase, ending with a double bar line and a repeat sign. A fingering of 4-4 is written above the final notes.

# 27. Reloj antiguo

Gr. Frid

**Moderato**

*mf*

# 28. Vals

M. Rubin

**Grazioso**

*mf*

## 29. Imitación

N. Gudiachvili

**Adagio molto**

*p*

*p*

*rit.*

Fa# Sol# #8

### UNIÓN DE LAS MANOS AL EJECUTAR MELODÍAS CON ACOMPAÑAMIENTO

La parte de la mano derecha, si no está indicada específicamente en la partitura, es un acompañamiento que se ejecuta *piano*.

## 30. Estudios

M. Mchedelov

**Moderato**

1.

*mp*

*mf*

Andantino 2.

6

12

*p* *cresc.* *mf* *p* *poco rit.*

Allegretto

3.

9

18

26

34

42

# 31. Danza lenta\*

Gr. Frid

**Tranquillo**

*mf* *p*

2 \*\*)

8

1. 2.

*dim.*

15

*poco a poco*

\*© Editorial "Muzika", 1977

\*\*Nota "do" se toca con movimiento ligero de la muñeca de la mano izquierda

# 32. Pieza

G. Arman

**Vivo**

*mf* *p*

6

12

*f*

# 33. Estudios

E. Gnesina

1.

Measures 1-8 of exercise 1. The right hand features a melodic line with fingerings 3, 2, 1, 2, 3, 2, 1, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 4. The left hand plays a steady bass line with chords. Dynamics include *mf* and *p*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

Measures 9-16 of exercise 1. The right hand has chords with fingerings 1, 2, 1, 2, 4, 3, 2, 1, 2, 2, 1, 2, 2, 1, 2, 4, 1. The left hand continues the bass line. Dynamics include *mf* and *p*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

Measures 17-24 of exercise 1. The right hand has a melodic line with fingerings 1, 2, 3, 4. The left hand continues the bass line. Dynamics include *mf* and *p*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

2.

Measures 1-8 of exercise 2. The right hand has a melodic line with fingerings 1, 3, 2, 1, 2, 1, 3, 2, 1, 2, 1, 3, 2, 1, 2, 1, 2, 3. The left hand plays a steady bass line with chords. Dynamics include *mf*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

3.

Measures 1-8 of exercise 3. The right hand has chords with fingerings 2, 1, 2, 3, 1, 3, 1, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 2, 1, 2, 3. The left hand has a steady bass line. Dynamics include *mf*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

Measures 9-16 of exercise 3. The right hand has chords with fingerings 2, 1, 2, 3, 1, 3, 1, 3, 1, 2, 3, 2, 1, 2, 3. The left hand has a steady bass line. Dynamics include *mf* and *p*. A *V* (accents) is placed above the first measure of the second system.

4.

mf

p

f

mf

p

### 34. En mi castillo maravilloso

Andantino

Canción infantil española

mp

9

# 35. Conejito, baila

Canción tradicional rusa

*Allegretto grazioso*

The musical score is written for piano in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff. The first system starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes fingerings (2, 3, 1, 2, 1, 2, 3, 4, 2, 1, 2, 3, 1, 2, 1, 2, 1) and a breath mark (V). The second system begins at measure 6 and includes fingerings (2, 2, 3, 2, 1, 2, 3, 1) and a breath mark (V). The third system begins at measure 11 and includes fingerings (1, 2, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1) and a *rit.* (ritardando) marking. The piece concludes with a double bar line.

# 36. Juego

N. Gudiachvili

Allegro

First system of musical notation (measures 1-4). The piece is in 2/4 time. The right hand starts with a forte (*f*) dynamic and features a melodic line with fingerings 4, 3, 2, 1, 2. The left hand has a bass line with fingerings 3, 1, 4, 1.

Second system of musical notation (measures 5-8). The right hand continues the melodic line with a piano (*p*) dynamic. The left hand continues the bass line.

Third system of musical notation (measures 9-12). The right hand features chords with fingerings 1/2, 1/2. The left hand continues the bass line with fingerings 2, 2, 2, 2.

Fourth system of musical notation (measures 13-16). The right hand continues with chords. The left hand has a rhythmic pattern of eighth notes with rests.

Fifth system of musical notation (measures 17-20). The right hand returns to a forte (*f*) dynamic with a melodic line. The left hand continues the bass line.

Sixth system of musical notation (measures 21-24). The right hand continues with a piano (*p*) dynamic. The left hand continues the bass line. The system ends with a double bar line.

# 37. Uzundara

Danza Turca

Vivo assai

The musical score is written for piano in 3/8 time, featuring a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The piece is marked 'Vivo assai'. The score is divided into five systems, each with a measure number at the beginning of the first staff. The first system starts with a treble clef, a key signature of two flats, and a 3/8 time signature. The bass line begins with a chord marked 'Fa#' and a dynamic of 'p', with fingerings 1 and 2 indicated. The melody enters in the second measure of the first system with a dynamic of 'mf'. The second system starts at measure 10. The third system starts at measure 19. The fourth system starts at measure 28. The fifth system starts at measure 37 and concludes with a dynamic of 'f' and a final cadence. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and repeat signs.

# 38. Danza de Estonia

**Andante** **Vivo**

The score is written for piano in 2/4 time, featuring a key signature of three flats (B-flat major or D-flat minor). It is divided into five systems of music. The first system (measures 1-7) is marked **Andante** and **p** (piano). The second system (measures 8-15) is marked **Vivo** and **mf** (mezzo-forte), with a first ending bracketed and a second ending marked **mf (2a. vez p)**. The third system (measures 16-23) is marked **p**. The fourth system (measures 24-30) is marked **f** (forte). The fifth system (measures 31-36) is marked **F#** and **f**. Fingerings and articulation marks are provided throughout the piece.

# 39. Canción de cuna

T. Smimova

**Andante**

*p semplice*

9 *mf* *sp*

17 *mf* *rit.* *Fa<sup>b</sup>* *pp*

# 40. Pieza breve

E. Iajkina

**Commodo**

*p*

6 *mf*

11 *pp* *p*

Do#

# 41. Arroyuelo

A. Jolminov

**Allegretto**

Measures 1-4 of the piece. The music is in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand features a continuous eighth-note pattern with fingerings 2-1-3-1-2-1-3-1. The left hand has a simple bass line with fingerings 2, 3, 4, 1, 2, 3, 2. Dynamics include *mf* and accents.

Measures 5-9. The right hand continues the eighth-note pattern. The left hand has a steady bass line. Measure 9 features a fermata over the right hand.

Measures 10-14. Measures 10-12 have a fermata over the right hand. Measure 13 has a *f* dynamic and an accent. Measure 14 has an accent.

Measures 15-19. Measure 15 has a *p* dynamic. Measure 19 has a *mf* dynamic and a fermata.

Measures 20-24. Measure 20 has a *p cresc.* dynamic. The right hand continues with eighth notes, while the left hand has a simple bass line. Measure 24 ends with a treble clef change.

Measures 25-28. Measure 25 has a *f* dynamic. Measure 28 has a *rit.* marking and ends with a double bar line.

## ESCALAS

En el arpa todas las escalas se ejecutan con una digitación (el cambio de tonalidad se hace con la posición de los pedales). Sin embargo, se recomienda tocar las escalas en todas las tonalidades, tanto en bemoles como en sostenidos, así al cambiar pedales cambia la tensión de la cuerda, y en algunos grados la distancia entre las cuerdas. Antes de aprender las escalas se recomienda trabajar la serie de ejercicios preparatorios. En el movimiento ascendente, al momento de tocar el primer dedo, la mano “rebota” hacia arriba de la cuerda, para que guarde la postura enroscada. El codo todo el tiempo se conduce hacia atrás, como si llevara la mano hacia arriba.

El momento más importante y difícil es el movimiento hacia arriba para colocar los dedos tercero y cuarto.

### EJERCICIOS PREPARATORIOS DE ESCALAS DE MOVIMIENTO

#### ASCENDENTE

En las dos cuerdas vecinas *mi* y *fa* se colocan los dedos segundo y primero (el cuarto y el tercero se encuentran en posición relajada). Al mismo tiempo de articular el dedo dos la cuerda *mi*, el cuarto y el tercero se colocan en las cuerdas *sol* y *la*. Al principio se puede colocar sólo el cuarto dedo, así este objetivo de la técnica se hace más simple.

66

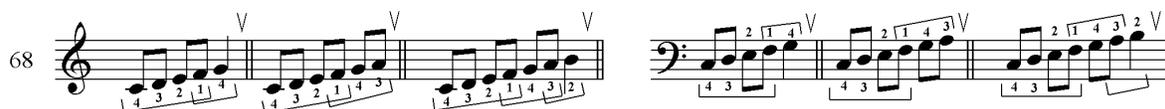


El primer dedo se coloca para el apoyo, el cuarto dedo se coloca al mismo tiempo que se articula el segundo. Después de la asimilación de este ejercicio, se añade el tercer dedo, el cual se coloca al mismo tiempo que el cuarto.

67



El tercero y cuarto dedos se colocan al mismo tiempo que se articula el segundo. Después se puede ir adelante con la ejecución de ejercicios más complejos.



Todas las notas finales de estos ejercicios se ejecutan con un movimiento ligero de la muñeca.

### ESCALAS DE UNA OCTAVA EN MOVIMIENTO ASCENDENTE

En las cuerdas se colocan por grados los cuatro dedos. El dedo cuarto toca la nota *do*, después el tercer dedo - *re*, segundo dedo - *mi*, al mismo tiempo se colocan cuarto y tercer dedos en *sol* y *la*. El primer dedo toca la cuerda *fa* y con un movimiento enérgico se coloca junto con el segundo en las cuerdas *si* y *do*. La mano vuelve a la posición inicial y los tres dedos tocan uno tras otro. Al finalizar con la articulación del primer dedo se realiza un movimiento ligero de la muñeca.



### EJERCICIOS DE PREPARACIÓN PARA LA ESCALA DE MOVIMIENTO DESCENDENTE

Al tocar las escalas de movimiento descendente, la dificultad principal reside en colocar el primer dedo en la cuerda *fa*, para desarrollar este hábito se propone el ejercicio siguiente: el segundo dedo se resbala hacia abajo a lo largo de la cuerda, cuando toca *si*. Al mismo tiempo, con este deslizamiento del segundo dedo, el primer dedo, con un movimiento enérgico, llega a colocarse sobre *fa*. Sin falta, los dedos tercero y cuarto permanecen en las cuerdas *sol* y *la* y se deslizan en la cuerda hacia abajo. A mayor rapidez en la ejecución de escala, el deslizamiento se reduce. Gracias a esto, la mano al tocar las cuerdas permanece más estable.



## ESCALAS DE UNA OCTAVA EN DIRECCIÓN DESCENDENTE

Los cuatro dedos se colocan hacia abajo a partir de la cuerda *do*. Después de tocar con el segundo la cuerda *si*, el tercero y cuarto dedos se deslizan hacia abajo, como fue indicado en los ejercicios precedentes. Al mismo tiempo que toca el segundo dedo, el primer dedo hace lo posible de llegar a la cuerda *fa*. Después de tocar tercero y cuarto dedos, con un movimiento enérgico, se colocan junto con el segundo dedo en las cuerdas *mi*, *re* y *do*.

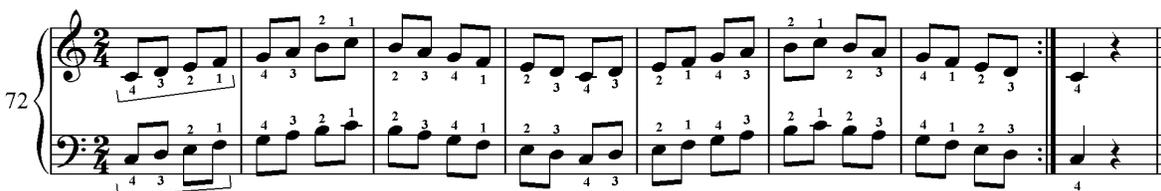


Las escalas se deben tocar, sin falta, precisas y rítmicas en tiempo lento, llevar los dedos hacia la palma, con excepción del primer dedo, el cual va en dirección contraria. Se debe procurar que el primer dedo no se pandee durante la articulación.

Al tocar en un tiempo rápido, el procedimiento es el mismo, sólo el deslizamiento del segundo dedo en la cuerda será más corto. No se deben tocar las escalas forzando el sonido.

## ESCALAS DE UNA OCTAVA HACIA ARRIBA Y HACIA ABAJO CON LAS DOS MANOS

Al tocar las escalas con las dos manos, se deben observar todos los procedimientos anteriores. Sin falta, prestar atención a que las manos izquierda y derecha se coloquen en una sola línea y los codos no se inclinen. La manera para tocar las escalas, sobre todo de una octava necesita empezar con el cuarto dedo; de dos octavas, con el tercero; de tres octavas, con el segundo; y las escalas de cuatro octavas, con el primero. Al tocar las escalas se deben sacar distintas sonoridades. Debido a que la fuerza del sonido del arpa en los distintos registros no es igual, se tiene que regular el sonido con mayor o menor fuerza sobre la cuerda. Principalmente esto se relaciona con la mano izquierda en el registro bajo.



## ESCALAS CON ACENTO

Ejecutar las escalas con acento fortalece las falanges de los dedos que se articulan.

### ESCALAS POR SEXTAS EN COMPÁS DE DOS TIEMPOS

The musical score consists of four systems of staves, each representing a measure of a sixths scale exercise in 2/4 time. The first system (measures 73-74) is in bass clef and includes fingering numbers (1, 4, 3, 2, 1) and accents (v) above the notes. The second system (measures 75-76) is in treble clef. The third system (measures 77-78) is in treble clef. The fourth system (measures 79-82) is in treble clef and includes a repeat sign at the end. Accents (v) are placed above the notes in all systems.

# ESCALA EN COMPÁS DE TRES TIEMPOS

74

12

24

36

48

*simile*

The image shows a musical score for a scale exercise in 3/8 time, starting at measure 74. The score is written in bass clef and consists of five systems of two staves each. The first system (measures 74-83) includes fingering numbers (1, 4, 3, 2, 1) and a *simile* marking. The second system (measures 12-23) and third system (measures 24-35) continue the scale. The fourth system (measures 36-47) and fifth system (measures 48-59) complete the exercise, ending with a repeat sign and a fermata.

## ESCALAS EN COMPÁS DE CUATRO TIEMPOS

75

6

11

Los siguientes ejercicios se ejecutan con algunas variaciones de la digitación habitual.

76

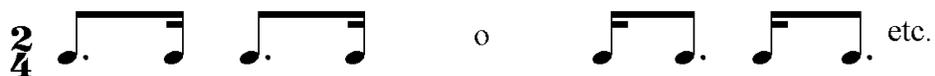
6

11

17

Se recomienda tocar escalas de dos octavas, ejecutando acentos en el tercer dedo, y escalas de cuatro octavas, con el primer dedo. Para fortalecer los dedos, es útil tocar las escalas con digitaciones sin el primer dedo, con la cuenta “de dos” y “de tres” (con acento en la primera nota).

Es muy útil ejecutar las escalas con ritmos con puntillo en diferentes direcciones:



Se pueden tocar escalas con variantes rítmicas.



Estos ejercicios desarrollan habilidad en los dedos y contribuye a la coordinación de los movimientos. Para las escalas en direcciones contrarias, se utilizan digitaciones especiales.

The image displays a musical score for piano exercises, organized into five systems. Each system consists of two staves (treble and bass clef). The first system, starting at measure 78, includes fingerings such as 1 4 3 2 and 1 4 3 2. The second system, starting at measure 6, includes fingerings like 1 2 3 4 and 1 4 3 2. The third system, starting at measure 11, continues the exercise. The fourth system, starting at measure 16, continues the exercise. The fifth system, starting at measure 21, concludes the exercise. The score features various rhythmic patterns and fingerings designed to develop dexterity and coordination.

Se recomienda tocar los ejercicios en distintos tiempos: andante, allegretto, acelerando el tiempo en la medida que se adquieran habilidades en la ejecución de las escalas.

## EJECUCIÓN DE LAS ESCALAS CON LOS CINCO DEDOS

The image displays two systems of musical notation for piano, each consisting of a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 2/4. The first system begins at measure 79. The right hand starts with a descending scale (5-4-3-2-1) and an ascending scale (1-2-3-4-5). The left hand starts with a descending scale (5-4-3-2-1) and an ascending scale (1-2-3-4-5). The second system begins at measure 84. The right hand starts with a descending scale (5-4-3-2-1) and an ascending scale (1-2-3-4-5). The left hand starts with a descending scale (5-4-3-2-1) and an ascending scale (1-2-3-4-5). The piece concludes with a double bar line and repeat signs.

80

5 4 3 2 1 2 3 4 5 4 3 2 1 2 3 4 5

4

7

10

13

5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 4 3 2

16

1 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 2 3 4 5 1

19

1. 2.

En estos ejercicios se colocan tres dedos; tercero, cuarto y quinto al mismo tiempo.

# Estudios y Piezas

N. Bochsa

Allegro

## 42. Estudio

The first system of the piece consists of four measures. The right hand (RH) plays a melodic line with eighth notes, starting on G4 and moving up to D5. The left hand (LH) plays a bass line with eighth notes, starting on G3 and moving up to D4. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is common time (C). Fingerings are indicated by numbers 1-4 above the notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present at the beginning.

The second system consists of four measures. The RH continues the melodic line with eighth notes, now moving down from D5 to G4. The LH continues the bass line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The key signature and time signature remain the same.

The third system consists of four measures. The RH continues the melodic line with eighth notes, moving down from G4 to D4. The LH continues the bass line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The key signature and time signature remain the same.

The fourth system consists of five measures. The RH continues the melodic line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The LH continues the bass line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The key signature and time signature remain the same.

The fifth system consists of five measures. The RH continues the melodic line with eighth notes, moving down from G3 to D3. The LH continues the bass line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The key signature and time signature remain the same.

The sixth system consists of five measures. The RH continues the melodic line with eighth notes, moving down from D3 to G2. The LH continues the bass line with eighth notes, moving down from D4 to G3. The key signature and time signature remain the same.

28

Musical notation for measures 28-32. Treble clef has a melodic line with slurs and fingering (1, 4). Bass clef has chords and a treble clef staff with a melodic line.

33

Musical notation for measures 33-37. Treble clef has a melodic line with slurs and fingering (1, 4). Bass clef has chords and a treble clef staff with a melodic line.

38

Musical notation for measures 38-41. Treble clef has a melodic line with slurs and fingering (4). Bass clef has chords and a treble clef staff with a melodic line.

42

Musical notation for measures 42-44. Treble clef has a melodic line with slurs and fingering (4). Bass clef has chords and a treble clef staff with a melodic line.

# 43. Estudio

Allegro

N. Bochsa

Measures 1-4 of the piece. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand plays a rhythmic pattern of eighth notes with fingerings 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3.

Measures 5-9. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand continues the rhythmic pattern with fingerings 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1, 4.

Measures 10-13. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand continues the rhythmic pattern with fingerings 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4.

Measures 14-17. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand continues the rhythmic pattern with fingerings 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 4.

Measures 18-21. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand continues the rhythmic pattern with fingerings 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 4.

Measures 22-25. The right hand plays chords with accents (V) and the left hand continues the rhythmic pattern with fingerings 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 1.

26

Musical notation for measures 26-29. Measure 26: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 1, 1, 1, 1. Measure 27: Treble clef has a quarter note sequence (C5, B4, A4, G4) with fingerings 4, 3, 2, 1; Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1. Measure 28: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1. Measure 29: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1.

30

Musical notation for measures 30-33. Measure 30: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1. Measure 31: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1. Measure 32: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1. Measure 33: Treble clef has a whole note chord (F4, A4, C5); Bass clef has a quarter note sequence (F3, G3, A3, B3) with fingerings 4, 3, 2, 1.

# 44. Sonatina

M. Clementi

Allegretto

Musical notation for measures 1-7. The piece is in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first measure starts with a piano (*p*) dynamic and a first finger fingering. Measures 2-3 feature a crescendo leading to a fortissimo (*sf*) dynamic. Measures 4-5 return to piano (*p*). Measures 6-7 feature another crescendo leading to fortissimo (*sf*), followed by a piano (*p*) dynamic in the final measure.

Musical notation for measures 8-12. Measure 8 begins with a 'Do' symbol and a piano (*p*) dynamic. Measures 9-10 include first and second finger fingerings. Measure 11 features a triplet of eighth notes. Measure 12 concludes with a crescendo (*cresc.*).

Musical notation for measures 13-17. Measure 13 starts with a forte (*f*) dynamic. Measure 14 includes a piano (*p*) dynamic. Measure 15 features a 'Do' symbol. Measure 16 includes a crescendo (*cresc.*). Measure 17 continues the melodic line.

Musical notation for measures 18-22. Measure 18 starts with a forte (*f*) dynamic. Measure 19 includes a first finger fingering. Measures 20-22 feature complex sixteenth-note passages with first, second, and third finger fingerings.

Musical notation for measures 23-27. Measure 23 begins with a piano (*p*) dynamic and a repeat sign. Measures 24-27 continue the melodic and harmonic development.

Musical notation for measures 28-31. Measure 28 starts with a piano (*p*) dynamic. Measures 29-31 conclude the piece with a final cadence.

33

Musical score for measures 33-37. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The music is in 4/4 time. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns and rests, while the left hand provides a bass line with quarter notes and rests.

38

Musical score for measures 38-42. The key signature is three flats. The music is in 4/4 time. The right hand has a melodic line with eighth notes and a dynamic marking of *sf* (sforzando) in measure 39. The left hand has a bass line with quarter notes.

43

Musical score for measures 43-47. The key signature is three flats. The music is in 4/4 time. The right hand has a melodic line with eighth notes and a dynamic marking of *sf* in measure 43, and *p* (piano) in measure 45. The left hand has a bass line with quarter notes.

48

Musical score for measures 48-51. The key signature is three flats. The music is in 4/4 time. The right hand has a melodic line with eighth notes and a dynamic marking of *f* (forte) in measure 49. The left hand has a bass line with quarter notes. Measure 51 contains a first ending bracket with a  $\frac{1}{2}$  time signature and a second ending bracket with a  $\frac{2}{4}$  time signature, both marked *p*.

52

Musical score for measures 52-55. The key signature is three flats. The music is in 4/4 time. The right hand has a melodic line with eighth notes and a dynamic marking of *f* in measure 55. The left hand has a bass line with quarter notes. Measure 52 has a *Reb* marking, and measure 54 has a *cresc.* (crescendo) marking.

56

Musical score for measures 56-59. The key signature is three flats. The music is in 4/4 time. The right hand has a melodic line with eighth notes and a dynamic marking of *f* in measure 57. The left hand has a bass line with quarter notes. Measure 59 ends with a double bar line and repeat dots.

## ARPEGGIOS

En virtud de la estructura específica del instrumento y su timbre particular en los sonidos de la orquesta, el arpa se encarga más frecuentemente de las figuras arpegiadas. En los arpeggios, los dedos se colocan por terceras en las cuerdas salteadas.

## TRIADAS

La colocación de los dedos en cuerdas salteadas demanda precisión en el estiramiento de los dedos. Los ejercicios de preparación que se presentan a continuación, contribuyen al desarrollo, sin falta, del estiramiento de los dedos para ejecutar acordes. Los ejercicios de preparación se ejecutan con la siguiente digitación:

81

m. i.

m. d.

82

m. i.

m. d.

83

84

Los acordes de tríadas y sus inversiones (primera y segunda) se tocan como regla con tercero, segundo y primer dedos. En la mano derecha, el segundo dedo se coloca un poco más abajo que el tercero. En la mano izquierda, el tercer dedo se coloca sobre la cuerda más abajo que el segundo. El primer dedo debe colocarse en alto. Es más difícil ejecutar estos pasajes con los dedos cuarto, tercero y segundo (sin embargo, esta digitación es útil para realizar ejercicios). En la figura inicial de los ejercicios siguientes, todos los dedos se colocan sobre las cuerdas al mismo tiempo. Para repetir una y otra figura de tres sonidos, el tercer dedo vuelve a la cuerda al mismo tiempo que el primer dedo toca, y el segundo y el primero se colocan al mismo tiempo que toca el tercero. Los dedos sobre las cuerdas se deben colocar rápido, precisos y seguros, para evitar sonidos prematuros al toque del dedo con la cuerda.

Para preparar una y otra figura en movimiento contrario, el orden de alternar los dedos es análogo, sólo que en este caso el primer dedo se coloca en la cuerda en el momento que toca el tercer dedo; el segundo y tercer dedo se colocan al mismo tiempo de articular el primero.

En el siguiente ejercicio, el segundo y tercer dedos se colocan al mismo tiempo que articula el primer dedo, el primer y segundo dedos – en el momento que articula el tercero.

88 m. i. etc.

m. i. etc.

Al tocar tríadas y sus inversiones en movimiento ascendente, el tercer dedo se coloca en la cuerda siguiente en el momento en que toca el primer dedo; el segundo y primer dedos<sup>10</sup> se colocan al mismo tiempo que toca el tercero.

89 m. i. etc.

m. d. etc.

En movimiento descendente, el tercer dedo se coloca en la nueva cuerda al articular el primer dedo. El segundo y primero se colocan al mismo tiempo, cuando toca el tercer dedo.

90 m. i. etc.

m. d. etc.

En movimiento ascendente, el primer dedo en la siguiente inversión de tríada se coloca en el momento que toca el segundo, después los dedos tercero y segundo al mismo tiempo, cuando toca el primer dedo. Si la mano es pequeña, se pueden intercambiar los dedos segundo y tercer por tercero y cuarto:

91 m. i. etc.

m. d. etc.

Con el movimiento hacia abajo, se coloca el primer dedo en la cuerda nueva cuando toca el tercero, el segundo y tercero – al mismo tiempo que toca el primero.

92 m. i. etc.

m. d. etc.

<sup>10</sup> En el original dice tercer dedo en lugar de primero, es un error (N. de la t.)

Para simplificar la ejecución de estos ejercicios y dar firmeza a la mano al tocar el segundo y tercer dedos, se hace un movimiento deslizando en la cuerda.

### ARPEGIOS CORTOS

La ejecución de los arpeggios cortos y sus inversiones se realiza de manera análoga a las tríadas. Los dedos cuarto, tercero, segundo y primero se colocan en las cuerdas correspondientes a los sonidos del acorde (repartidos).

El tercer dedo se coloca sobre la cuerda más abajo que el segundo, el cuarto – más abajo que el tercero. Los ejercicios se ejecutan lentamente; al principio se toca el cuarto dedo, después tercero y segundo. El primer dedo toca en el momento que el cuarto dedo se coloca en la cuerda nuevamente para continuar. Al tocar el dedo cuarto; tercero, segundo y primero se colocan al mismo tiempo en las cuerdas.

93

Al repetir una y otra figura en movimiento contrario, el primer dedo se coloca al mismo tiempo que toca el tercero, los otros dedos se colocan en el momento que toca el primero.

94

Los ejercicios de arpeggio se pueden ejecutar con la nota del principio o con cualquier otra. La posición y alternación de los dedos al tocar los acordes cortos en una dirección ascendente permanece al repetirse una u otra vez la misma figura en un movimiento de ida y vuelta.

95

Al tocar arpeggios cortos, es necesario prestar atención especial a la extensión de la mano al surgir el paso del cuarto al primer dedo.

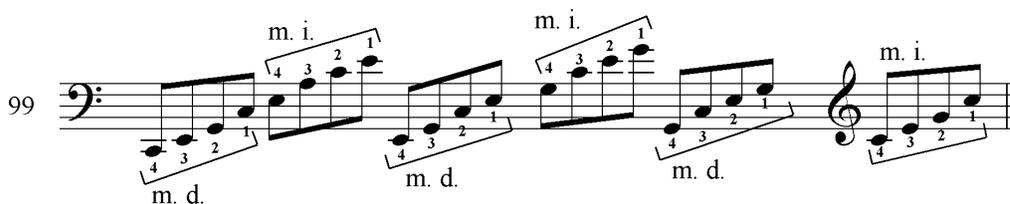
Los arpeggios cortos en dirección descendente se ejecutan de la siguiente manera: al tocar el tercer dedo, el primer dedo se coloca en la cuerda nueva (*sol...etc.*), los otros dedos se colocan juntos en las cuerdas nuevas cuando toca el primer dedo, en un solo movimiento. Es indispensable que al tocar el segundo dedo se realice un deslizamiento como en las escalas:

La ejecución más compleja de arpeggio es la que se indica en el ejercicio 98, por las figuras que provocan que entre el primer y cuarto dedos exista un intervalo amplio (décima o undécima) y la mano tiene que hacer un salto más grande.

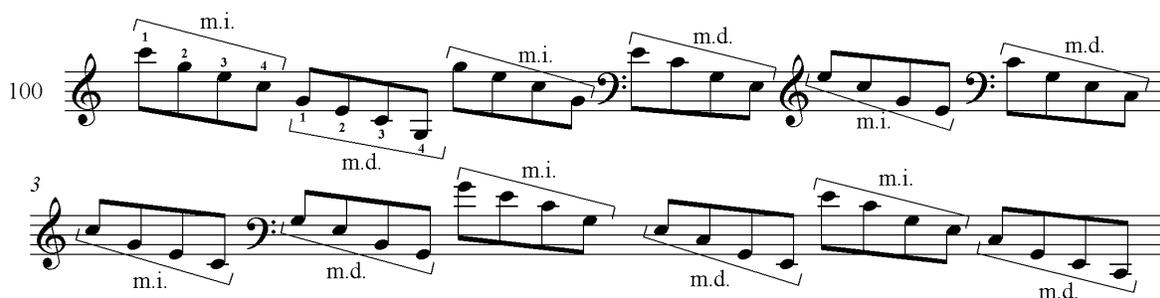
### ARPEGGIOS EN DOS OCTAVAS (CON DOS MANOS SUCESIVAMENTE)

En la dirección hacia arriba, el arpeggio de dos octavas se ejecuta con las dos manos de manera sucesiva; previamente, los dedos de ambas manos, derecha e izquierda se colocan en las cuerdas al mismo tiempo. El arpeggio se toca *legato*, el paso de la mano izquierda a la derecha debe salir fluido y que el cambio no sea percibido por el oído. Sin falta se busca un sonido parejo, si no está escrita ninguna indicación en la dinámica. Al tocar los arpeggios se recomienda observar la siguiente regla: la mano izquierda se coloca en el momento que

articula el segundo dedo de la mano derecha, después la derecha se coloca en las cuerdas en el momento en que toca el segundo dedo de la mano izquierda.



En el movimiento descendente todos los dedos se colocan también sobre las cuerdas al mismo tiempo; después, en el momento que toca el tercer dedo la mano izquierda, la derecha toma su nueva posición, la izquierda se coloca en las cuerdas al momento que toca el tercer dedo de la mano derecha. Este cambio de manos previene la aparición de sonidos particulares no deseados, sobre todo al ejecutar arpeggios en tiempo rápido y contribuye al perfeccionamiento técnico de la ejecución.



### ARPEGGIOS LARGOS DE TRÍADAS Y ACORDES DE SÉPTIMA (CON UNA MANO)

Para tocar arpeggios largos de tríadas y acordes de séptima, el procedimiento para extraer sonido y colocar la mano es el mismo que para tocar escalas. La diferencia se resume en que debido a un mayor estiramiento de los dedos en el movimiento ascendente, se cruza solamente el cuarto dedo. Se colocan los cuarto y tercer dedos juntos ante la posibilidad de ejecutar acordes de séptima y solamente en el cambio por segundas, generada por la séptima y el tono fundamental, se colocan así los dedos tercero y cuarto juntos.

Al tocar arpeggios y acordes de séptima hacia arriba, el cuarto dedo se cruza en el momento que toca la cuerda el segundo dedo. Después de que el cuarto dedo se coloque en la cuerda

nueva, el primer dedo se articula y se coloca en la cuerda que sigue; el segundo y tercer dedos se colocan al mismo tiempo en la cuerdas siguientes.

Al tocar el arpeggio y acordes de séptima hacia abajo, el momento más importante es el mismo que con las escalas, el deslizamiento por la cuerda del segundo dedo. Para ejecutar arpeggios, sin duda, el estiramiento de los dedos es más amplio; por eso el deslizamiento del segundo dedo será mayor. El segundo dedo toma la cuerda, al mismo tiempo resbala en la cuerda hasta que el primer dedo no se coloque en la cuerda nueva. En un tiempo rápido este deslizamiento se reduce considerablemente, aunque provee a la mano de firmeza.

101

Exercise 101 consists of two staves of music. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. Both staves contain a series of arpeggiated chords with intricate fingerings indicated by numbers 1-4 and slurs. The patterns are symmetrical and involve sliding motions between strings.

### ARPEGGIOS QUEBRADOS

Para ejecutar los arpeggios quebrados, los cuatro dedos deben de colocarse al mismo tiempo, firmes, sin deslizarse en las cuerdas y no doblarse al articular. Los arpeggios quebrados deben tocarse con la siguiente digitación:

102

m.i.

Exercise 102, first part (m.i.) shows a broken arpeggio pattern in treble clef. The notes are G4, B4, D5, and E5. The fingering sequence is 4, 2, 3, 1, repeated three times, followed by "etc.". Each group of four notes is connected by a slur.

m.d.

Exercise 102, second part (m.d.) shows a broken arpeggio pattern in bass clef. The notes are G3, B3, D4, and E4. The fingering sequence is 4, 2, 3, 1, repeated three times, followed by "etc.". Each group of four notes is connected by a slur.

El dedo cuarto debe estar colocado en el momento en que toca el primer dedo. Enseguida, al mismo tiempo que toca el cuarto dedo se colocan tercero, segundo y primero. Al ejecutar las figuras, tal como se muestra en el ejercicio 97, el primer dedo se coloca en la cuerda en el momento de tocar el dedo cuarto:

103

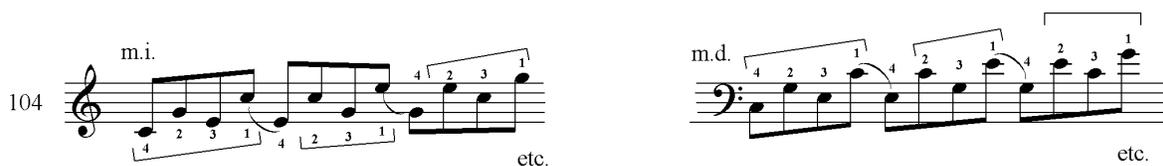
m.i.

Exercise 103, first part (m.i.) shows a broken arpeggio pattern in treble clef. The notes are G4, B4, D5, and E5. The fingering sequence is 1, 3, 2, 4, repeated three times, followed by "etc.". Each group of four notes is connected by a slur.

m.d.

Exercise 103, second part (m.d.) shows a broken arpeggio pattern in bass clef. The notes are G3, B3, D4, and E4. The fingering sequence is 1, 3, 2, 4, repeated three times, followed by "etc.". Each group of four notes is connected by a slur.

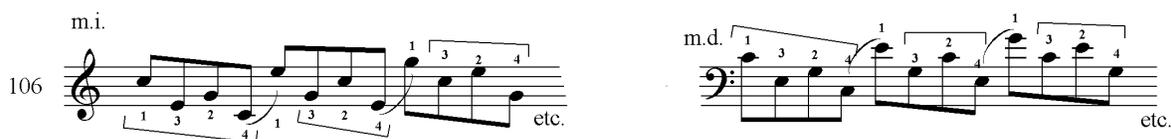
Para tocar arpeggios quebrados ascendentes, se traslada la mano a la nueva posición. Se prepara de la siguiente manera: el dedo cuarto se coloca en la cuerda *mi* en el momento de tocar el primer dedo y solamente entonces, hasta que el cuarto dedo tome la cuerda, el tercero, segundo y primero se colocan en *sol*, *do* y *mi*:



Al ejecutar el arpeggio quebrado en movimiento descendente (de arriba abajo) el primer dedo se coloca sobre la cuerda nueva (*sol*) al tiempo que el cuarto dedo toca. Después, los otros tres dedos (cuarto, tercero y segundo)<sup>11</sup> se colocan en las notas siguientes, al mismo tiempo que toca el primer dedo.



Los principios para tocar las figuras de arpeggios en el ejemplo 106 son los mismos que se han indicado antes, pero este ejercicio es considerablemente más complejo, ya que es similar en el salto entre dos notas extremas que, por el orden, demandan más habilidad al tocarlas.<sup>12</sup>



### ARPEGGIOS LARGOS (DOS MANOS ALTERNADAS)

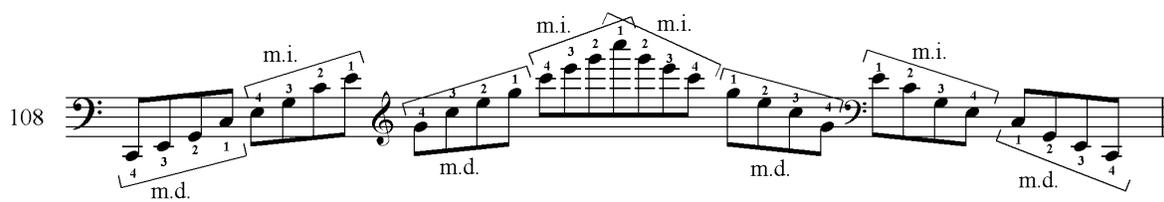
Antes de pasar a ejecutar arpeggios largos con la digitación habitual, se recomienda tocarlos con los dedos de tres en tres.

<sup>11</sup> En el original dice (tercero, segundo y primero), es un error (N. de la T.)

<sup>12</sup> Se refiere a las notas correspondientes a los dedos cuarto y primero en un intervalo de décima. (N. de la T.)



Para fortalecer los dedos, es útil tocar sin el primer dedo con la siguiente digitación: segundo, tercero y cuarto. Para esto se debe procurar que el primer dedo se encuentre en una posición en alto. Los arpeggios largos se ejecutan al alternar en orden ambas manos, derecha e izquierda, por todo el registro del arpa hacia arriba y de vuelta. La muñeca no debe encorvarse, ni el codo – inclinarse, particularmente se debe estar atento con el codo de la mano izquierda al tiempo que se toca en el registro alto. Para pasar las manos se necesita hacerlo rápidamente y tomar las cuerdas siguientes con los cuatro dedos al mismo tiempo y hasta entonces comenzar la ejecución del grupo nuevo con la otra mano.



Al ejecutar arpeggios largos, se debe procurar lo siguiente: que la fuerza del sonido, la uniformidad en los registros y la duración de las notas sean las mismas. Es útil tocar los arpeggios en todos los registros del arpa con acordes como si fueran arpeggios, tocarlos en tiempo rápido, al mismo tiempo es acorde arpegiado. Se recomienda que al tocar se siga esta regla: el acorde se toca sólo hasta que los dedos para tocar el siguiente acorde estén sobre las cuerdas. Todos los sonidos de cada acorde se tocan al mismo tiempo (*secco*).

109

6

11

Se recomienda tocar arpeggios largos (como una de sus variaciones) en la siguiente secuencia.

110

8<sup>va</sup>

2

8<sup>va</sup>

3

8<sup>va</sup>

4

8<sup>va</sup>

5

8<sup>va</sup>

6

8<sup>va</sup>

7

8<sup>va</sup>

2

8

8<sup>sfz</sup>

9

9<sup>sfz</sup>

10

10<sup>sfz</sup>

11

11<sup>sfz</sup>

12

12<sup>sfz</sup>

13

13<sup>sfz</sup>

14

14<sup>sfz</sup>

Al ejecutar arpeggios de séptima largos con dos manos al mismo tiempo se deben seguir las reglas mencionadas. Se debe prestar atención especial a la correlación de las manos (ver las ilustraciones 33 y 34).

Musical score for measures 111-113. The piece is in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). Measure 111 features a complex arpeggiated pattern in both hands, with fingerings 1-4-3-2-1-2-3-4 and 1-2-3-4-3-2-1-2-3-4. Measures 112 and 113 continue the pattern with similar fingerings and include accents over certain notes.

Musical score for measures 114-116. The pattern continues with consistent fingerings (1-2-3-4-3-2-1-2-3-4) in both hands. Measure 116 concludes with a double bar line.

Musical score for measures 117-119. The pattern continues with consistent fingerings (1-2-3-4-3-2-1-2-3-4) in both hands. Measure 119 concludes with a double bar line.

Musical score for measures 120-122. The pattern continues with consistent fingerings (1-2-3-4-3-2-1-2-3-4) in both hands. Measure 122 concludes with a double bar line.

Musical score for measures 123-125. The pattern continues with consistent fingerings (1-2-3-4-3-2-1-2-3-4) in both hands. Measure 125 concludes with a double bar line.

Musical score for measures 126-128. The pattern continues with consistent fingerings (1-2-3-4-3-2-1-2-3-4) in both hands. Measure 128 concludes with a double bar line.

# EJERCICIOS DE COORDINACIÓN DE LOS DEDOS DE MANOS IZQUIERDA Y DERECHA

112

Musical notation for exercise 112, measures 1-2. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns.

3

Musical notation for exercise 112, measures 3-4. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns with triplets.

5

Musical notation for exercise 112, measures 5-6. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns with triplets. Measure 6 ends with a double bar line.

7

Musical notation for exercise 112, measures 7-8. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns.

9

Musical notation for exercise 112, measures 9-10. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns with triplets.

11

Musical notation for exercise 112, measures 11-12. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns with triplets. Measure 12 ends with a double bar line.

En estos ejercicios lo más complejo es que al mismo tiempo se ejecutan acordes cortos y quebrados (con las manos en movimiento distinto). Aquí lo más importante es emparejar el sonido y la posición de las manos.

113

Musical notation for exercise 113, measures 1-2. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns.

3

Musical notation for exercise 113, measures 3-4. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Measure 3 features triplets in both hands.

5

Musical notation for exercise 113, measures 5-6. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Measure 5 features a triplet in the bass line.

7

Musical notation for exercise 113, measures 7-8. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Both hands play eighth-note patterns.

9

Musical notation for exercise 113, measures 9-10. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Measure 9 features triplets in both hands.

11

Musical notation for exercise 113, measures 11-12. Treble clef, common time. Bass clef, common time. Measure 11 features a triplet in the bass line.

114

Musical notation for measures 114-115. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in the right hand and a similar eighth-note pattern in the left hand. The right hand starts with a quarter rest followed by eighth notes, while the left hand starts with eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

3

Musical notation for measures 116-117. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The right hand features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by eighth notes. The left hand features eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

5

Musical notation for measures 118-119. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The right hand features eighth notes, with a triplet of eighth notes in the second measure. The left hand features eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

7

Musical notation for measures 120-121. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The right hand features eighth notes, with a triplet of eighth notes in the second measure. The left hand features eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

9

Musical notation for measures 122-123. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The right hand features a triplet of eighth notes in the first measure, followed by eighth notes. The left hand features eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

11

Musical notation for measures 124-125. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The right hand features eighth notes, with a triplet of eighth notes in the second measure. The left hand features eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

115

Musical notation for measures 115-116. The piece is in common time (C). The right hand features a continuous eighth-note pattern, while the left hand plays a steady quarter-note accompaniment.

3

Musical notation for measures 117-118. Measure 117 contains a triplet of eighth notes in both hands. The right hand continues with eighth notes, and the left hand continues with quarter notes.

5

Musical notation for measures 119-120. Measure 119 contains a triplet of eighth notes in both hands. Measure 120 is a repeat sign followed by a whole rest in both staves.

7

Musical notation for measures 121-122. The right hand continues with eighth notes, and the left hand continues with quarter notes.

9

Musical notation for measures 123-124. Measure 123 contains a triplet of eighth notes in both hands. The right hand continues with eighth notes, and the left hand continues with quarter notes.

11

Musical notation for measures 125-126. Measure 125 contains a triplet of eighth notes in both hands. Measure 126 is a repeat sign followed by a whole rest in both staves.

116

Musical notation for measures 116-117. Measure 116 features a descending eighth-note scale in the right hand (fingerings 4, 3, 2, 1) and an ascending eighth-note scale in the left hand (fingerings 1, 2, 3, 4). Measure 117 continues with similar eighth-note patterns in both hands.

3

Musical notation for measures 118-119. Measure 118 contains a triplet of eighth notes in both the right and left hands. Measure 119 continues with eighth-note patterns.

5

Musical notation for measures 120-121. Measure 120 has eighth-note patterns in both hands. Measure 121 features a triplet of eighth notes in both hands, followed by a double bar line and a whole rest in both staves.

7

Musical notation for measures 122-123. Measure 122 has eighth-note patterns in both hands (fingerings 1, 2, 3, 4 in the right hand; 4, 3, 2, 1 in the left hand). Measure 123 continues with eighth-note patterns.

9

Musical notation for measures 124-125. Measure 124 contains a triplet of eighth notes in both the right and left hands. Measure 125 continues with eighth-note patterns.

11

Musical notation for measures 126-127. Measure 126 has eighth-note patterns in both hands. Measure 127 features a triplet of eighth notes in both hands, followed by a double bar line and a whole rest in both staves.

117

Musical notation for measures 117-118. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands, with some sixteenth-note runs in the right hand.

3

Musical notation for measures 119-120. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands. Measure 119 contains a triplet of eighth notes in the right hand, and measure 120 contains a triplet of eighth notes in the left hand.

5

Musical notation for measures 121-122. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands. Measure 121 contains a triplet of eighth notes in the right hand, and measure 122 contains a triplet of eighth notes in the left hand. The system ends with a double bar line and repeat dots.

7

Musical notation for measures 123-124. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands, with some sixteenth-note runs in the right hand.

9

Musical notation for measures 125-126. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands. Measure 125 contains a triplet of eighth notes in the right hand, and measure 126 contains a triplet of eighth notes in the left hand.

11

Musical notation for measures 127-128. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. Both are in common time (C). The music features a continuous eighth-note pattern in both hands. Measure 127 contains a triplet of eighth notes in the right hand, and measure 128 contains a triplet of eighth notes in the left hand. The system ends with a double bar line and repeat dots.

118 Dob

3

3

5

3

3

7

3

9

3

11

3

3

3

14

8va

Dob

119

7 (8)

13

19 8va

25

31 8va

37

43

Musical notation for measures 43-48. Treble clef has a dotted line with '8va' and '1' above it. Bass clef has a treble clef in the second measure.

49

Musical notation for measures 49-54. Treble clef has a bass clef in the fourth measure. Bass clef has a treble clef in the fifth measure.

55

Musical notation for measures 55-60. Treble clef has a dotted line with '8va' and '1' above it. Bass clef has a treble clef in the second measure.

61

Musical notation for measures 61-66. Treble clef has a bass clef in the fourth measure. Bass clef has a treble clef in the fifth measure.

120

Musical notation for measures 120-121. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

3

Musical notation for measures 122-123. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

5

Musical notation for measures 124-125. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

7

Musical notation for measures 126-127. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

9

Musical notation for measures 128-129. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

11

Musical notation for measures 130-131. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

13

Musical notation for measures 132-133. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a melody of eighth notes in the treble.

15

Musical notation for measures 15 and 16. The right hand plays a series of eighth-note chords ascending in pitch, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment.

17

Musical notation for measures 17 and 18. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

19

Musical notation for measures 19 and 20. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

21

Musical notation for measures 21 and 22. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

23

Musical notation for measures 23 and 24. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

25

Musical notation for measures 25 and 26. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

27

Musical notation for measures 27 and 28. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

29

Musical notation for measures 29 and 30. The right hand continues the ascending eighth-note chord pattern, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

121

Re#

3

La b

Mi b

5

Re b

7

La#

Re#

9

Mi#

Re#

11

La b

Mi b

Re#

13

La b

Mi b

15

8va

8va

8va

Mi#

122

Musical notation for measures 122-124 in 2/4 time. The right hand starts with a slur over measures 122 and 123, with fingering numbers 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4. The left hand has fingering numbers 4, 3, 2, 1, 1, 2, 3, 4.

4

Musical notation for measures 125-127 in 2/4 time.

7

*8va*-----|

Musical notation for measures 128-130 in 2/4 time. A marking *8va* with a dashed line and a bar line is present above the right hand staff.

10

Musical notation for measures 131-133 in 2/4 time.

13

Musical notation for measures 134-136 in 2/4 time, ending with a repeat sign.

123

Musical notation for measures 137-139 in 4/4 time.

4

Musical notation for measures 140-142 in 4/4 time.

7

Musical notation for measures 7-9. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, while the bass staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The music is in a 2/4 time signature and features a descending melodic contour.

10

Musical notation for measures 10-12. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, while the bass staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The music is in a 2/4 time signature and features a descending melodic contour.

13

Musical notation for measures 13-15. The system consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth notes and quarter notes, while the bass staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes. The music is in a 2/4 time signature and features a descending melodic contour. The system concludes with a double bar line and a final chord in the bass staff.

# Estudios y Piezas

## 45. Estudio

1.

L. Schitte

Moderato

First exercise, measures 1-11. The score is in 6/8 time with a key signature of one sharp (F#). It begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (3, 2, 1). The left hand provides a steady accompaniment with slurs and fingerings (3, 2, 1). Measure 11 ends with a double bar line and repeat dots.

Moderato

2.

Second exercise, measures 1-11. The score is in 6/8 time with a key signature of one sharp (F#). It begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (1, 2, 3). The left hand provides a steady accompaniment with slurs and fingerings (1, 2, 3). A sharp sign (Sol #) is placed above the bass clef staff in measure 2. Measure 11 ends with a double bar line and repeat dots.

# 46. Estudio

M. Rubin

Allegretto

Measures 1-4 of the piece. The music is in common time (C) and features a steady eighth-note pattern in both hands. Measure 4 includes a flat (b) on the second staff.

Measures 5-8. Measure 5 is marked with a '5'. The piece continues with eighth-note patterns. Measure 8 has a treble clef at the end of the line.

Measures 9-12. Measure 9 is marked with a '9'. Measure 12 includes a 'Re' (D) note on the second staff.

Measures 13-16. Measure 13 is marked with a '13'. Measure 14 includes a 'Fa' (F) note on the second staff.

Measures 17-19. Measure 17 is marked with a '17'. Measure 18 includes a 'Fa' (F) note on the second staff. Measure 19 includes a 'La' (A) note on the second staff.

Measures 20-22. Measure 20 is marked with a '20'. Measure 21 includes a 'Si' (B) note on the second staff.

Measures 23-25. Measure 23 is marked with a '23'. Measure 24 includes a 'La' (A) note on the second staff.

26

Musical notation for measures 26-29. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth-note patterns. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth-note patterns. The key signature has one flat (B-flat).

30

Musical notation for measures 30-33. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth-note patterns. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth-note patterns. The key signature has one flat (B-flat).

34

Musical notation for measures 34-36. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth-note patterns. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth-note patterns. The key signature has one flat (B-flat).

37

Musical notation for measures 37-39. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth-note patterns. The lower staff is in bass clef and contains a bass line with eighth-note patterns. The key signature has one flat (B-flat). The piece concludes with a double bar line.

# 47. Estudio

N. Bochsa

Andantino quasi allegretto

The musical score is written for piano and bass. It begins with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature (C). The tempo is marked 'Andantino quasi allegretto'. The piece is in 8/8 time. The score is divided into systems, with measure numbers 5, 10, 15, 19, 24, 29, and 34 indicated. Dynamics include *mp* (mezzo-piano) at the beginning, *pp* (pianissimo) at measure 15, and *dim.* (diminuendo) at measure 34. Articulation includes accents and slurs. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 4. The piece concludes with a double bar line.

# 48. Alemanda

Danza Antigua

**Andantino**

The score for '48. Alemanda' is in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). It consists of two systems of music. The first system starts with a *mf* dynamic and includes fingerings (1-4) and a repeat sign. The second system starts with a *mp* dynamic and continues the melodic and harmonic development. The piece concludes with a double bar line.

# 49. Contradanza - Ecosais

Danza Antigua

The score for '49. Contradanza - Ecosais' is in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). It consists of three systems of music. The first system begins with a *f* dynamic and includes fingerings (1-4) and a repeat sign. The second system features a *f* dynamic and a 'Reff' marking. The third system starts with a *p* dynamic and includes a 'Reff' marking and a flat sign. The piece concludes with a double bar line.

Andante con moto

# 50. Estudio

M. Rauchberger

The musical score is written for piano and bass. It begins with a treble clef and a bass clef, both in 6/8 time. The key signature consists of five flats (B-flat, E-flat, A-flat, D-flat, G-flat). The tempo is marked 'Andante con moto'. The score is divided into five systems, each with a measure number (1, 7, 12, 17, 22) at the beginning of the first measure. The first system includes fingerings (1, 2, 3, 4) and a dynamic marking 'p'. The piece concludes with a double bar line at the end of the fifth system.

# 51. Pequeña Balada

E. Laumenskiene

Tranquillo

Musical notation for measures 1-7. The piece is in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked 'Tranquillo'. The first system shows measures 1 through 7. The right hand features a melodic line with triplets and slurs, while the left hand provides a steady accompaniment. Dynamics include *mf*. Fingering numbers 1, 2, and 3 are indicated above the notes.

Musical notation for measures 8-16. The right hand continues the melodic line with triplets and slurs. The left hand maintains the accompaniment. Dynamics include *pp*. Fingering numbers 1, 2, and 3 are indicated above the notes.

Musical notation for measures 17-24. The right hand has a melodic line with slurs and triplets. The left hand features a bass line with chords and slurs. Dynamics include *mp* and *pp*. Specific notes are labeled 'Sol #' and 'Do#'. Fingering numbers 1, 2, 3, 4, and 5 are indicated above the notes.

Musical notation for measures 25-31. The right hand has a melodic line with slurs and triplets. The left hand features a bass line with chords and slurs. Dynamics include *mp*. Fingering numbers 1, 2, 3, and 4 are indicated above the notes.

Musical notation for measures 32-38. The right hand has a melodic line with slurs and triplets. The left hand features a bass line with chords and slurs. Dynamics include *pp*. Fingering numbers 1, 2, and 3 are indicated above the notes.

Musical notation for measures 39-46. The right hand has a melodic line with slurs and triplets. The left hand features a bass line with chords and slurs. Dynamics include *pp*. Fingering numbers 1, 2, and 3 are indicated above the notes. The piece concludes with a double bar line.

# 52. Llovizna

T.Smirnova

**Allegretto**

Measures 1-7 of the piece. The music is in 4/4 time with a key signature of one flat. The first system shows a piano (*p*) dynamic. The right hand features a melodic line with a four-measure slur and a four-measure slur. The left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth notes.

Measures 8-14. The music continues with a forte (*ff*) dynamic. The right hand has a melodic line with accents (>) and a four-measure slur. The left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes.

Measures 15-21. The music continues with a forte (*ff*) dynamic. The right hand has a melodic line with accents (>) and a four-measure slur. The left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes.

Measures 22-28. The music continues with a forte (*ff*) dynamic. The right hand has a melodic line with accents (>) and a four-measure slur. The left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes.

Measures 29-36. The music continues with a forte (*ff*) dynamic. The right hand has a melodic line with accents (>) and a four-measure slur. The left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes. The instruction "poco a poco rit." is written above the staff.

Measures 37-44. The music continues with a piano (*pp*) dynamic. The right hand has a melodic line with accents (>) and a four-measure slur. The left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes.

# 53. Rondo

E. Botiarov

Leggiero allegretto

Measures 1-4 of the Rondo. The piece begins in 6/8 time with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff (treble) features a continuous eighth-note pattern starting with a forte (*f*) dynamic. The second staff (bass) has a simple accompaniment of quarter notes. A piano (*p*) dynamic marking appears in the second measure of the bass staff.

Measures 5-8. The treble staff continues with eighth-note patterns. The bass staff has a melodic line with a piano (*p*) dynamic in measure 6, followed by a forte (*f*) dynamic in measure 7, and a mezzo-forte (*mf*) dynamic in measure 8.

Measures 9-11. The treble staff continues with eighth-note patterns. The bass staff has a melodic line with a forte (*f*) dynamic in measure 11. The time signature changes to 9/8 in measure 10 and back to 6/8 in measure 11.

Measures 12-14. The treble staff has a melodic line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic in measure 12. The bass staff has a melodic line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic in measure 12. The time signature changes to 9/8 in measure 13 and back to 6/8 in measure 14. There are markings for *Re#* in both staves.

Measures 15-18. The treble staff has a melodic line with a forte (*f*) dynamic in measure 15. The bass staff has a melodic line with a forte (*f*) dynamic in measure 15. The time signature changes to 9/8 in measure 16 and back to 6/8 in measure 17.

Measures 19-22. The treble staff has a melodic line with a piano (*p*) dynamic in measure 19, followed by a forte (*f*) dynamic in measure 20. The bass staff has a melodic line with a forte (*f*) dynamic in measure 20. The time signature changes to 9/8 in measure 21 and back to 6/8 in measure 22.

Measures 23-26. The treble staff has a melodic line with a piano (*p*) dynamic in measure 23, followed by a forte (*f*) dynamic in measure 24, and a piano (*p*) dynamic in measure 25. The bass staff has a melodic line with a forte (*f*) dynamic in measure 24. The time signature changes to 9/8 in measure 25 and back to 6/8 in measure 26. A repeat sign is present at the end of measure 26.

26

29

32

35

38

**tempo rubato**

Do#  
La#

f

Do  
Fa#

41

p

cresc.

f

# 54. Los Herreros

B. Murzin

Allegro assai

The musical score for "Los Herreros" is written for piano and bass. It consists of five systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The piece begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The first system (measures 1-7) includes fingerings such as 1 2 3 1 2, 3 1 2 4, and 3 1. The second system (measures 8-13) features a piano (*p*) dynamic in the bass and a forte (*f*) dynamic in the treble. The third system (measures 14-19) includes a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*). The fourth system (measures 20-24) features fortissimo (*ff*) and forte (*f*) dynamics, with the instruction *pesante* (heavy) in the bass. The fifth system (measures 25-30) includes a piano (*p*) dynamic, a crescendo (*cresc.*), and the instruction *poco a poco rall.* (gradually slowing down). The score concludes with a double bar line and repeat signs.

# 55. Pieza lírica

N. Karetnikov

Andantino

The musical score is written for piano and consists of 11 measures. It begins with a piano introduction marked *C# p*. The tempo is *Andantino*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like *m. d.* and *rit.*. The piece concludes with a final chord in the right hand and a sustained bass line in the left hand.

## ACORDES

Para ejecutar un acorde, debe existir la sensación de un movimiento de “agarre”. Todos los dedos se colocan sobre las cuerdas al mismo tiempo: cuarto, tercero y segundo dedos al tocar se dirigen a la palma. El primer dedo va en movimiento contrario. Los acordes de cuatro notas, como regla, se tocan con una sola mano, más de cuatro – con dos manos. Los acordes amplios con mayor número de notas se ejecutan con la ayuda del intercambio libre de las manos. Dependiendo de la intención del compositor y del carácter de la ejecución de la obra, los acordes se pueden tocar arpegiados o no arpegiados – *secco*. Los acordes arpegiados se señalan con una línea ondulada y se tocan como si fueran anacruza: la última nota se toca en el tiempo fuerte. De este modo, todos los sonidos se escuchan como apoyatura del sonido más alto. A mayor dimensión del acorde, mayor es la amplitud de ejecución y al contrario:

The image shows two systems of musical notation in 4/4 time. The top system, labeled "Se escribe" (How it is written), shows four chords in the treble clef. Each chord is represented by a vertical wavy line, indicating that the notes are to be played simultaneously. The bottom system, labeled "Se ejecuta" (How it is executed), shows the same four chords. The notes are written with stems and flags, and a wavy line is drawn above the notes in each measure, indicating the arpeggiated execution. The notes are played from the highest note to the lowest note in each chord.

Es más raro ejecutar acordes arpegiados con movimiento hacia abajo de la nota más alta hacia la nota más baja.

The image shows two systems of musical notation in 4/4 time. The top system shows two chords in the treble clef. The notes are written with stems and flags, and a wavy line is drawn above the notes in each measure, indicating the arpeggiated execution. The notes are played from the highest note to the lowest note in each chord. The bottom system shows two chords in the bass clef. The notes are written with stems and flags, and a wavy line is drawn below the notes in each measure, indicating the arpeggiated execution. The notes are played from the highest note to the lowest note in each chord.

Sin falta, se debe procurar que todos los sonidos que forman el acorde y que se tocan en los distintos registros con las manos derecha e izquierda sean iguales en la fuerza del sonido, si no hay indicaciones en la partitura. Para los acordes amplios de las cuerdas bajas se necesita presionar profundo y parejo, regular la fuerza al tomar las cuerdas, ya que en el registro más bajo el sonido es más sordo.

The image displays a musical score for piano, consisting of four systems of staves. The first system (measures 124-130) features a grand staff with a treble clef on the right and a bass clef on the left, both in common time. A dashed line labeled '8va' spans the top of the system. The second system (measures 6-10) is a grand staff with a treble clef on the left and a bass clef on the right. The third system (measures 11-14) is a grand staff with a treble clef on the left and a bass clef on the right, including a vocal line with lyrics: 'Mi ♯', 'Si ♭', and 'Sol ♯'. The fourth system (measures 15-18) is a grand staff with a treble clef on the right and a bass clef on the left, also featuring a dashed line labeled '8va' at the beginning.

# Estudios y Piezas

N. Karetnikov

## 56. Estudios

Lento

Musical notation for measures 1-8. The piece is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Lento'. The notation consists of two staves, treble and bass clef, with various chords and melodic lines.

Musical notation for measures 9-16. The notation continues with complex chordal textures and some melodic movement in both hands.

Musical notation for measures 17-25. Measure 17 includes a 'dim.' (diminuendo) marking. Measure 18 includes a 'p' (piano) marking. The notation shows a transition in texture and dynamics.

Musical notation for measures 26-31. The notation features sustained chords and some melodic fragments, with a 'p' marking in measure 28.

Musical notation for measures 32-38. The notation concludes with dense chordal textures and some melodic lines, ending with a double bar line.

57. Cadenza  
del Ballet "El Cascanueces"

Tchaikovski-Tsabel

ff

Measures 1-2: The first system of the score. The right hand plays a descending eighth-note scale starting on G4, while the left hand plays a similar descending eighth-note scale starting on G3. The dynamic marking *ff* is present at the beginning.

3

Measures 3-4: The second system. Measure 3 continues the descending eighth-note scales. Measure 4 features a change in the right hand, which now plays a descending eighth-note scale starting on F4, while the left hand continues with its original pattern.

5

Measures 5-6: The third system. Measure 5 continues the descending eighth-note scales. Measure 6 features a change in the right hand, which now plays a descending eighth-note scale starting on E4, while the left hand continues with its original pattern.

7

Measures 7-8: The fourth system. Measure 7 continues the descending eighth-note scales. Measure 8 features a change in the right hand, which now plays a descending eighth-note scale starting on D4, while the left hand continues with its original pattern.

9

Measures 9-10: The fifth system. Measure 9 continues the descending eighth-note scales. Measure 10 features a change in the right hand, which now plays a descending eighth-note scale starting on C4, while the left hand continues with its original pattern.

11

Measures 11-12: The sixth system. Measure 11 continues the descending eighth-note scales. Measure 12 features a change in the right hand, which now plays a descending eighth-note scale starting on B3, while the left hand continues with its original pattern.

13

7

15

14

rit.

58. Fantasía  
tema del poema sinfónico "Vltava"  
Fragmento

Smetana-Trmeček

Musical notation for measures 1-2. The piece is in 6/8 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). Measure 1 features a bass clef with a treble clef on the right staff. Fingerings 4, 2, 3, and 1 are indicated above the notes. A sharp sign (#) is placed above the first note. Measure 2 continues the melodic line with a *cresc.* marking.

Musical notation for measures 3-4. Measure 3 shows a treble clef on the left staff and a bass clef on the right staff. A sharp sign (#) is above the first note. Measure 4 features a *ff* dynamic marking and a repeat sign.

Musical notation for measures 5-6. Measure 5 is in treble clef, and measure 6 is in bass clef. Both measures show a melodic line with a repeat sign at the end of measure 6.

Musical notation for measures 7-8. Measure 7 is in treble clef and measure 8 is in bass clef. Both measures feature a *cresc.* marking and a repeat sign.

Musical notation for measures 9-10. Measure 9 is in treble clef and measure 10 is in bass clef. A sharp sign (#) is above the first note in measure 9. Both measures feature a *cresc.* marking and a repeat sign.

Musical notation for measures 11-12. Measure 11 is in treble clef and measure 12 is in bass clef. Both measures feature a *cresc.* marking and a repeat sign.

10

Musical score for measures 10-11. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). Measure 10 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 11 continues the melodic line in the treble staff and the accompaniment in the bass staff. A dynamic marking 'v' is present at the start of measure 10.

11

Musical score for measures 11-12. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has two flats. Measure 11 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 12 continues the melodic line in the treble staff and the accompaniment in the bass staff. A dynamic marking 'v' is present at the start of measure 11. A bracket labeled '8va' spans the treble staff from the beginning of measure 11 to the end of measure 12.

12

Musical score for measures 12-13. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has two flats. Measure 12 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 13 continues the melodic line in the treble staff and the accompaniment in the bass staff. A dynamic marking 'v' is present at the start of measure 12. A bracket labeled '8va' spans the treble staff from the beginning of measure 12 to the end of measure 13.

13

Musical score for measures 13-14. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has two flats. Measure 13 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 14 continues the melodic line in the treble staff and the accompaniment in the bass staff. A dynamic marking 'v' is present at the start of measure 13. A bracket labeled '8va' spans the treble staff from the beginning of measure 13 to the end of measure 14.

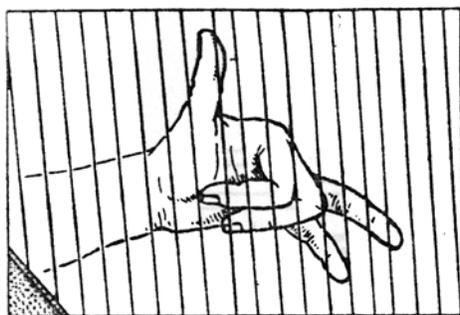
14

Musical score for measures 14-15. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has two flats. Measure 14 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. Measure 15 features a treble staff with a melodic line of eighth notes and a bass staff with a rhythmic accompaniment of eighth notes. A dynamic marking 'v' is present at the start of measure 14. A bracket labeled '8va' spans the treble staff from the beginning of measure 14 to the end of measure 15. A dynamic marking 'ff' is present at the start of measure 15.

## OCTAVAS

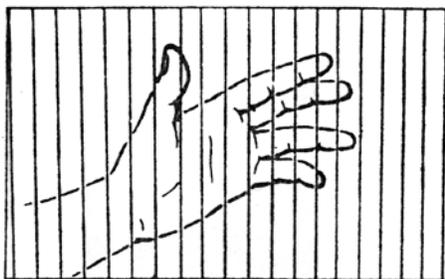
Las octavas, así como los acordes, en el arpa se tocan con un movimiento de “agarre” de los dedos.

Como regla, las octavas se ejecutan con los dedos cuarto y primero, ante esto después de articular la cuerda, el cuarto dedo va en dirección a la palma, y el primero, en dirección contraria. La octava se toca con un movimiento ligero de la muñeca, y los dedos se esfuerzan al colocarse rápidamente en las cuerdas de la octava siguiente. Para evitar la resonancia de la nota de abajo, se recomienda tocar la voz superior más fuerte y después apagar el sonido de las cuerdas (en la medida de lo posible). El primer dedo debe colocarse en la cuerda más alto que el cuarto. En el momento de ejecutar las octavas, los dedos que no tocan (segundo y tercero) se encuentran en posición relajada recogidos cerca de la palma, pero sin apoyarse en ella (ver figura 36).



*Figura 36*

Para la mano izquierda, además de lo expuesto más arriba, existe otra posición de los dedos para la ejecución de la octava: la palma abierta, el cuarto y los otros dedos que no tocan, (segundo y tercero) deben estar estirados (ver figura 37).



*Figura 37*

Para ejecutar la *octava* en un tiempo rápido por grados conjuntos hacia arriba o hacia abajo (escalas de octavas) la mano derecha se apoya en la tapa.

Al tocar la escala por octavas en una dirección hacia abajo, se puede usar otra digitación: el primer dedo se desliza hacia abajo en las cuerdas, el segundo, tercero y cuarto tocan por grados el sonido bajo de la octava.

125

m.d.

m.i.

Las octavas se ejecutan con un movimiento suave de la muñeca (con la dirección del primer dedo).

126

127

5

### OCTAVAS QUEBRADAS

Al ejecutar octavas quebradas hacia arriba, la posición de la mano y el principio para emitir el sonido consiste en que los dedos tocan las cuerdas en orden, primero el cuarto, después el primero. Al tocar hacia abajo, por el contrario, el dedo cuarto se coloca en la siguiente cuerda en el momento en que toca el primer dedo, y el primero se coloca en la siguiente cuerda al mismo tiempo que toca el cuarto, etc.

Sin falta, todos los sonidos de las octavas quebradas deben sonar.

## OCTAVAS ARPEGIADAS

El principio para ejecutarlas es el mismo que al tocar las octavas quebradas, pero la duración de su sonido particular se acorta. Al articular se realiza un movimiento ligero de la muñeca.



# Estudios y Piezas

## 59. Estudio

N. Bochsa

Moderato

Measures 1-6 of the study. The piece is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand provides a steady accompaniment of chords and single notes.

Measures 7-13 of the study. The right hand continues with a melodic line of eighth notes and chords, and the left hand maintains its accompaniment pattern.

Measures 14-21 of the study. The right hand features a more active melodic line with some grace notes, while the left hand continues with chords and single notes.

Measures 22-28 of the study. The right hand has a melodic line with some slurs and accents. The left hand continues with chords and single notes. A *sf* (sforzando) marking is present in measure 28.

Measures 29-35 of the study. The right hand has a melodic line with some slurs and accents. The left hand continues with chords and single notes. *sf* markings are present in measures 32, 33, and 34.

Measures 36-42 of the study. The right hand has a melodic line with some slurs and accents. The left hand continues with chords and single notes. The piece concludes with a final chord in measure 42.

# 60. Vals

J. Brahms

Tempo giusto

The musical score for '60. Vals' by J. Brahms is presented in a standard piano format with a grand staff (treble and bass clefs). The piece is in 3/4 time and the key signature has two flats (B-flat major or D-flat minor). The tempo is marked 'Tempo giusto'. The score is divided into five systems, each with a measure number at the beginning: 1, 7, 11, 16, and 21. The first system starts with a dynamic marking of *f* (forte). The second system includes a dynamic marking of *p* (piano) at the beginning of the second measure. The third system features a crescendo hairpin. The fourth system includes a dynamic marking of *f* at the beginning of the second measure. The fifth system concludes with a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.'). The piece ends with a double bar line. Various musical notations are used throughout, including slurs, ties, and fingering numbers (1-4) above the notes.

## NOTAS DOBLES

Las notas dobles representan para el ejecutante una dificultad determinada. La principal dificultad es la colocación de los dos dedos en el movimiento ascendente por terceras. Para este objetivo se ofrecen una serie de ejercicios preparatorios.

### EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA TOCAR LAS TERCERAS EN MOVIMIENTO ASCENDENTE

Los siguientes ejercicios se estudian gradualmente con cada mano por separado.

130 *m.d.* *m.i.*

131 *m.d.* *m.i.*

132 *m.d.* *m.i.*

133 *m.d.* *m.i.*

134 *m.d.* *m.i.*

### POSICIÓN DE LOS DEDOS AL TOCAR TERCERAS EN MOVIMIENTO ASCENDENTE

Al tocar terceras con una mano en movimiento ascendente, se ajustan las digitaciones con la colocación de los dedos. Sobre las cuerdas de la tercera octava – *do, re, mi, fa* – los cuatro dedos se colocan al mismo tiempo. El cuarto y segundo dedos tocan la tercera *do – mi*, se colocan del mismo modo en las cuerdas nuevas *mi – sol*; el primer y tercer dedos tocan la tercera *re – fa*, rápidamente saltan sobre los dedos cuarto y segundo hacia las cuerdas *fa – la*, gracias a esto se restablece la posición inicial de la mano.

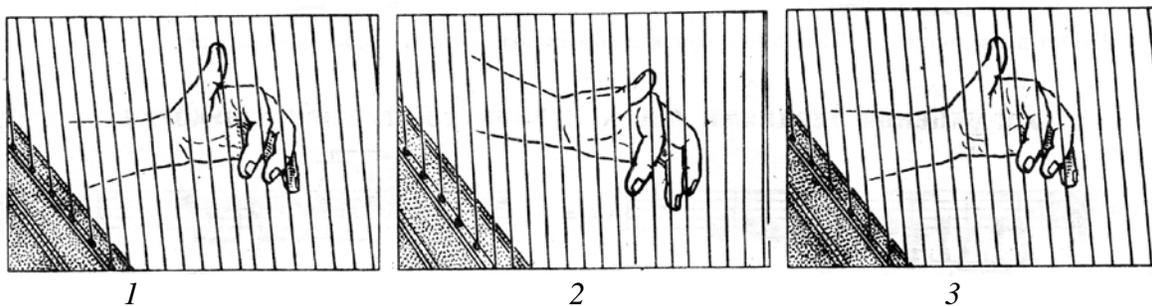


Figura 38

Para tocar escalas por terceras en dirección ascendente, se guarda la sucesión del orden de los dedos.

## EJERCICIOS PREPARATORIOS PARA TOCAR TERCERAS EN MOVIMIENTO

### DESCENDENTE

Exercise 137: Treble clef, 2/4 time. Three measures of descending triplets. Each measure contains a quarter note followed by two eighth notes. Fingerings are indicated as 3-2-1, 3-2-1, and 3-2-1. A 'V' symbol is placed above each measure. The bass clef part shows the same rhythm with fingerings 1-3-4, 1-3-4, and 1-3-4.

Exercise 138: Treble clef, 2/4 time. Three measures of descending triplets. Each measure contains a quarter note followed by two eighth notes. Fingerings are indicated as 3-2-1, 3-2-1, and 3-2-1. A 'V' symbol is placed above each measure. The bass clef part shows the same rhythm with fingerings 1-3-4, 1-3-4, and 1-3-4.

## POSICIÓN DE LOS DEDOS PARA TOCAR TERCERAS EN MOVIMIENTO

### DESCENDENTE

Al tocar terceras en movimiento descendente, se ajusta la digitación al superponer dos dedos al mismo tiempo. Los cuatro dedos se colocan al mismo tiempo en las cuerdas, *do*, *si*, *la*, *sol*, en la tercera octava. Los dedos tercero y primero tocan las cuerdas *la - do* y enseguida se llevan hacia abajo pasando los dedos cuarto y segundo hacia las cuerdas *la - fa*. Después los dedos cuarto y segundo articulan las cuerdas *sol - si* y se trasladan hacia abajo por encima de los dedos tercero y primero hacia las cuerdas *fa - la*. El resultado es restablecer la posición inicial de la mano. Esta alternación de dedos se utiliza en los fragmentos de ejecución de escalas. Al ejecutar notas dobles, sin excepción, se deben escuchar atentamente las dos voces al mismo tiempo. Tocar los ejercicios en movimientos ascendentes y descendentes debe ser fluido. El segundo, tercer y cuarto dedos se dirigen hacia la palma, esto en gran medida ayuda a la posición del primer dedo en alto. Esto aligera la ejecución de las escalas en terceras y una vez más se demuestra la necesidad de la posición del primer dedo en alto.

## ESCALAS DE TERCERAS EN MOVIMIENTOS ASCENDENTE Y DESCENDENTE

139

Las escalas en dos octavas y más se ejecutan con el orden de los dedos que se expuso anteriormente.

## EJERCICIOS DE TERCERAS HACIA ARRIBA Y HACIA ABAJO EN PROGRESIONES

140

Al tocar escalas por terceras en dirección descendente, se puede utilizar un estilo técnico más simple, como se expuso antes, en la ejecución de escalas con octavas en movimiento descendente; el primer dedo resbala en las cuerdas y el segundo, tercer y cuarto se colocan en orden hacia abajo. De esta manera se pueden tocar notas dobles en cualquier intervalo.

141

# EJERCICIOS CON NOTAS DOBLES

142

2 1 2 1

3

5

7

9

11

13

143

Musical notation for measures 143-144. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

3

Musical notation for measures 145-146. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

5

Musical notation for measures 147-148. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

7

Musical notation for measures 149-150. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

9

Musical notation for measures 151-152. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

11

Musical notation for measures 153-154. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The time signature is common time (C). The music features a complex texture with many beamed notes and chords in both hands.

2

13

15

Las escalas en sextas, octavas y otros intervalos se ejecutan como se explicó antes. Estos ejercicios deben tocarse con mucho cuidado, ya que un mayor estiramiento de los dedos puede causar dolor en la mano.

### EJERCICIOS DE ACORDES DE SÉPTIMA Y SUS INVERSIONES EN NOTAS DOBLES

144\*

\*Estos ejercicios pueden ejecutarse hacia arriba y hacia abajo en grados conjuntos.

145

146

147

148

4

7

10

149

Mib

5

9

14

### ESCALAS CON NOTAS DOBLES EN COMPÁS DE DOS TIEMPOS

150

14

## ESCALAS CON NOTAS DOBLE EN COMPÁS DE TRES TIEMPOS

151

9 *8va*

18

27 *8va*

36

44 *8va*

51

# ESCALAS CON NOTAS DOBLES EN COMPÁS DE CUATRO TIEMPOS

152

8va

Detailed description: This musical score consists of two systems of piano music. The first system (measures 152-155) is written in bass clef with a common time signature (C). It features two staves: the upper staff uses a grand staff (treble and bass clefs) and the lower staff uses a bass clef. The music is composed of double-note scales. The first measure includes fingering numbers: 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4. The second measure has a 'v' (accents) above the notes. The third measure has a 'v' above the notes. The fourth measure has an '8va' (octave) marking above the notes. The second system (measures 156-157) is written in treble clef with a common time signature (C). It features two staves: the upper staff uses a grand staff (treble and bass clefs) and the lower staff uses a treble clef. The music continues with double-note scales. The first measure has a 'v' above the notes. The second measure has a 'v' above the notes. The third measure has a 'v' above the notes. The fourth measure has a 'v' above the notes. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

## ESCALAS CON NOTAS DOBLES EN DISTINTAS DIRECCIONES

153

The musical score for exercise 153 is written in 2/4 time and consists of seven systems of piano accompaniment. The first system is a grand staff with two bass clefs. The second system has two treble clefs. The third system is a grand staff with two bass clefs. The fourth system has two treble clefs. The fifth system is a grand staff with two treble clefs. The sixth system has two treble clefs. The seventh system is a grand staff with two treble clefs. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings like *8<sup>va</sup>*. The exercise focuses on playing double notes in different directions, as indicated by the title.

Los siguientes ejercicios combinan distintos elementos de la técnica: escalas, notas dobles, arpeggios. Los ejercicios reafirman los conocimientos prácticos adquiridos anteriormente, son útiles para el desarrollo posterior de los dedos y sirven para la tarea diaria de ensayo.

154

The page contains five systems of piano exercises, each consisting of a treble and bass staff. The exercises are as follows:

- System 1:** Treble staff features chords and eighth-note patterns with fingerings (2, 4, 1, 3). Bass staff features chords and eighth-note patterns.
- System 2:** Treble staff features eighth-note scales and chords with fingerings (4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 1). Bass staff features eighth-note scales and chords.
- System 3:** Treble staff features chords and eighth-note patterns with fingerings (2, 4, 1, 3, 2, 4, 1, 3). Bass staff features chords and eighth-note patterns.
- System 4:** Treble staff features eighth-note scales with fingerings (2, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3). Bass staff features eighth-note scales.
- System 5:** Treble staff features eighth-note scales with fingerings (2, 1, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 1). Bass staff features eighth-note scales.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of eighth notes with fingerings: 2, 1, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4. The bass staff contains a sequence of eighth notes.

Second system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of eighth notes. The bass staff contains a sequence of eighth notes.

Third system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of eighth notes. The bass staff contains a sequence of eighth notes.

Fourth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of eighth notes. The bass staff contains a sequence of eighth notes.

Fifth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of chords. The bass staff contains a sequence of chords.

Sixth system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble staff contains a sequence of chords. The bass staff contains a sequence of chords.

# Estudios y Piezas

## 61. Estudio

N. Bochsa

Moderato

The musical score for '61. Estudio' by N. Bochsa is presented in a standard two-staff format. The tempo is marked 'Moderato'. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The score is divided into six systems, each containing a treble and bass staff. The first system begins with a forte (*ff*) dynamic and includes a series of chords and eighth-note patterns with detailed fingering. The second system continues with similar rhythmic patterns. The third system features a 'Fa' marking and a forte (*f*) dynamic. The fourth system consists of repeated eighth-note chords. The fifth system continues with similar chordal patterns. The sixth system concludes with a piano (*p*) dynamic, a 'cresc.' (crescendo) marking, and a 'mi.' (mezzo-fine) marking. The score is rich with fingering numbers (1-4) and articulation marks.

Musical score for piano, measures 16-23. The score is written for two staves (treble and bass clef). Measure 16 starts with a forte (*f*) dynamic. Measure 17 has a piano (*p*) dynamic. Measure 23 ends with a *dim.* (diminuendo) dynamic. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and fingering numbers (1-4). A *8va* marking is present above measure 23. The piece concludes with a double bar line and repeat signs.

# 62. Vals

J. Brahms op. 39 No. 15

Lento

Measures 1-4 of the waltz. The music is in 3/4 time with a key signature of three flats. The first staff is marked *p dolce*. The second staff contains a chord marked with an asterisk (\*).

Measures 5-8. Measure 5 is marked *cresc.*. Measure 7 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Sib* and *Reb*.

Measures 9-14. This system contains no dynamic markings or chord labels.

Measures 15-19. Measure 15 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Reb* and *Sib*. Measure 16 is marked *p*. Measure 17 is marked *poco cresc.*. Measure 19 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Solb*.

Measures 20-24. Measure 20 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Reb*. Measure 21 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Reb* and *Solb*. Measure 22 is marked *p*.

Measures 25-29. Measure 25 is marked *mf*. Measure 26 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *p*. Measure 29 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *1*.

Measures 30-34. Measure 30 is marked *p*. Measure 31 is marked *poco cresc.*. Measure 34 contains a chord marked with an asterisk (\*) and labeled *Solb*.

34

Musical score for measures 34-36. The system consists of two staves. The right staff (treble clef) contains chords and melodic lines. The left staff (bass clef) contains chords and a melodic line. Measure 34 shows a chord with a fermata. Measure 35 features a melodic line with a slur and a fermata, with the note 'Sol ♯' written below. Measure 36 features a chord with a fermata, with the note 'Re ♭' written below. A double bar line is present at the end of measure 36.

37

Musical score for measures 37-40. The system consists of two staves. The right staff (treble clef) contains chords and melodic lines with triplets. The left staff (bass clef) contains chords and a melodic line. Measure 37 starts with a piano (*pp*) dynamic and features triplets in both staves. Measures 38-40 continue with similar patterns, including triplets and slurs. A double bar line is present at the end of measure 40.

41

Musical score for measures 41-44. The system consists of two staves. The right staff (treble clef) contains chords and melodic lines with triplets. The left staff (bass clef) contains chords and a melodic line. Measure 41 starts with a piano (*pp*) dynamic and features triplets in both staves. Measures 42-44 continue with similar patterns, including triplets and slurs. A double bar line is present at the end of measure 44.

## ADORNOS

Se les llama adornos a las figuras melódicas, son sonidos que embellecen fuera de la línea melódica (*apoggiatura*, *mordente*, *grupetto* y trino). La *apoggiatura* breve se representa con una nota pequeña con un tache en la plica. Puede formarse de un sonido o de varios.

Escritura

Ejecución

Ejecución

La *apoggiatura* larga no lleva tache, al ejecutarse se acentúa:

Escritura

Ejecución

El *mordente* simple ascendente:

Escritura

Ejecución

El *mordente* simple descendente:

Escritura

Ejecución

El *mordente* doble ascendente:

El *mordente* doble descendente:

*Grupetto* – adorno melódico, se forma generalmente con cuatro o cinco notas. Se forma al alternar el sonido base con los sonidos auxiliares de arriba y abajo. Se representa con el signo:

TRINO: Ejecutar el trino en el arpa posee sus particularidades específicas. Para tocar un trino se realiza una serie de dos sonidos vecinos alternados, rápidos, cortos de la misma medida.

La fuerza del sonido y rapidez del trino dependen de la articulación de los dedos en las cuerdas y de la altura al levantar los dedos. El trino se toca con la siguiente digitación:

155

2	1	2	1
2	1	2	1
2	1	4	3
4	2	3	1
<hr/>			
4	3	2	1

Posible variante de digitación:

156

2	1	4	3	2	1	4	3
2	1	3	1	2	1	3	1
2	1	2	1	2	1	2	1
4	2	3	1	2	1	2	1

Estos ejercicios se llevan a cabo con la voz superior. Se ejecutan en distintos tiempos.

157

4	3	2	1	4	3	2	1
4	3	2	1	4	3	2	1

4

2	1	4	3	2	1	4	3
2	1	3	1	2	1	3	1
2	1	2	1	2	1	2	1

7

4	3	2	1
4	3	2	1

10

4	3	2	1
4	3	2	1

13

Musical notation for measures 13-15. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment.

16

Musical notation for measures 16-18. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment.

19

Musical notation for measures 19-21. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment.

22

Musical notation for measures 22-24. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment.

25

Musical notation for measures 25-26. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment.

27

Musical notation for measures 27-29. The right hand features a continuous sixteenth-note pattern, while the left hand has a simple eighth-note accompaniment. The piece ends with a double bar line.

En estos ejercicios se resalta la voz inferior, se tocan en distintos tiempos.

158

2 1 4 3 2 1 4 3 2 1 4 3  
2 1 3 1 2 1 3 1 2 1 3 1  
2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1  
4 3 2 1 4 3 2 1 4 3 2 1

5

1. 4 3 2 1 2 3 | 2. 4 3 2 4

# Estudios y Piezas

63. Estudio

E. Botiarov

Ad libitum (Allegretto semplice)

♩

*p*

3

*cresc.* Si b

5

*mf* Do # Mi b

7

*dim.* Mi b Do b

9

*p*

11

Fa # *mf*

13

*p* *mf*

15

*p* Mi b

17

Do # Do b Mi b

19

Sol b

21

*p* poco a poco cresc.

23

*f*

# 64. Pieza Giorgiana

Commodo

N. Gudiachvili

Measures 1-2: Treble clef, 3/4 time signature. Measure 1 has a whole rest. Measure 2 begins with a piano (*p*) dynamic and a quarter-note melody: G4 (finger 2), F4 (finger 1), E4 (finger 3), D4 (finger 1). The bass line consists of a steady eighth-note accompaniment: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4.

Measures 3-5: Treble clef. Measure 3 starts with a piano (*p*) dynamic and a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 4 continues with a similar pattern. Measure 5 ends with a quarter-note melody: G4 (finger 3), F4 (finger 2), E4 (finger 3), D4 (finger 3). The bass line continues with the eighth-note accompaniment.

Measures 6-8: Treble clef. Measure 6 has a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 7 has a half-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 8 has a half-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). The bass line continues with the eighth-note accompaniment.

Measures 9-11: Treble clef. Measure 9 has a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 10 has a half-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 11 has a half-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). The bass line continues with the eighth-note accompaniment.

Measures 12-14: Treble clef. Measure 12 starts with a piano (*p*) dynamic and a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 13 continues with a similar pattern. Measure 14 ends with a quarter-note melody: G4 (finger 3), F4 (finger 2), E4 (finger 3), D4 (finger 3). The bass line continues with the eighth-note accompaniment.

Measures 15-17: Treble clef. Measure 15 has a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 16 has a quarter-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). Measure 17 has a half-note melody: G4 (finger 3), A4 (finger 4), B4 (finger 3), C5 (finger 2), B4 (finger 1), A4 (finger 2), G4 (finger 3), F4 (finger 4). The bass line continues with the eighth-note accompaniment. The piece concludes with a double bar line.

# 65. Minueto

P. Locatelli

**Allegro**

Measures 1-12 of the Minueto by P. Locatelli. The score is in 3/4 time with a key signature of three flats. It features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 1 starts with a *mp* dynamic and includes fingerings 1, 2, 3, 1, 2, 3, 4. Measure 7 has a *f* dynamic and a trill. Measure 12 includes a trill and first/second endings. The piece concludes with a final cadence in the bass line.

# 66. Sarabanda

J. Pachelbel

**Moderato**

Measures 1-11 of the Sarabanda by J. Pachelbel. The score is in 3/4 time with a key signature of three flats. It features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 1 starts with a *p* dynamic. Measure 4 has a *mf* dynamic and a *dim.* marking. Measure 6 includes a trill. Measure 11 has a *mf* dynamic and a trill. The piece concludes with a final cadence in the bass line.

# DIVERSAS MANERAS DE PRODUCCIÓN DEL SONIDO<sup>13</sup>

## DESLIZAMIENTO DE CUERDA A CUERDA

Este método consiste en extraer dos sonidos vecinos ambos con el mismo dedo. Desde arriba de una cuerda a otra, se desliza el primer dedo y de abajo hacia arriba, el cuarto.

En uno u otro caso los dedos libres se colocan desde antes.

El deslizamiento se representa con una pequeña ligadura entre las notas.

The image contains musical notation for string sliding techniques. It starts with two pairs of staves (treble and bass clef) showing a single sliding motion. The first pair is labeled 'm.d.' (movimiento descendente) and shows a slide from a higher note to a lower one. The second pair is labeled 'm.i.' (movimiento ascendente) and shows a slide from a lower note to a higher one. Both include fingerings (1, 2, 3, 4) and a small slur connecting the two notes. Below these are two larger musical excerpts. The first excerpt, starting at measure 159, shows a sequence of slides in both hands, with fingerings and slurs indicating the direction of movement. The second excerpt, starting at measure 160, shows a more complex sequence of slides, including some with double slurs and a 'V' marking at the end of the phrase.

<sup>13</sup> Se refiere a los efectos sonoros especiales en el arpa (N. de la t.)

161

m.d.

m.i.

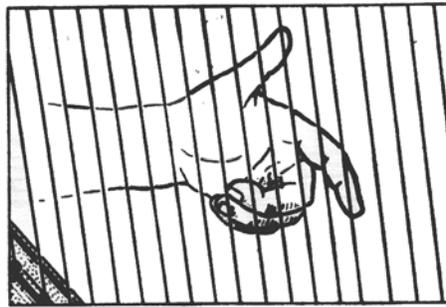
Además de la comodidad técnica, el desplazamiento del primer dedo de una cuerda a otra provee al sonido volumen y carácter melodioso. En el arpa no es posible obtener un sonido de alto volumen, pero para intensificar la sensación del volumen, es posible lograrlo con facilidad con este método de deslizamiento de una cuerda a otra.

### GLISSANDO

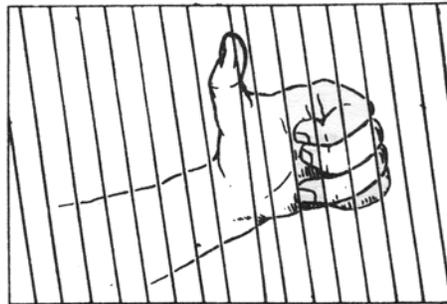
*Glissando*- es un deslizamiento rápido de los dedos por las cuerdas del arpa. Al tocar el *glissando* se deben preparar de antemano los pedales (acorde de séptima disminuido, dominante, acorde de séptima). El *glissando* se ajusta al tocar una escala diatónica. Se pueden ejecutar los *glissandi* en todas las tonalidades, además de las que tienen signos dobles hacia arriba o hacia abajo. Para hacer una escala de tonos enteros en el arpa, los siete grados de la escala diatónica se convierten en seis (se destruye su cromatismo).

El *glissando* se representa con una pequeña flecha, que indica la dirección de la escritura *glissando* (o abreviación *gliss.*)

El *glissando* se ejecuta de la siguiente manera: en dirección ascendente se curva ligeramente el segundo dedo, presiona sobre la cuerda y rápidamente se desliza por las cuerdas, hacia arriba (a lo largo de la tapa). El movimiento hacia arriba se efectúa en línea curva, se dirige por la mitad de las cuerdas. La palma se gira ligeramente, los otros dedos se ajustan hacia la palma libremente y el primer dedo se mantiene hacia arriba. El codo no debe bajarse (ver figura 39). En movimiento descendente, el primer dedo se resbala por las cuerdas, curvo durante la articulación. Los otros dedos se juntan en la palma (ver figura 40).

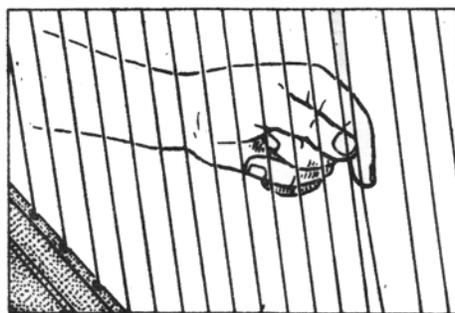


*Figura 39*



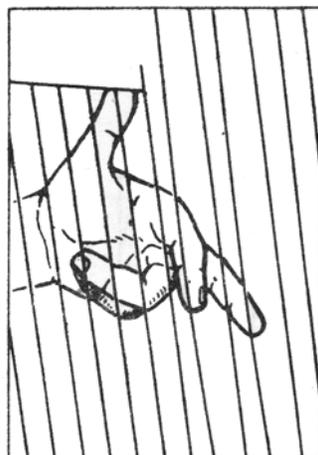
*Figura 40*

Para mayor exactitud en la ejecución del *glissando* en movimiento ascendente, el primer dedo se apoya en semicírculo sobre el segundo, en el pliegue que se hace entre la primer y segunda falange, esto proporciona mayor estabilidad al segundo dedo (ver figura 41).



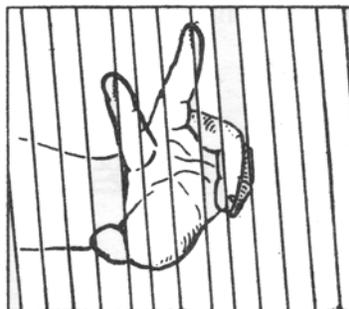
*Figura 41*

El *glissando* doble ascendente se ejecuta con el tercero y segundo dedos, extendidos, perpendiculares a las cuerdas, colocados en el intervalo preciso entre uno y otro, el primer dedo permanece hacia arriba (ver figura 42).



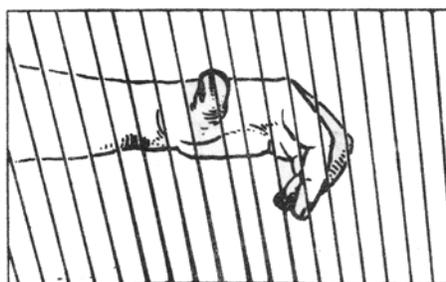
*Figura 42*

El *glissando* doble hacia abajo se ejecuta también con los dedos segundo y tercero, se estiran perpendiculares a las cuerdas, el primer dedo se coloca más abajo que el tercero y el segundo (ver figura 43).



*Figura 43*

El *glissando* doble hacia abajo puede ejecutarse con el primer dedo, y con eso el segundo roza la cuerda con parte de la uña (ver figura 44).



*Figura 44*

El *glissando* puede ser ejecutado con el lado de la uña del dedo. Al hacerlo se crea una sensación del soplo del viento y se recuerda al “arpa de Eolo”.

### **GLISSANDO CON FINAL EN UNA NOTA DETERMINADA**

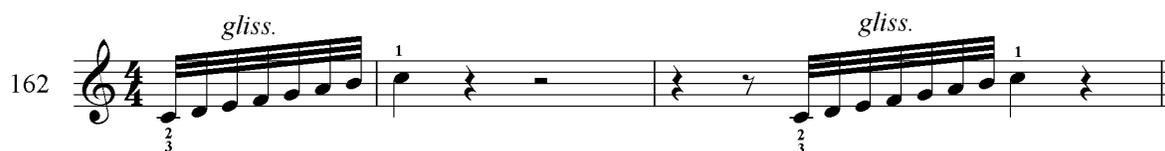
Al tocar el *glissando* hacia arriba, el primer dedo se coloca de antemano en la cuerda debida (si es un *glissando* corto) y el segundo y tercer dedos llevan el *glissando* al primer dedo. En la partitura este *glissando* se representa con caracteres pequeños y con la última nota al final.



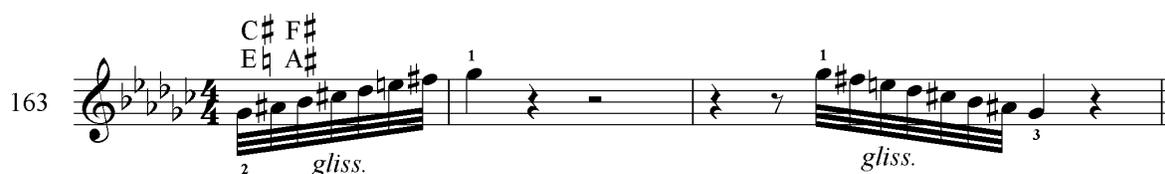
Tocar el *glissando* hacia abajo es análogo a lo expuesto anteriormente, sólo que el *glissando* se ejecuta con el primer dedo y el apoyo sobre la cuerda se coloca con anticipación con el segundo o con el tercer dedo. El *glissando* circular se ejecuta hacia arriba con el segundo dedo, hacia abajo con el primero.

Cuando se alterna un dedo con otro, no debe percibirse el cambio. El *glissando* de esta clase se puede tocar con ambas manos, alternando hacia arriba – segundo dedo de la mano derecha, hacia abajo – primer dedo de la mano izquierda y de vuelta.

En el arpa se utilizan los *glissandi* a manera de escala corta o el grupo de notas de un acorde; estos se tocan antes del compás o en medio, no rigurosamente en ritmo, similar a la apoyatura de una nota, preparada con anterioridad con el primer dedo.



En los *glissandi* de acorde, sin falta se colocan los pedales de antemano.



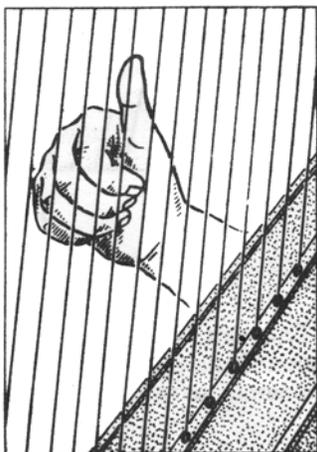
## ARMÓNICOS

En el arpa, como en otros instrumentos de cuerda, es posible extraer sonidos con un timbre particular llamados armónicos.

Los armónicos se representan con el signo ° sobre una nota. Para sacar el armónico llamado a la octava (se escucha una octava más alta de la nota), es necesario que el segundo dedo en cuestión (o tercero) roce exactamente en la mitad de la cuerda con la falange de la uña en la parte lateral, el primer dedo se coloca más arriba que el segundo (o tercero) y se estira hacia arriba. El primer dedo toca la cuerda y realiza un movimiento ligero de la muñeca (ver figura 45). La mano izquierda ejecuta los armónicos de la siguiente manera, la parte de

debajo de la palma toca ligeramente la mitad de la cuerda, el primer dedo toca esta misma cuerda con un movimiento suave de la muñeca hacia un lado.

Del mismo modo se ejecutan con dos notas (se representa °°) y con tres notas (se representa °°°) de armónicos; para esto, se tocan las cuerdas con primero, segundo y tercer dedos (ver figura 46).



*Figura 45*



*Figura 46*

Los armónicos de dos y tres notas se tocan solamente con la mano izquierda. Los armónicos de tres notas se pueden ejecutar con dos manos, la izquierda toma dos armónicos y la derecha el sonido alto (ver figura 47).

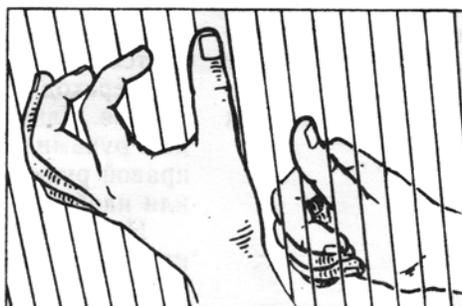


Figura 47

164

La partitura muestra un fragmento de música en 2/4. La mano izquierda toca armónicos de dos y tres notas, mientras que la mano derecha toca un sonido alto. El fragmento comienza con un símbolo de repetición y termina con un símbolo de repetición. La palabra "Fine" aparece al final del fragmento.

### **STACCATO** (*etuffé*)

El *staccato* es un sonido corto de la cuerda, se saca con un movimiento fuerte y rápido del dedo con el estilo específico de “apagar” o “ensordecer” el sonido. Por esta razón se le da el nombre de “staccato” y en la literatura del arpa “*etuffé*”. Esto quiere decir apagado. En las partituras se representa con un punto colocado arriba o debajo de las notas.

*Ejemplo:*



El apagado con la mano derecha se ejecuta con los dedos segundo o tercero un tanto encorvados, los cuales a la hora de tocar las cuerdas también las callan (apagan) con la parte lateral del dedo. El *staccato* en movimiento ascendente se ejecuta así: el dedo segundo o tercero encorvado, toca tan rápido para llegar a la siguiente, junto con esto la curva del dedo sirve para apagar la cuerda precedente. Al ejecutar el *staccato* con el segundo dedo en movimiento descendente, el apagado de las cuerdas se hace con la parte lateral de la curvatura del primer dedo, el cual se coloca perpendicular a la cuerda. Si el *staccato* se ejecuta con el tercer dedo, entonces para apagar sirve la curvatura del segundo dedo. El *staccato* de la mano izquierda, como regla se ejecuta con el primer dedo. Los otros dedos se encuentran estirados en una posición hacia arriba, y el apagado de las cuerdas es con la palma. Es más raro ejecutar el *staccato* con el segundo dedo; él se estira hacia abajo, no se dobla, se desprende de la cuerda y al mismo tiempo la apaga, para esto se coloca de nuevo en la cuerda. Los *staccati* de octava se tocan sólo con la mano izquierda con un movimiento ligero de muñeca. El apagado de las cuerdas se hace con la palma.

Para apagar algunas cuerdas, los dedos se colocan casi al mismo tiempo en su posición inicial, de cuando se emitió el sonido.

### **TOCAR CERCA DE LA TAPA**

Se obtiene una sonoridad particular al tocar cerca de la tapa. El timbre del arpa se amortigua y suena gangoso, un poco parecido a la mandolina o guitarra. Este modo se emplea para contrastar con el sonido natural del arpa. Para emitir un sonido más provechoso cerca de la tapa, se emplea el registro medio, aproximadamente del *mi* de la tercera octava al *fa* de la quinta.

Un sonido particular se logra en la cuerda al articular, no con la yema del dedo, sino con la uña cerca de la tapa. El modo de tocar cerca de la tapa se indica en el texto de la partitura con las palabras “sobre la tapa” (*prés de la table*) o el signo: *mmmmmm*

## **MOVIMIENTO DE LA MUÑECA**

Después de adquirir algunos conocimientos prácticos profesionales, se recomienda poner atención especial al movimiento de la muñeca. Realizar un movimiento suave de la muñeca evita la tensión de las manos. El ejercicio 165 se debe tocar con un movimiento ligero de manos.

165

Musical notation for measures 165-167. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment with triplets and fingerings.

Musical notation for measures 168-171. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

Musical notation for measures 172-175. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

Musical notation for measures 176-179. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

Musical notation for measures 180-183. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

Musical notation for measures 184-187. Treble clef, 4/4 time. Bass clef accompaniment.

Allegretto

# Estudios y Piezas

A. Lemois

## 67. Estudio

Measures 1-6 of the piece. The music is in 3/8 time. The right hand features a series of eighth-note patterns with fingerings 1-2-3-4 and 1-1-2-3-4. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. Dynamics include piano (*p*).

Measures 7-12. Measure 7 begins with a forte (*f*) dynamic. The right hand continues with eighth-note patterns. Measure 12 ends with a repeat sign. Dynamics include piano (*p*).

Measures 13-18. Measure 13 starts with a key signature change to one flat (B-flat) and a dynamic of *Sib*. The right hand has more complex eighth-note patterns with fingerings 4-4-3-2-1 and 4-4-3-2-1. Dynamics include *cresc.*, *f*, and *mf*.

Measures 19-25. The right hand features a sequence of eighth-note patterns. Measure 25 ends with a repeat sign and a forte (*f*) dynamic. The left hand has a steady accompaniment.

Measures 26-32. The right hand continues with eighth-note patterns. Measure 32 ends with a piano (*p*) dynamic and a repeat sign. The left hand has a steady accompaniment.

Measures 33-38. Measure 33 starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The right hand has eighth-note patterns. Measure 38 ends with a forte (*f*) dynamic and a repeat sign. The left hand has a steady accompaniment.

# 68. Pequeña Polka Litwana

L. Raduta

**Moderato**

The musical score is written for piano and consists of 12 measures. It is in the key of B-flat major (one flat) and 2/4 time. The tempo is marked 'Moderato'. The score is divided into three systems, each with a treble and bass clef staff. Dynamics include piano (*p*) and mezzo-forte (*mf*). Fingerings and slurs are indicated throughout the piece.

# 69. Juego

C. Wofelson

Moderato

Measures 1-4 of the piece. The music is in 2/4 time with a key signature of three flats. The first measure starts with a piano (*p*) dynamic. The bass line features a sequence of chords with fingerings indicated by '0'.

Measures 5-8. The melody continues with eighth-note patterns, and the bass line maintains its chordal accompaniment.

Measures 9-14. The piece concludes with a *rit.* (ritardando) marking. The bass line features a sequence of chords with fingerings indicated by '0'.

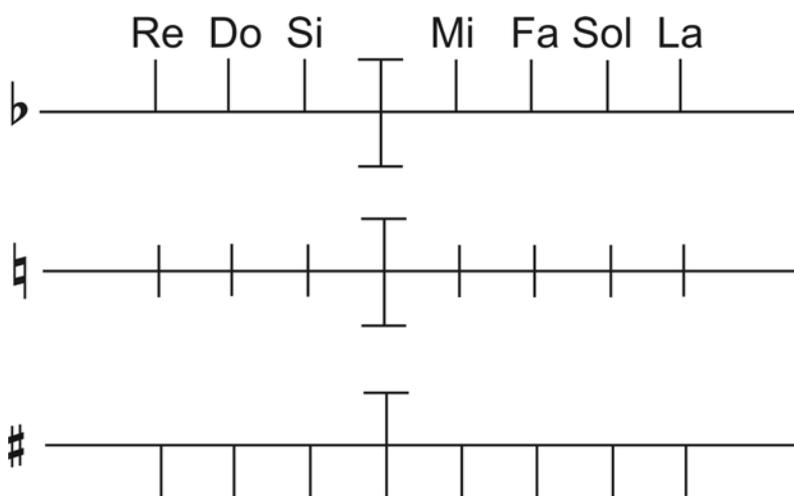
Measures 15-19. The tempo is marked *a tempo*. The melody features a prominent eighth-note pattern, and the bass line continues with its accompaniment.

Measures 20-24. The final section of the piece, ending with a double bar line. The bass line continues with its accompaniment.

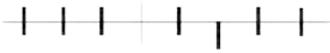
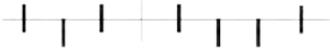
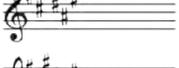
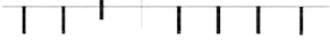
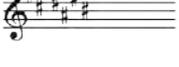
## PEDALES

Como se indico antes, para subir o bajar el sonido de las cuerdas, se utilizan los pedales.  
Las letras que indican los pedales son: C-DO, D-RE, E-MI, F-FA, G-SOL, A-LA, B-SIB,  
H-SI.

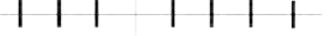
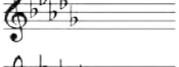
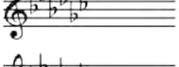
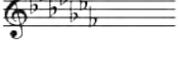
### *ESQUEMA CONVENCIONAL DE LA COLOCACIÓN DE LOS PEDALES*



## Tabla de Tonalidades con Sostenidos

Nombre de la tonalidad	Letra que la representa	Armaduras	Gráfica de pedales
Do mayor la menor	C a		
Sol mayor mi menor	G e		
Re mayor si menor	D b		
La mayor fa sostenido menor	A f#		
Mi mayor do sostenido menor	E c#		
Si mayor sol sostenido menor	B g#		
Fa sostenido mayor re sostenido menor	F# d#		
Do sostenido mayor la sostenido menor	C# a#		

## Tabla de Tonalidades con Bemoles

Nombre de la tonalidad	Letra que la representa	Armaduras	Gráfica de pedales
Do mayor la menor	C a		
Fa mayor re menor	F d		
Si bemol mayor sol menor	Bb g		
Mi bemol mayor do menor	Mi <sup>b</sup> c		
La bemol mayor fa menor	Ab f		
Re bemol mayor si bemol menor	D <sup>b</sup> bb		
Sol bemol mayor mi bemol menor	G <sup>b</sup> eb		
Do bemol mayor la bemol menor	C <sup>b</sup> ab		

# 70. Danza del Ballet Raymunda

A. Glazunov

**Allegretto**

Musical notation for measures 1-2. The piece is in 2/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The first measure starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. Both staves feature a series of seven-note chords, with the right hand playing a descending line and the left hand playing an ascending line. The notes are: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3.

Musical notation for measures 3-4. Measure 3 contains a triplet of seven-note chords. Measure 4 includes a six-note chord (Mi b) and a seven-note chord (Do #) marked *dim.* (diminuendo). The notes are: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3.

Musical notation for measures 5-6. Measure 5 starts with a La# note. The right hand features a series of glissando markings (*gliss.*) over a descending line of notes. Measure 6 ends with a Sol b and La b note, marked with an asterisk (\*). The notes are: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3.

Musical notation for measures 7-9. Measure 7 starts with a Mi b note and a forte (*f*) dynamic. Measure 8 includes a Sol b note and a piano (*p*) dynamic, marked with an asterisk (\*). Measure 9 features a six-note chord. An *ossia* (alternative) version is provided below the main staff. The notes are: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3.

Musical notation for measures 10-11. Measure 10 features a six-note chord and a seven-note chord. Measure 11 ends with a forte (*f*) dynamic. The notes are: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3.

Musical score for measures 12-13. The piece is in a key with four flats (B-flat major or D-flat minor) and a 3/4 time signature. Measure 12 features a piano (*p*) dynamic with a double bar line and a star symbol (*p\**). The right hand has a triplet of eighth notes and a sixteenth note, followed by a sixteenth-note scale. The left hand has a bass line with a sixteenth-note scale. Measure 13 continues the sixteenth-note scales in both hands.

Musical score for measures 14-15. Measure 14 starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes a *Fab* (for fingering) marking. The right hand has a sixteenth-note scale with a triplet and a sixteenth note. The left hand has a bass line with a sixteenth-note scale. Measure 15 continues the sixteenth-note scales. An *ossia* (alternative) version is provided for the right hand in measure 15, featuring a different fingering for the sixteenth-note scale.

Musical score for measures 16-17. Measure 16 starts with a piano (*p*) dynamic. The right hand has a sixteenth-note scale with a triplet. The left hand has a bass line with a sixteenth-note scale. Measure 17 continues the sixteenth-note scales.

Musical score for measures 18-19. Measure 18 starts with a *Do* (for fingering) marking. The right hand has a sixteenth-note scale with a triplet. The left hand has a bass line with a sixteenth-note scale. Measure 19 continues the sixteenth-note scales.

Musical score for measures 20-21. Measure 20 starts with a piano (*p*) dynamic. The right hand has a sixteenth-note scale with a triplet. The left hand has a bass line with a sixteenth-note scale. Measure 21 continues the sixteenth-note scales.

24

*p* \*

Sol  $\flat$  6

6

26

6 7 7

*f*

2 4 3

*p* \*

29

6 7

Si  $\flat$  7

1

7

glass

1 2 3 4

1 2 3 4

4

Los cambios de pedales rápidos y variados se realizan sin falta con un movimiento automático de los pies.

El ejercicio 166 contribuye a la adquisición del conocimiento práctico del uso del mecanismo de pedales.

166

E $\flat$  F $\flat$  G A $\flat$  B  
 D $\sharp$  C $\sharp$  B $\sharp$

Se debe estudiar en distintos tiempos, al principio muy despacio. La escala cromática se expone con algunos cambios de la ortografía musical establecida, para hacerlo más ligero y simple en los cambios de pedal y permitir esta práctica en el arpa.

## ENARMONÍA UTILIZADA EN EL ARPA

En el periodo de modulaciones complejas en el arpa se tiene la posibilidad de usar enarmonía para remplazar distintos sonidos, acordes y planes tonales de las obras musicales. Gracias a esto se aligera la ejecución de obras y el arpista se libera de cambios frecuentes de pedales.

Las tonalidades con sostenidos de mayor cantidad en la armadura, se recomienda sustituirlas por la enarmonía de los bemoles.

### 71. Sonatina

D. Kavalevski

Se escribe

*f* La $\sharp$  Fa $\sharp$  La $\flat$  *p* *cresc.* Re $\flat$

Se ejecuta

*f* La $\sharp$  Mi $\flat$  La $\flat$  *p* *cresc.* Re $\flat$

Fa $\sharp$

# CONTENIDO

<i>Del autor</i> .....	1
<b>Indicaciones Metódicas</b> .....	2
<b>Introducción</b>	
Breve información del instrumento.....	5
Estructura del arpa.....	6
Afinación del arpa.....	9
Emisión del sonido.....	11
Postura.....	11
Postura u posición de la mano.....	13

## PRIMERA UNIDAD EJERCICIOS PRELIMINARES PARA TOCAR EL ARPA

### Primera Lección

Ejercicios para la sensación del dedo en la cuerda (sin extracción del sonido).....	27
Ejercicios para el segundo dedo con emisión de sonido.....	27
Ejercicios para el tercer dedo.....	28
Ejercicios para el cuarto dedo.....	28

### Segunda Lección

Ejercicios para el segundo y tercer dedos.....	29
Ejercicios para el segundo, tercer y cuarto dedos.....	29

### Tercera Lección

Ejercicios para el primer dedo sin apoyo.....	30
Ejercicios para el primer dedo con apoyo de los dedos segundo, tercero y cuarto.....	30
Ejercicios para los cuatro dedos.....	31

### Cuarta Lección

Ejercicios para alternar diferentes dedos.....	32
--	----

### Quinta Lección

Ejercicios para el primer y segundo dedos en direcciones ascendentes y descendentes.....	34
--	----

### Sexta Lección

Ejercicios para el primer, segundo y tercer dedos.....	35
--	----

### **Séptima Lección**

Ejercicios para el segundo, tercer y cuarto dedos con movimiento ascendente.....41

### **Octava Lección**

Ejercicios con dirección ascendente y descendente.....45

### **Novena Lección**

Ejercicios más complejos de ejecución.....47

### **Décima Lección**

Ejercicios para el empleo del quinto dedo.....51

## **SEGUNDA UNIDAD DIFERENTES ASPECTOS TÉCNICOS EN LA EJECUCIÓN DEL ARPA**

Ejecución de cada mano por separado.....55

Unión de las manos en un movimiento simultáneo.....57

Ejecución con las dos manos alternadas.....62

Unión de las manos al ejecutar melodías con acompañamiento.....67

ESCALAS.....79

Ejercicios preparatorios de escala de movimiento ascendente.....79

Escalas de una octava en movimiento ascendente.....80

Ejercicios de preparación para la escala de movimiento descendente .....80

Escalas de una octava en dirección descendente.....81

Escalas de una octava hacia arriba y hacia abajo con las dos manos.....81

Escalas con acento.....82

Ejecución de escalas con los cinco dedos.....87

Estudios y piezas.....89

ARPEGIOS.....95

Tríadas.....	95
Arpegios cortos.....	98
Arpegios de dos octavas (con dos manos sucesivamente).....	99
Arpegios largos en tríadas y acorde de séptima (con una mano).....	100
Arpegios “quebrados”.....	101
Arpegios largos (dos manos alternadas).....	102
Ejercicios de coordinación de los dedos de las manos izquierda y derecha.....	108
Estudios y piezas.....	122
ACORDES.....	134
Estudios y piezas.....	136
OCTAVAS.....	141
Octavas quebradas.....	143
Octavas arpegiadas.....	144
Estudios y piezas.....	145
NOTAS DOBLES.....	147
Ejercicios preparatorios para tocar terceras en movimiento ascendente.....	147
Posición de los dedos al tocar terceras en movimiento ascendente.....	148
Ejercicios preparatorios para tocar terceras en movimiento descendente.....	149
Posición de los dedos para tocar terceras en movimiento descendente .....	149
Escalas de terceras en movimientos ascendente y descendente.....	150
Escalas con notas dobles en compás de dos tiempos .....	155
Escalas con notas dobles en compás de tres tiempos.....	156
Escalas con notas dobles en compás de cuatro tiempos.....	157
Escalas con notas dobles en distintas direcciones.....	158
Estudios y piezas.....	161

ADORNOS.....	165
Estudios y piezas.....	170
DIVERSAS MANERAS DE PRODUCCIÓN DEL SONIDO.....	174
Deslizamiento de cuerda a cuerda.....	174
Glissando.....	175
Glissando con final en una nota determinada.....	178
Armónicos.....	179
Staccato.....	181
Tocar cerca de la tapa.....	182
Movimiento de muñeca.....	183
Estudios y piezas.....	185
PEDALES.....	188
ENARMONÍA UTILIZADA EN EL ARPA.....	193