



## **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Instituto de Investigaciones Antropológicas

### **LA LECTURA A PRIMERA VISTA COMO PRIMERA INTERPRETACIÓN: Hacia una metodología razonada de su enseñanza a nivel universitario**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN MÚSICA (INTERPRETACIÓN)

PRESENTA:

Edith Ruiz Zepeda

TUTOR PRINCIPAL

Dr. Luca Chiantore

Universidad de Aveiro

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dr. Miguel Arturo Valenzuela Remolina

Facultad de Música

Dra. Eunice Padilla León

Facultad de Música

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2018



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.

A mis padres Edith y Adolfo

## **Agradecimientos**

Al Dr. Luca Chiantore, tutor principal de esta investigación. Infinitas gracias por compartir con tanta paciencia tu tiempo y tu pasión por el conocimiento. Ha sido un gran privilegio para mí.

Al Dr. Miguel Arturo Valenzuela Remolina y la Dra. Eunice Padilla León, miembros del comité tutor y del jurado, que me acompañaron con tanto entusiasmo durante todo el doctorado. Muchas gracias por sus valiosos aportes no sólo a esta investigación sino a mi desarrollo universitario como docente y artista.

A la Dra. Consuelo Carredano Fernández, la Dra. María Diez Canedo, el Dr. Mauricio Ramos Viterbo, miembros del jurado. Gracias por sus valiosos comentarios, siempre atinados, meticulosos y propositivos.

A mi familia: mis padres Adolfo y Edith; Adolfo, Esther, Camila y Nicole, y Enrique y Julie. Su amor y apoyo incondicional me han traído hasta aquí.

A mi esposo Gerardo. Gracias por caminar este camino junto a mí... “codo a codo somos mucho más que dos.”

A todos los jóvenes que he conocido dentro de la UNAM y en otros caminos de la vida, cuya curiosidad por saber más me inspira todos los días. Gracias por darle un sentido tan maravilloso a mi vida.

## Contenido

|  |    |
|--|----|
| <b>Índice de Tablas</b> .....  | 5  |
| <b>Índice de Imágenes</b> .....  | 7  |
| <b>Índice de Gráficas</b> .....  | 8  |
| <b>Resumen</b> .....   | 9  |
| <b>Abstract</b> .....  | 10 |
| <b>Introducción</b> .....  | 11 |
| I. Contexto .....  | 11 |
| i. Antecedentes personales e institucionales.....  | 11 |
| ii. Antecedentes generales .....   | 15 |
| II. Definición del problema .....  | 18 |
| III. Preguntas de investigación.....   | 20 |
| IV. Justificación .....  | 21 |
| V. Objetivos .....   | 22 |
| VI. Metodología .....  | 23 |
| VII. Estructura general de la tesis .....  | 24 |
| <b>1. Marco teórico: la lectura a primera vista (LPV) y la interpretación</b> .....              | 26 |
| 1.1. Definición de LPV .....   | 26 |
| 1.2. Cuestionando la LPV: ni lectura, ni primera, ni vista.....                                  | 32 |
| 1.3. Problematización: la LPV como primera interpretación. ....                                  | 36 |
| 1.3.1. No se puede no escuchar una interpretación: el intérprete como su propio<br>escucha ..... | 38 |
| 1.3.2. Parámetros similares en las definiciones.....   | 39 |
| 1.3.3. El análisis como vínculo práctico de la LPV y la interpretación .....                     | 43 |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 1.3.4.    | La relación entre la enseñanza de la LPV y la interpretación desde una perspectiva histórica..... | 46         |
| 1.3.5.    | La interpretación circunscrita al tiempo y el espacio .....                                       | 54         |
| 1.3.6.    | Función profesional.....  | 56         |
| 1.3.7.    | Decodificación de una representación: la relación del intérprete con la partitura. ....           | 58         |
| 1.4.      | Estado de la cuestión.....  | 62         |
| 1.4.1.    | Estudios sobre la LPV .....   | 64         |
| 1.4.1.1.  | Psicología, cognición y neurociencias .....   | 64         |
| 1.4.1.2.  | Pedagogía .....   | 72         |
| 1.4.2.    | Métodos de LPV.....   | 74         |
| 1.4.3.    | Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la LPV.....                             | 87         |
| 1.5.      | Teorías del aprendizaje y LPV.....  | 96         |
| 1.5.1.    | Motivación, autoestima y riesgo .....   | 96         |
| 1.5.2.    | Aprendizaje asociativo (implícito) y aprendizaje constructivo (explícito).....                    | 98         |
| 1.5.3.    | Un aprendizaje eficaz.....  | 99         |
| 1.5.4.    | Aprendizaje social.....   | 102        |
| 1.5.5.    | Aprendizaje incidental.....   | 103        |
| 1.5.6.    | Aprendizajes secuenciales.....  | 104        |
| 1.5.7.    | Aprendizaje de procedimientos y estrategias .....   | 105        |
| 1.5.8.    | Aprendizaje de habilidades complejas .....  | 108        |
| 1.5.9.    | Habilidades musicales enseñables y organizadas por subsistemas .....                              | 110        |
| <b>2.</b> | <b>Marco metodológico: bases para un estudio de caso .....</b>                                    | <b>111</b> |
| 2.1.      | Investigaciones modelo .....  | 111        |
| 2.2.      | Estudio de caso, enfoque cuantitativo y cualitativo .....   | 115        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 2.3.      | Diarios de clase, autoetnografía y el profesor como investigador .....                                | 117        |
| 2.4.      | Métodos comparativos .....  | 126        |
| 2.5.      | En cuanto a la evaluación.....  | 128        |
| <b>3.</b> | <b>Procedimiento</b> .....  | <b>137</b> |
| 3.1.      | Descripción de métodos.....   | 137        |
| 3.1.1.    | Harris: <i>Improve your sight-reading! A progressive, interactive approach to sight-reading</i> ..... | 138        |
| 3.1.2.    | Kember: <i>Piano sight-reading: A fresh approach.</i> .....   | 144        |
| 3.1.3.    | Bullard: <i>Joining the dots: A fresh approach to piano sight-reading.</i> .....                      | 149        |
| 3.1.4.    | Comparación .....   | 158        |
| 3.2.      | Descripción de la aplicación .....  | 162        |
| 3.2.1.    | Diarios de clase y encuestas de cierre anteriores .....   | 162        |
| 3.2.2.    | Prueba piloto .....   | 165        |
| 3.2.3.    | Modelo de aplicación .....  | 166        |
| 3.2.4.    | Recolección de datos.....   | 174        |
| 3.2.4.1.  | Convenio de confidencialidad.....   | 174        |
| 3.2.4.2.  | Encuestas de inicio .....   | 174        |
| 3.2.4.3.  | Diarios de clase .....  | 176        |
| 3.2.4.4.  | Encuestas de cierre.....  | 178        |
| 3.2.5.    | Modelo de evaluación .....  | 180        |
| 3.2.5.1.  | Descripción de pretest y postest.....   | 180        |
| 3.2.5.2.  | Repertorio.....   | 180        |
| 3.2.5.3.  | Videos.....   | 186        |
| 3.2.5.4.  | Instrucciones, cuidado de ambiente y formato.....   | 186        |
| 3.2.5.5.  | Rúbrica .....   | 187        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.5.6. Jurado .....   | 189        |
| 3.2.5.7. Tiempo de observación (TO) y vistas al teclado (VT) en los videos                                      | 190        |
| 3.2.5.8. Procesos estadísticos para el análisis de datos evaluativos .....                                      | 190        |
| <b>4. Resultados: análisis y correlación de datos</b> .....   | <b>192</b> |
| 4.1. Datos obtenidos.....   | 192        |
| 4.1.1. Perfil del alumnado .....  | 192        |
| 4.1.2. Datos obtenidos de los diarios de clase .....  | 198        |
| 4.1.2.1. Datos obtenidos de los diarios de clase: armonía al teclado .....                                      | 198        |
| 4.1.2.2. Datos obtenidos de los diarios de clase: LPV .....   | 205        |
| 4.1.3. Datos obtenidos de las encuestas de cierre.....  | 222        |
| 4.1.4. Datos obtenidos de los cálculos estadísticos de las rúbricas .....                                       | 234        |
| 4.1.5. Datos obtenidos de la evaluación de videos: tiempo de observación (TO) y<br>vistas al teclado (VT) ..... | 248        |
| 4.2. Interpretación de resultados .....   | 250        |
| <b>5. Conclusiones</b> .....  | <b>262</b> |
| <b>Referencias documentales</b> .....   | <b>270</b> |
| <b>Anexos digitales</b> .....   | <b>283</b> |



## Índice de Tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Prácticas de enseñanza de la interpretación: Perspectiva histórica (según Sloboda 2000: The cultural specificity of practice: contrasting performance requirements of past centuries and modern-day performances). Traducción propia. .... | 52  |
| Tabla 2. Criterios de confiabilidad considerados para la elaboración de los diarios de clase registrados .....  | 121 |
| Tabla 3. Descripción Harris, volumen 1 .....  | 140 |
| Tabla 4. Descripción Kember, volumen 1 .....  | 145 |
| Tabla 5. Descripción Bullard, volumen 1 .....   | 152 |
| Tabla 6. Comparativo de estructura general de los 3 métodos.....  | 159 |
| Tabla 7. Comparativo por estrategias y contenidos de los 3 métodos.....   | 160 |
| Tabla 8. Distribución de alumnos de teclado de la generación 2016 FaM, UNAM .....   | 175 |
| Tabla 9. Perfil alumnos de la generación 2016 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento .....   | 193 |
| Tabla 10. Perfil alumnos de la generación 2015 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento .....  | 193 |
| Tabla 11. Perfil alumnos de la generación 2017 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento .....  | 193 |
| Tabla 12. Perfil alumnos de la generación 2016: autopercepción ante la LPV.....   | 195 |
| Tabla 13. Perfil alumnos: repertorio de Cambio de Nivel y del semestre en curso .....   | 196 |
| Tabla 14. Distribución de tiempo por grupos .....   | 206 |
| Tabla 15. Estrategias por grupo: Harris.....  | 209 |
| Tabla 16. Estrategias por grupo: Kember.....  | 210 |
| Tabla 17. Estrategias por grupo: Bullard.....   | 211 |
| Tabla 18. Problemas por grupo: Harris .....   | 214 |
| Tabla 19. Problemas por grupo: Kember.....  | 215 |
| Tabla 20. Problemas por grupo: Bullard .....  | 216 |
| Tabla 21. Progreso por grupo: Harris .....  | 218 |
| Tabla 22. Progreso por grupo: Kember .....  | 218 |
| Tabla 23. Progreso por grupo: Bullard .....   | 219 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 24. Conductas observadas por grupo: Harris.....                                     | 220 |
| Tabla 25. Conductas observadas por grupo: Kember.....                                     | 221 |
| Tabla 26. Conductas observadas por grupo: Bullard.....                                    | 221 |
| Tabla 27. Resultados generales de la encuesta de cierre, preguntas cerradas .....         | 222 |
| Tabla 28. Resultados de las encuestas de cierre, preguntas cerradas, Grupo Harris .....   | 224 |
| Tabla 29. Resultados de la encuesta de cierre, preguntas cerradas, Grupo Kember .....     | 225 |
| Tabla 30. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas cerradas, Grupo Bullard.....      | 226 |
| Tabla 31. Resultado de la encuesta de salida, preguntas abiertas, Grupo Harris .....      | 227 |
| Tabla 32. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, Grupo Kember.....       | 228 |
| Tabla 33. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, Grupo Bullard.....      | 230 |
| Tabla 34. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, toda la muestra .....   | 231 |
| Tabla 35. Resultados estadísticos generales: diferencia y valor P .....                   | 235 |
| Tabla 36. Resultados estadísticos generales: grupo Harris.....                            | 236 |
| Tabla 37. Resultados estadísticos generales: grupo Kember.....                            | 236 |
| Tabla 38. Resultados estadísticos generales: grupo Bullard.....                           | 236 |
| Tabla 39. Resultados estadísticos generales: comparativo de las muestras .....            | 236 |
| Tabla 40. Resultados estadísticos por variables: prueba de hipótesis, grupo Harris .....  | 238 |
| Tabla 41. Resultados estadísticos por variables, prueba de hipótesis, grupo Kember .....  | 241 |
| Tabla 42. Resultados estadísticos por variables: prueba de hipótesis, grupo Bullard.....  | 244 |
| Tabla 43. Resultados estadísticos: análisis de varianza entre las 3 muestras .....        | 248 |
| Tabla 44. Diferencia del tiempo de observación entre pre y postest, toda la muestra ..... | 249 |
| Tabla 45. Diferencia de vistas al teclado entre pre y postest, toda la muestra .....      | 250 |

## Índice de Imágenes

|  |     |
|--|-----|
| Imagen 1. Triangulación de fuentes. Esquema diseñado para este estudio.....                  | 122 |
| Imagen 2. Encuesta de entrada .....  | 176 |
| Imagen 3. Encuesta de cierre .....   | 179 |
| Imagen 4. Pieza 1 del pretest: <i>Reflection</i> , ABRSM grade 6 p. 4 n° 5.....              | 181 |
| Imagen 5. Pieza 2 del pretest: <i>Adagio</i> , ABRSM vol. 5 p. 2, n° 2.....                  | 182 |
| Imagen 6. Pieza 3 del pretest: <i>Beach Ball</i> , ABRSM, vol. 6 p. 9 n° 15.....             | 182 |
| Imagen 7. Pieza 4 del pretest: <i>Andante</i> , ABRSM, vol. 5 p. 16 n° 43 .....              | 183 |
| Imagen 8. Pieza 1 del postest: <i>In a Thoughtful Mood</i> , ABRSM, vol. 6, p. 21 n° 39..... | 184 |
| Imagen 9. Pieza 2 del postest: <i>Waltz</i> , ABRSM, vol. 5 p.16 n°. 45.....                 | 184 |
| Imagen 10. Pieza 3 del postest: <i>Scherzando</i> , ABRSM, vol. 5 p. 10 n°. 27 .....         | 185 |
| Imagen 11. Pieza 4 del postest: <i>Andantino</i> , ABRSM, vol. 5, p. 14, n° 39 .....         | 185 |
| Imagen 12. Rúbrica para evaluar videos .....   | 188 |

## Índice de Gráficas

|  |     |
|--|-----|
| Gráfica 1. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Harris.....                         | 239 |
| Gráfica 2. Resultados estadísticos por variables, prueba-teórica, grupo Harris .....                             | 239 |
| Gráfica 3. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Kember.....                         | 242 |
| Gráfica 4. Resultados estadísticos por variables: prueba-teórica, grupo Kember .....                             | 242 |
| Gráfica 5. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Bullard.....                        | 245 |
| Gráfica 6. Resultados estadísticos por variables: prueba-teórica, grupo Bullard .....                            | 245 |
| Gráfica 7. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedios, comparativo de las<br>tres muestras..... | 246 |
| Gráfica 8. Resultados estadísticos por variables: prueba- teórica, comparativo de las tres<br>muestras .....     | 247 |
| Gráfica 9. Tendencia de la muestra en conjunto .....   | 255 |

## **Resumen**

La lectura a primera vista es una habilidad importante en la formación del pianista profesional. En esta investigación doctoral se realizó una reflexión transversal de la lectura a primera vista, la interpretación y diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en la perspectiva interpretativa y con el objetivo de proponer bases que permitan crear una metodología eficiente para la adquisición de la habilidad lectora a nivel universitario. También se realizó un estudio de caso, en el cual se aplicaron durante dos semestres, con alumnos de las licenciaturas de teclado de la Facultad de Música de la UNAM, los métodos de lectura de Paul Harris, John Kember y Alan Bullard. A partir de metodologías cualitativas y cuantitativas se analizaron sus contenidos, estrategias y resultados. Las conclusiones a las que se llegó sirven como base para una metodología eficaz y adecuada a nivel universitario. Los hallazgos aquí expuestos fundamentan la lectura a primera vista como un proceso interpretativo e integrador y el potencial que esta premisa aporta a la adquisición de la habilidad.

Palabras clave: lectura a primera vista, interpretación, integración, estrategias de enseñanza-aprendizaje, formación pianística, Facultad de Música, UNAM, Harris, Kember, Bullard.

## **Abstract**

Sight-reading is an important ability in the training process of professional pianists. This doctoral dissertation studies sight-reading, performance and learning-teaching strategies from a transversal perspective. With special emphasis in performance, the aim is to offer bases that can help create an efficient methodology for the acquisition of sight-reading abilities at the undergraduate level. A case study was also conducted, during a two semesters time span, in which Paul Harris, John Kember and Alan Bullard's sight-reading methods were applied with keyboard undergraduate students at the Facultad de Música, UNAM. Using quantitative and qualitative methodologies, the contents, strategies and results were analyzed. The outcomes of this study offer bases to create an efficient and adequate methodology for college level. Findings in this research point towards sight-reading as an interpretative-integrator process and the potential contribution this premise has in acquiring the ability.

Key words: sight-reading, sight-playing, performance, integration, learning-teaching strategies, piano, Facultad de Música, UNAM, Harris, Kember, Bullard.

## Introducción

### I. Contexto

#### i. Antecedentes personales e institucionales

Esta investigación parte de mi experiencia profesional como intérprete colaborativo activo en el ámbito de la música clásica occidental. Al ser una pianista especializada en ensamble (acompañante y músico de cámara), me he enfrentado a un panorama laboral en el que la lectura a primera vista (LPV) es parte de las exigencias profesionales cotidianas. El interés de enfocarme en esta habilidad lectora también se deriva de mis actividades como profesor de música a nivel superior.

La LPV es una asignatura que se ofrece en varias universidades y escuelas de música enfocadas a la formación de músicos profesionales. En el caso de la Facultad de Música de la UNAM, esta asignatura se incluyó en el plan de estudios en 2008, con carácter obligatorio, dentro de la línea de Formación Musical y el área de conocimiento de Interpretación. Se imparte durante los primeros dos semestres de la carrera, con un valor de 15 créditos al semestre, distribuida en 3 horas de clase por semana (48 horas semestrales), organizadas en 32 sesiones de 90 minutos por semestre.<sup>1</sup> Es de celebrar que quienes hayan hecho la revisión de planes anteriores decidieran incluir una asignatura de este tipo en el currículo escolar. Sin embargo, a pesar de ser una excelente inclusión educativa, la realidad cotidiana confirma que hay varios problemas que es menester abordar. En ese entonces, los docentes que fuimos asignados para impartir la asignatura no teníamos dominio de una bibliografía básica relacionada con tema, ni la experiencia docente en la materia, además de que los alumnos inscritos tenían notables diferencias de nivel en su preparación musical. En este marco no es extraño que, por un lado, el programa oficial de la asignatura mostrara deficiencias y, por el otro, que algunos profesores, después de uno o dos semestres, prefirieran cambiar sus horas lectivas a otras asignaturas como música de cámara o piano. Cabe destacar que este fenómeno de abandono de la asignatura no es exclusivo de la UNAM. Como subraya Helga Gudmundsdottir, existen situaciones similares en otras instituciones educativas:

---

<sup>1</sup> Véase: [www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-piano.html](http://www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-piano.html)

The apparent difficulties a large number of music students are faced with in the endeavor of mastering adequate music-reading skills has prompted many music educators to abandon music-reading instruction or at least minimize the emphasis on music literacy. (Gudmundsdottir 2010, 333)<sup>2</sup>

Desde una perspectiva personal me percaté que, de manera inconsciente, yo había aprendido a leer a primera vista durante mi formación pianística. Fue una sorpresa descubrir que esta habilidad, a pesar de ser muy apreciada y admirada, no era común, al menos en el medio en que yo me desarrollaba profesionalmente.

Tanto Gudmundsdottir (2010, 332) como Sloboda (1978, 9) destacan que muchos lectores expertos dicen haber aprendido la habilidad sin un gran esfuerzo consciente o explícito. El enfrentarme a la tarea de enseñar de manera explícita algo que había aprendido de manera inconsciente o implícita resultó ser todo un reto. El compromiso ético que tengo con mi actividad como docente me ha impulsado a preguntarme seriamente cómo hacer eficiente este proceso enseñanza-aprendizaje de la LPV con alumnos que buscan convertirse en músicos profesionistas exitosos. Como bien dice Miguel Zabalza (2014), dar la clase sin una reflexión profunda del quehacer, no necesariamente lleva con el tiempo a mejorar dicha tarea:

[...] la reflexión se ha convertido en los últimos años en un punto clave de cualquier análisis de las competencias profesionales. La actividad profesional requiere siempre de la reflexión [...] No es la práctica por sí misma la que genera conocimiento. Como mucho, permite estabilizar y fijar ciertas rutinas. La buena práctica, aquella que permite avanzar hacia cosas cada vez más elevadas de desarrollo profesional es la *práctica reflexiva*. (Zabalza 2004, 144)

---

<sup>2</sup> “Las aparentes dificultades a las que se enfrenta un gran número de estudiantes de música, ante el esfuerzo de dominar adecuadamente la lectura musical, han llevado a muchos educadores musicales a abandonar la enseñanza de la lectura musical o al menos a minimizar el énfasis en el alfabetismo musical.” Todas las traducciones presentadas en esta investigación son mías. En cuanto a los diversos términos que se utilizan en otros idiomas para referirse a la lectura a primera vista y sus distintas perspectivas, opté por unificar la traducción y presentarlos todos, para efectos de claridad, como lectura a primera vista o LPV.



La reflexión sistemática, en una profesión tan compleja como la docencia, se vuelve indispensable en áreas como la enseñanza de habilidades musicales. La realidad cotidiana de una asignatura como la LPV me ha obligado a revisar y ajustar constantemente las estrategias que año con año aplico en el salón de clases. Se trata de los problemas que ya apuntaba Miguel Zabalza (2004):

Parece evidente que la simple práctica, es decir, el llevar muchos años desarrollando una determinada actividad, no mejora sustancialmente la cualidad del ejercicio profesional (al menos en aquellas profesiones de elevado nivel de complejidad, como es el caso de la enseñanza). La importancia otorgada en estos últimos años a la reflexión, a la evaluación o al aprendizaje como competencias profesionales sustantivas y necesarias para el desarrollo profesional nos remite a la necesidad de buscar instrumentos de recogida y análisis de información referida a la propia práctica que nos permita revisarla y reajustarla, si fuera preciso. (Zabalza 2004, 30-31)

Esta práctica docente me llevó a reflexionar sobre los procesos con los que yo había aprendido a leer a primera vista y, más interesante aún, a buscar formas de ayudar a otros pianistas a adquirir una habilidad que por lo menos a mí, me había abierto muchas puertas en el medio musical profesional. Esta búsqueda no ha sido sencilla, y el deseo de sistematizar esta experiencia me llevó a registrar las clases de LPV que semana tras semana impartí desde 2008 y hasta la fecha. Luego, en 2011 y 2012, cuando tuve el privilegio de ocupar la Cátedra Especial Estanislao Mejía, me aboqué, entre otros proyectos, a indagar sobre métodos de LPV y otras bibliografías relacionadas, e incluso comencé la traducción del francés al español de uno de ellos. Conforme la información, la experiencia docente, las bitácoras y la bibliografía se seguían acumulando, me vi en la necesidad de buscar respuestas más concretas en proyectos de investigación como el presente, con la intención de que lo aquí encontrado sirva a otros profesores que ejercen su trabajo a nivel universitario y que aún en otras latitudes, probablemente se enfrentan a problemáticas muy similares. A partir de la bibliografía recolectada escogí, con base en diversos parámetros explicados en la sección 3.1, tres métodos y diseñé una manera de aplicarlos con estudiantes de licenciaturas en teclados (piano, clavecín y órgano). En esta tesis doctoral presento, a partir de los resultados obtenidos de comparaciones, observaciones y evaluaciones, una serie de conclusiones que proponen estrategias para abordar desde otras perspectivas esta realidad.

Por otro lado, el interés de analizar la enseñanza-aprendizaje de la LPV como primera interpretación surge de la práctica profesional del pianista que se encuentra con la necesidad de leer a primera vista en distintas áreas de su labor cotidiana y la relación que hay entre esa realidad profesional y la preparación escolar que ha recibido. La mayoría de las veces, las escuelas profesionales de música, por lo menos en las licenciaturas de piano, están enfocadas en la carrera del pianista solista-concertista. Wolf (1976, 143) ha mencionado que no se necesita ser un lector experto para ser un buen intérprete y Gudmundsdottir (2010, 333) lo reafirma: “*Nothing in literature indicates a strong relationship between performance abilities and music -reading achievement...*”<sup>3</sup>

Aunque esto pudiera parecer una razón para no enfocarse en la enseñanza-aprendizaje de la LPV, las escuelas profesionales de música tienen la obligación de considerar diversos nichos laborales a los que pudieran acceder sus alumnos, y no sólo centrarse en uno. La mayoría de las veces, el pianista colaborativo (acompañante, músico de cámara o de orquesta) se encuentra en situaciones donde leer a primera vista implica tocar las piezas con toda la intención musical interpretativa que éstas requieren. Hay momentos en los que se toca con diversos instrumentistas o cantantes en audiciones, concursos, clases maestras o grabaciones, donde la ejecución es pública, y tanto el público como los demás músicos o los profesores esperan que el pianista lea a primera vista con todos los elementos interpretativos que la pieza requiera.

No sólo el pianista colaborativo, para quien la LPV es una herramienta indispensable, sino también los pianistas que se dedican a la docencia la requieren en su quehacer profesional. Siendo el repertorio de piano (solista y de ensamble) tan amplio, la LPV es para el docente una herramienta muy útil en la búsqueda de repertorios para los alumnos, así como para la ejecución de pasajes específicos para demostrar al alumno algún aspecto técnico o interpretativo, cosa que sucede con frecuencia en la cotidianidad de una clase de piano. Aún

---

<sup>3</sup> “Nada en la literatura indica una relación fuerte entre habilidades de *performance* y logros en lectura musical.”

para el pianista que se dedica a dar conciertos como solista, la LPV es una herramienta que le permite abarcar más repertorio en menos tiempo.

Muchas veces los procesos educativos se enfocan en el resultado final, casi siempre representado por el concierto público como único fin. Sin embargo, hay habilidades como la LPV que son fundamentales, si no en el producto final, sí en el proceso de montaje de un repertorio. La LPV puede hacer más eficiente ese montaje.

De ahí que, en esta investigación, la LPV no se conciba como una habilidad aislada del contexto profesional práctico, sino que se entienda, se analice y se defienda desde ese mismo contexto, con miras hacia la formación de los alumnos que aspiran a llegar a él.

## ii. Antecedentes generales

En cuanto al contexto general en que se percibe la LPV en el medio musical, hay algunos puntos que son importantes de resaltar.

La lectura a primera vista siempre ha tenido diversos grados de importancia para el desarrollo profesional de un músico. Tanto en épocas pasadas como en la actualidad ha sido un excelente recurso para músicos de orquesta, de ensambles de cámara, pianistas acompañantes y docentes, entre muchos más. La mayoría de los músicos de la tradición clásica occidental consideran la LPV una habilidad importante, incluso indispensable (Tsangari 2010, 3). Aparece siempre entre las primeras cinco cosas que un maestro de instrumento cree que sus alumnos deben dominar (Hardy 1998, 2; Tsangari 2010, 4-5). A pesar de estas opiniones, la habilidad se enseña poco:

In many music genres, the ability to read music notation is, though not a prerequisite, at least a great facilitator of performing, rehearsing, composing and arranging music (e.g. Lehmann and Kopiez, 2009; Sloboda, 1978), and the teaching of the skill is considered as an important part of music education. The methods applied in teaching music reading, however, appear to be based more on intuition and tradition than actual evidence of how people learn this particular skill (see Gudmundsdottir, 2010). Indeed, a systematic study of the different stages of learning to read music

notation as well as studies on the “model” performances of skilled musicians are needed in order to refine the current teaching methods.<sup>4</sup> (Penttinen 2013, 9)

Esta falta de enseñanza y estudio sistemático de la LPV ha puesto en evidencia lo que no sólo mi experiencia personal, sino otros contextos profesionales reflejan. Como confirma Gudmundsdottir (2010, 331): *“As a matter of fact, fluent music literacy is a rarely acquired ability in our western culture.”*<sup>5</sup>

Mills y McPhearson (2017, 189) plantean la posibilidad de que muchos estudiantes de música abandonan su carrera, en buena parte, debido a su falta de pericia en la lectura musical. Özen *et al.* (2017, 16) incluso hablan de una correlación positiva directa entre la LPV y las clases de piano, reportando que los alumnos con buena lectura le dan más valor a su clase de instrumento y muestran mayor satisfacción en ella. Demostraron que estos alumnos lectores no sólo tienen un mejor desempeño académico, sino que también aprenden a tocar el piano de manera exitosa. Aunque no es el objeto principal de esta investigación, es interesante resaltar la ironía de la situación: a pesar de que los profesores de música la consideren una habilidad importante, cuyos beneficios están comprobados, la LPV sigue enseñándose poco.

Una posible razón de esta circunstancia es que la LPV es una habilidad sumamente compleja con cerca de 20 diferentes variables trabajando juntas, cuya preponderancia varía según la dificultad de lo leído (Kopiez y Lee, 2006). Por lo tanto, no es sencilla de enseñar, ni de aprender. La capacitación del profesorado puede ser un factor por ponderar. Al haber pocos especialistas y metodologías, o metodologías muy recientes, no hay una tradición explícita

---

<sup>4</sup> “En muchos géneros musicales, la habilidad para leer notación musical es, aunque no un prerrequisito, si al menos un gran facilitador para tocar, ensayar, componer y hacer arreglos musicales (Lehmann y Kopiez 2009; Sloboda, 1978), y la enseñanza de la habilidad es considerada una parte importante de la educación musical. Sin embargo, los métodos aplicados en la enseñanza de la lectura musical parecen estar basados más en la intuición y la tradición que en evidencia real sobre cómo las personas aprenden esta habilidad particular (ver Gudmundsdottir, 2010). Efectivamente, un estudio sistemático de las diferentes etapas de aprendizaje de la lectura de notación musical, así como estudios de interpretaciones “modelos” de músicos expertos, son necesarios para refinar los métodos de enseñanza actuales.”

<sup>5</sup> “De hecho, el alfabetismo musical fluido es una habilidad raramente adquirida en nuestra cultura occidental.”

en la enseñanza-aprendizaje de la materia. No es lo mismo saber leer que saber enseñar a leer, y tampoco es lo mismo enseñar a tocar un instrumento, que enseñar estrategias específicamente diseñadas para la adquisición de la LPV. Manejar el desarrollo de alrededor de 20 subhabilidades trabajando juntas no es una tarea sencilla y necesita de estrategias específicas.

Otro elemento a tener en cuenta es el poco prestigio de la actividad en sí, pues se considera ligada a la notación y a la idea de oficio, en contraposición a la idea del artista genial, solista e intérprete de las grandes obras del repertorio, en nombre del cual está diseñado tradicionalmente el concepto de la formación musical clásica. Un claro ejemplo de esto es el casi anecdótico y reivindicativo título del artículo publicado por Wikley (2010): *Sight-reading, no longer a dirty word*.<sup>6</sup>

No obstante, en las últimas tres décadas ha crecido el interés por la LPV. La investigación sobre el tema se ha desarrollado en tres vertientes principales: psicológica, pedagógica y neurocientífica, siendo la investigación pedagógica la más escasa (Thompson y Lehmann 2004, 152-154; Wristen 2005, 44, 55). La mayor parte de la literatura sobre el tema se centra en el piano, aunque también hay estudios en guitarra, alientos, cuerdas, percusión y canto. En cuanto a los métodos que existen para leer a primera vista, es difícil encontrar algo que esté enfocado a nivel universitario y aún más difícil encontrar materiales en español (Cisneros 2013, 1).

Hay muchos estudios donde se analiza una técnica en particular que se cree que mejorará la LPV, como el *chunking* (“agrupamiento”), pero todos son estudios de corta duración y enfocados a una sola variable, por lo que sus resultados son relativamente contundentes y no se puede saber qué tan permanentes. Hacen falta estudios pedagógicos transversales y a largo plazo, que consideren la relación que hay entre todas las variables y que estén encausados a nivel universitario como el que se propone aquí.

---

<sup>6</sup> “Lectura a primera vista, no más una mala palabra.”

Esta investigación busca dar respuesta a la necesidad de encontrar mejores estrategias para la enseñanza de la LPV dentro de la educación de nivel superior. Aunque éste es un estudio de caso, que analiza la circunstancia específica de un solo lugar y de una sola generación de alumnos (el primer año de licenciatura de la Facultad de Música de la UNAM, generación 2016), considero que los hallazgos aquí expuestos pueden ser útiles no sólo para cualquier ejecutante de instrumentos de teclado, sino para docentes en otras universidades y escuelas, particularmente de México y del resto de Latinoamérica. De hecho, las problemáticas aquí expuestas son compartidas por diversas instituciones de educación superior, por lo que esta investigación es de carácter urgente, necesario y de interés general.

## II. Definición del problema

El campo laboral al que se enfrentan la mayoría de las veces los alumnos egresados, tanto pianistas como clavecinistas y organistas, requiere del manejo de habilidades como las que se esperarían de una asignatura de este tipo. Quien tiene un dominio mayor, en este caso de la LPV, tiene mayores oportunidades laborales, por lo que se vuelve más competitivo en su área profesional. Si se considera que una de las labores principales de una institución pública educativa de nivel universitario es dotar de las mejores herramientas a sus alumnos para un desarrollo profesional exitoso, no cabe duda de que una asignatura como ésta es un logro acertado.

En primer lugar, la cantidad de músicos profesionales (pianistas, clavecinistas y organistas) que poseen un dominio de la LPV, al menos en México, es pequeña con relación a la cantidad de intérpretes de los instrumentos de teclado que hay. Aunque no existen estadísticas consistentes al respecto, conozco de primera mano cómo los pianistas que dominan la LPV son bien cotizados en el mercado laboral. Esta ley de la oferta y la demanda es un ejemplo de cómo la eficiente enseñanza de la LPV puede abrir opciones en el desarrollo profesional de los estudiantes de música.

En segundo lugar, existe el problema de los materiales didácticos. No hay, o yo no he encontrado, métodos en español sobre LPV. Los materiales disponibles proceden de otras

latitudes y las indicaciones que contienen no suelen estar en español. Además, la mayoría de estas publicaciones está organizada en series de hasta 10 volúmenes cuyos contenidos, dirigidos a estudiantes de edad temprana en su mayoría, están pensados para usarse en el transcurso de varios años. Adaptarlos plantea todo un reto, sobre todo considerando que, cuando una asignatura como ésta se imparte a nivel universitario, su duración normalmente no sobrepasa los dos años.

En tercer lugar, el dominio de esta habilidad no sólo se encuentra en pocos profesores, sino también en pocos alumnos. Durante todos estos años he visto recurrentemente, en los alumnos que llegan a cursar la asignatura, problemáticas consistentes que se relacionan con la habilidad que nos interesa, la LPV:

1. Hay grandes lagunas en la educación musical general de los alumnos.
2. Hay problemas muy serios de pulso y rítmica.
3. Hay problemas de actitud, sobre todo de prejuicio, autoestima y estrés ante una habilidad como la LPV.
4. Hay problemas de integración: los alumnos no conectan la teoría (muchos o pocos que tengan) con la práctica armónica al teclado (no saben tocar escalas, no pueden mantenerse en una tonalidad o enlazar acordes básicos).
5. Hay problemas técnicos y por tanto hay falta de agilidad motora.
6. Hay problemas de escasa atención y control de elementos expresivos, incluso los que están explícitamente indicados en la partitura, no porque no conozcan su significado, sino por falta de atención o de dominio técnico.

Por último, aunque ya se ha mencionado, vale la pena insistir en el problema de abandono de la asignatura por parte de los docentes. El caso de la FaM es un buen ejemplo. Algunos profesores tenían una gran capacidad lectora y excelentes estrategias en la enseñanza de su instrumento, pero la mayoría desconocían la bibliografía relacionada con la LPV y carecían de metodologías especializadas en ella. Esto provocó que algunos profesores impartieran la asignatura durante un tiempo y optaran por dejarla, tal vez desanimados por la dificultad de ver resultados claros de progreso en los alumnos. A pesar de que con el tiempo hemos

documentado mejor nuestra experiencia, aún hacen falta estudios sistemáticos que ofrezcan soluciones pedagógicas y didácticas a la realidad social y cultural donde ejercemos la profesión docente.

### III. Preguntas de investigación

De la bibliografía académica consultada y varias conversaciones informales con colegas se extrae que las situaciones descritas en los párrafos anteriores, más allá de un problema particular, son una problemática general. De ahí que surjan las siguientes preguntas:

- Dado que el medio profesional muchas veces exige que los pianistas (sobre todo acompañantes y cameristas) hagan una interpretación convincente del repertorio en una lectura a primera vista, ¿se puede justificar desde la teoría y aprender desde la práctica, la idea de que la LPV es una primera interpretación?
- Sobre los métodos a los que ya se tiene acceso, ¿son eficientes en la educación superior?
- De las estrategias que contienen, ¿se puede hacer una propuesta que tome lo mejor de dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr una metodología eficiente y más consistente de las que ya existen, adecuada a un contexto determinado como el universitario?
- ¿Cuál es el perfil de los alumnos que llegan a esta asignatura? ¿Es un año, conforme al plan de estudios actual de la FaM, UNAM, suficiente tiempo para dominar una habilidad como la LPV e integrarla al quehacer musical del estudiante?

Es importante dar respuesta a las preguntas anteriores porque estas indagaciones pueden abrir varios caminos que aporten más información, no solo a mis propias decisiones como docente e intérprete sino de la comunidad.



#### IV. Justificación

Las aportaciones de esta investigación se pueden mirar desde distintas perspectivas. La primera de ellas es la visión transversal que aquí se ofrece de la LPV, cuyo estudio también se remite a publicaciones relativas a la interpretación y a procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta reflexión apunta a premisas y paradigmas que son fundamentales no sólo en la comprensión de una habilidad como la LPV, sino en la adquisición de recursos válidos para la ejecución pianística en su globalidad.

No se trata de resolver problemas teóricos universales, sino de darle a los aspirantes a músico profesional, sobre todo al alumnado de teclados, herramientas y habilidades suficientemente útiles para que puedan hacer una carrera digna, y la lectura a primera vista es a menudo importante para que puedan vivir de la música. Hay muchos nichos profesionales en los que un músico se puede desempeñar. La LPV es vital en varios, particularmente en uno poco explorado aún en algunos contextos educativos como es el piano colaborativo, para el cual en México ni siquiera existe la especialidad institucionalmente reconocida.

Por otro lado, la recopilación de información general sobre métodos de LPV existentes y el estudio comparativo y detallado de algunos de ellos puede servir a otros docentes interesados en el tema, al menos como consulta referencial.

Una evaluación mínima y básica, pero importante, de los métodos y estrategias a los que se ha tenido acceso hasta ahora, puede ayudar a tomar decisiones sobre cómo diseñar una clase de este tipo y el uso de éstos u otros materiales dentro de ella. Esto también permite evaluar la eficiencia terminal, es decir, qué tanto se puede aprender o mejorar después de un año de tomar una asignatura como LPV. Es importante recalcar el compromiso que se tiene como docente de una institución educativa de dar herramientas a los alumnos para su desarrollo profesional. Esta evaluación ayuda a encontrar formas de lograr el objetivo.

Una observación metódica, cuantitativa y cualitativa, de los procesos que experimentan los estudiantes en el aprendizaje de la habilidad lectora permite mejorar las estrategias y

adaptarlas en el día a día a los retos que los alumnos enfrentan durante el proceso de la adquisición de dicha habilidad.

Un conocimiento más detallado del perfil de los alumnos que llegan a las aulas de la asignatura permite tener más claro de dónde se parte con los estudiantes que quieren o tienen que aprender a leer a primera vista. Conocer su perfil aportaría información para diseñar mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje para ellos. Es muy probable que el perfil encontrado en este estudio sea muy similar al de otras universidades del mundo, en particular de Latinoamérica. De ahí la importancia de plasmar información como la edad y tiempo de tocar el instrumento, de manera que pueda ser consultada y comparada con otros perfiles universitarios.

Por último, hay varias líneas de investigación que podrían desprenderse de los resultados aquí obtenidos. Se pueden realizar estudios que trasciendan los límites temporales aquí establecidos, como seguir a los alumnos durante cinco años más o ver su desarrollo profesional y monitorear si la LPV es una habilidad que retuvieron o perdieron. También se pueden seguir explorando los datos recabados y analizando los resultados estadísticos desde distintas perspectivas. Por ejemplo: por alumno, por pieza, comparando los niveles de inicio de cada uno y sus avances, repitiendo el estudio con nuevas generaciones para comparar resultados, cambiando algún contexto del formato de la clase (armonía al teclado, extensión de las sesiones, etc.), cambiando al docente o ampliando a dos años el tiempo del estudio de campo. Todos los datos y observaciones de este trabajo sientan las bases para realizar una metodología funcional en el contexto universitario.

## V. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es elaborar las bases para una nueva propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura a primera vista a nivel universitario, que tenga como premisa la comprensión de la LPV como una primera interpretación.

Los objetivos particulares son:

- Justificar desde la teoría que la LPV se puede entender como una primera interpretación.
- Conocer los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de los métodos de LPV de Kember, Harris y Bullard.
- Determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la LPV más efectivas de cada uno de los tres métodos aplicables en alumnos de escuelas de música de nivel superior.
- Comprobar el grado de efectividad de los métodos Kember, Harris y Bullard en estudiantes de lectura a primera vista de la licenciatura en el área de teclados en los primeros dos semestres en la FaM de la UNAM.

## VI. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se diseñó una metodología basada en tres áreas. De inicio se efectuó un estudio bibliográfico transversal, seguido de un análisis de contenidos y procedimientos encontrados en tres métodos de LPV elegidos de la bibliografía consultada. Por último, se realizó un estudio de caso basado en un trabajo de campo cuyos resultados se analizaron desde perspectivas cuantitativas y cualitativas. En función de estas tres áreas, se realizaron los siguientes pasos:

- Se amplió y actualizó una revisión bibliográfica sistemática que ya se había comenzado desde años atrás sobre el tema, incluyendo una revisión detallada de los diarios de clase de la asignatura obtenidos entre el 2008 y el 2015.
- Se desarrolló, desde la teoría, el concepto de LPV como primera interpretación. Este concepto es la premisa teórica en la que se basa este estudio.
- Se analizó, por medio de la comparación teórica, el contenido de los métodos Kember, Harris y Bullard.
- Se determinaron las habilidades a evaluar, la forma en que se aplicaría cada método y el diseño de evaluación.

- Se consolidaron los grupos, horarios y la forma de trabajo con los alumnos, conforme a la inscripción natural del semestre y conforme a la experiencia recabada en diarios de clase de años anteriores. El estudio, de carácter longitudinal, tuvo una duración de dos semestres.
- Para medir el nivel inicial y final de los alumnos, se aplicaron un pretest y un postest, donde se evaluaron parámetros como: tiempo de observación, las vistas al teclado, el dominio de altura de sonidos, el ritmo y el pulso, entre otros.
- Se aplicaron tres métodos, especialmente significativos: Kember, Harris y Bullard, con tres grupos distintos de estudiantes, registrando en diarios de clase, el desarrollo paulatino de las actividades realizadas, así como las conductas observadas y progresos de los alumnos.
- Para la medición de resultados se utilizaron herramientas estadísticas de correlación, pues se comparó la información resultante del pretest, con la información del postest.
- Se analizó toda la información, tanto la derivada de la aplicación de los métodos Kember, Harris y Bullard, como del análisis de contenidos de éstos, la revisión bibliográfica sistemática de la literatura existente, el trabajo registrado en diarios de clase y los resultados estadísticos de las evaluaciones correspondientes.
- Con el análisis anterior, se elaboraron las conclusiones y a partir de ellas, se presentan las bases para una nueva propuesta metodológica de la enseñanza de la lectura a primera vista, comprendida como primera interpretación, aplicable a nivel universitario.

## VII. Estructura general de la tesis

Partiendo de esta introducción, la presente tesis doctoral se estructura en cinco capítulos.

El primer capítulo, surgido de la necesidad de realizar un aporte específico al respecto, construye a partir de la literatura existente un marco teórico original que cimienta el objeto de estudio desde una nueva perspectiva: la LPV como primera interpretación. Además, se presenta un panorama general del estado de la cuestión, tanto de los principales estudios y escritos que hay sobre la LPV, como de algunas referencias que existen en la historia de la

música a la LPV y un breve listado comentado de métodos publicados y TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) relacionadas con el tema. También se incluye un apartado sobre el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de habilidades con relación a la LPV.

El segundo capítulo contiene un marco metodológico que menciona las investigaciones tomadas como modelo, en su totalidad o en parte, para diseñar el presente estudio. También se presentan las teorías en que se fundamentan las distintas herramientas metodológicas manejadas, como son los diarios de clase, las rúbricas evaluativas, la estadística, la comparación de métodos y la investigación mixta (cuantitativa/cualitativa).

El tercer capítulo describe el procedimiento realizado, detallando la descripción comparada de los métodos de LPV utilizados, el diseño de la clase, los cuestionarios y encuestas, los videos, las rúbricas evaluativas y los cálculos estadísticos.

El cuarto capítulo analiza los resultados obtenidos. Se hace una triangulación de datos y se reflexiona en la interpretación que deriva de la relación entre todo lo obtenido.

En el quinto capítulo se encuentran las conclusiones y recomendaciones. Al final hay un anexo digital donde se pueden consultar documentos más extensos manejados en esta investigación como el convenio de confidencialidad y consentimiento informado; las tablas comparativas de los métodos; la transcripción de los diarios de clase a detalle; los datos para los cálculos estadísticos de las evaluaciones realizadas, y los videos de pretest y postest.

## 1. Marco teórico: la lectura a primera vista (LPV) y la interpretación

### 1.1. Definición de LPV

Aunque el concepto de “lectura a primer vista” pudiera parecer obvio, se han ofrecido de él definiciones muy diversas y la mayoría de los especialistas no se han puesto totalmente de acuerdo con un significado específico. Algunos la describen desde perspectivas más técnicas o teóricas y otros desde perspectivas más retóricas o incluso prácticas.

Especialmente sugerente es el título del método escrito por Sylvaine Billier, *Le déchiffrage ou l'art de la première interprétation* (1990), pues lleva implícita la visión de que arte e interpretación no son algo separado de la LPV. Este concepto aparece en las primeras páginas de su obra, recalcado de manera sucinta pero muy bella en una frase: “[...] à savoir: la lecture est en soi une réalité artistique.”<sup>7</sup> (1990, 6). Acto seguido, Billier reflexiona:

Le déchiffrage ne devrait pas être, jusqu'à un certain stade de compétences musicales et instrumentales, une matière spécifique avec sa technique, ses exercices, ses recettes; une pratique régulière, naturelle de la lecture sur une base musicale, logique dès le début de la formation instrumentale amènerait une harmonisation entre le savoir théorique, la technique de l'instrument d'une part et l'aisance devant une oeuvre à lire d'autre part.<sup>8</sup> (Billier 1990, 6)

Se puede entonces comprender la LPV como una actitud al piano que no es distinta de ninguna otra situación musical artística. El pianista debe tener la misma actitud musical-interpretativa cuando lee que cuando toca en un recital o concierto. Para Billier, no hay una actitud específica para la LPV. La gran consecuencia de este concepto es que no habría por qué separar la habilidad de la enseñanza de la LPV de la enseñanza pianística general.

---

<sup>7</sup> “A saber, la lectura es en sí una realidad artística.”

<sup>8</sup> “Hasta un cierto nivel de competencia musical e instrumental, el descifrado no debiera ser una materia específica con su técnica, sus ejercicios, sus recetas; una práctica regular, natural de la lectura con una base musical, lógica desde el inicio de la formación instrumental conduciría hacia una armonización del saber teórico, la técnica del instrumento por una parte y la facilidad de la lectura de una obra por la otra.”

En el marco de este enfoque es importante el concepto holístico de la actividad, así como su cualidad artística (relacionada intrínsecamente con la interpretación musical) y el énfasis en la actitud “artístico-musical” del instrumentista cada vez que se acerca a una partitura nueva, evitando una desarticulación entre la LPV y la pieza ejecutada. Uno de los énfasis principales de las evaluaciones sobre LPV que realiza el presente estudio es justamente la interpretación, la cualidad artística del producto final.

Es también relevante la definición de Lehmann y Kopiez, que resalta la inclusión de dos conceptos distintos: el *nunca* o *con muy poco* estudio.

For our purposes, we will call sight-reading the execution—vocal or instrumental—of longer stretches of non-or under-rehearsed music at an acceptable pace and with adequate expression.<sup>9</sup> (2009, 344)

Para efectos de esta investigación, tanto el *nunca* como el *muy poco estudio* se consideran parte del mismo fenómeno, con la salvedad de que el poco tiempo de estudio se considerará más como un tiempo de observación. Por un lado, la práctica profesional de la que se parte presenta comúnmente ambos escenarios; por otro, los tres métodos utilizados para la investigación sugieren un tiempo de observación como una de las estrategias fundamentales en el desarrollo de la habilidad.

Cabe observar con sospecha la descripción de cómo debe ser la ejecución de esos pasajes: a paso *aceptable* y con expresión *adecuada*. ¿Qué es *aceptable* y qué es *adecuado*? Ya desde este tipo de subjetividades en las definiciones sobre LPV es difícil, si no imposible, ignorar el asunto de la interpretación; aunque esto se discutirá más adelante, vale la pena poner la pregunta en relieve.

Para Marjaana Penttinen (2013, 11), tocar una pieza nunca antes vista no es igual a tocar una pieza con muy poco estudio, ya que ese poco tiempo de estudio es una variable suficiente

---

<sup>9</sup> “Para nuestros propósitos, llamaremos lectura a primera vista a la ejecución, vocal o instrumental, de pasajes largos de música poco o nada ensayada, a un paso aceptable y con la expresión adecuada.”

para mejorar procesos cognitivos. Para ella hay tres tipos de lectura: de música nunca ensayada, de música ensayada y lectura silenciosa. Ella explica estas diferencias basada en otras investigaciones que han demostrado cómo un intérprete puede mejorar notablemente su ejecución en la segunda o tercera vez que toca una pieza, gracias a la familiarización del material. En cuanto al concepto de lectura silenciosa, la investigadora finlandesa explica que muchos lectores expertos toman unos instantes para leer la partitura de manera silenciosa, antes de tocar, asimilando información importante como la armadura, el compás, los contornos melódicos, armónicos y/o rítmicos, etc. Penttinen sostiene que este tipo de lectura silenciosa utiliza diversos procesos cognitivos que se deberían de estudiar por separado, como una forma única de lectura musical. Dada las perspectivas de enseñanza-aprendizaje utilizadas para efectos de la presente investigación, esta distinción entre lecturas no se aplica, pero se reconoce su importancia en la diversidad de definiciones que existen sobre el tema.

Por otro lado, es especialmente interesante cómo Utsaiduk (2005) cuestiona el término *sight-reading* y lo convierte en *sight-playing*. Este cuestionamiento se ajusta a los fines de esta investigación, porque implica el entendimiento de que la LPV es mucho más compleja que sólo percibir una información determinada. Implica un proceso simultáneo perceptivo, cognitivo y motor que se une en un solo fenómeno, *sight-playing*, definido como:

An ability to produce accurate musical outcomes through performing on an instrument including as many of the musical components (pitch, rhythm, dynamics, tempo, articulation, and expression) as possible from Western standard music notation that has not been seen or studied, but still is within a person's music reading ability or a reasonable reading level of difficulty, at the first time a person attempts to play.<sup>10</sup> (Utsaiduk 2005, 6)

---

<sup>10</sup> “La habilidad de producir resultados musicales precisos a través de la ejecución de un instrumento, incluyendo tantos componentes musicales (altura, ritmo, dinámicas, pulso, articulación y expresión) como sea posible desde una notación musical occidental estándar, que no ha sido vista o estudiada, pero que aun así está dentro de las habilidades lectoras musicales de una persona o a un nivel de lectura de dificultad razonable, en la primera vez que una persona intenta tocarla.”



Vale la pena resaltar varios aspectos: el *resultado musical preciso* en términos de los componentes musicales es un elemento que se relaciona directamente con las concepciones que se pueden tener o no de lo que es una “buena” interpretación. Como en el caso anterior, ¿qué es un *resultado musical preciso*?

Además, Utsaiduk engloba en un solo concepto el primer intento de tocar una partitura ya sea nunca vista o nunca antes estudiada, lo cual coincide con los métodos utilizados en esta investigación, donde al alumno se le pide observar y analizar una pieza antes de tocarla. O sea que al tocarla por primera vez ya la había visto con detenimiento (en el mejor de los casos) pero la está ejecutando por primera vez. Por lo tanto, habría que preguntarse a qué se podría referir Utsaiduk con “estudiar”, porque finalmente se puede estudiar sin tocar.

Además, la lista de parámetros mencionados en esta definición como componentes musicales es curiosamente similar a varias listas que se encuentran en definiciones relacionadas con la interpretación, las cuales se comentarán más adelante en la sección 1.3.2. De nuevo, se hace esta acotación aquí para poner en relieve la relación, imposible de evitar, entre LPV e interpretación.

El nivel de lectura del individuo es un factor que no aparece en las otras definiciones, pero sí en ésta, lo cual es relevante y se relaciona con el fenómeno enseñanza-aprendizaje en el que se basan, al menos implícitamente, los métodos utilizados en este trabajo. Hay que destacar que el objetivo de enseñar a leer a primera vista es de alguna manera ajeno al estado inicial de ese individuo, al menos en el marco que Utsaiduk maneja. Justamente, se trata de aprender una habilidad que no se tiene desarrollada o se tiene muy poco desarrollada. Importa saber en qué nivel está el individuo para saber desde donde partir, pero el objetivo es aprender la habilidad independientemente del nivel del que se parte.

Utsaiduk también habla sobre las diferencias que existen entre los términos: *sight-reading*, *sight-singing* y *sight-playing*. Esto se relaciona con la postura de Penttinen (2013), sobre la diferencia entre LPV, leer una pieza estudiada y leer una pieza en silencio (sin ejecutarla, lo cual no significa que no haya comprensión, percepción, cognición e imaginación auditiva,

entre otros procesos). Incluso, Lehmann y McArthur (2002) reconocen la variedad de opiniones con respecto a leer tocando o leer en silencio:

Researchers and musicians alike, vary in the definition of sight reading. Some describe sight-reading as only occurring the first time an unfamiliar piece of music is played while others consider that familiarization with a piece before playing would also constitute a sight-reading task.<sup>11</sup> (Arthur, Khuu and Bloom 2016, 2)

Herbert and Cuddy (2006, 204) consideran que leer música no es una habilidad monolítica sino un sistema modular formado por diversos subsistemas. Al ser entonces la LPV una habilidad multiforme y de gran complejidad, en la sección 1.4.1. se describen y enumeran las subhabilidades que la conforman y los estudios que se han realizado sobre ellas. Por ahora baste decir que se sabe que hay más de 20 subhabilidades trabajando casi de manera simultánea para lograr una LPV eficiente, que han sido minuciosamente estudiadas por Kopiez y Lee (2006, 2008). Con base en estos estudios y otros como los de Wolf (1976), Kopiez (2006) y Sloboda (1978, 1984), entre otros, Gudmundsdottir (2010, 332) las organiza al menos en dos grupos de habilidades: lectoras y mecánicas. Aunque para efectos organizadores se separan en dos rubros, en realidad se necesitan procesos *simultáneos* de decodificación o percepción, respuestas motoras y la *integración* de ambas. Gudmundsdottir enfatiza este carácter integrativo de la LPV presentándola como una habilidad *multitask*:

[...] the integration of these abilities may be the key to a successful execution [...] Thus, in music reading the decoding itself entails the separate processes of reading pitch and timing while these two must be integrated in the motor output.<sup>12</sup> (Gudmundsdottir 2010, 332)

---

<sup>11</sup> “Investigadores y músicos por igual varían en sus definiciones de LPV. Algunos describen la LPV como algo que ocurre sólo la primera vez que una pieza musical desconocida es interpretada, mientras que otros consideran que la familiarización con la pieza, antes de tocarla, también constituye una tarea de LPV.”

<sup>12</sup> “[...] la integración de estas habilidades puede ser la clave para una ejecución exitosa [...] Así, en la lectura musical, la decodificación en sí misma implica los procesos separados de lectura de alturas y sincronización mientras que ambos se deben integrar en un resultado motor.”

Thompson y Lehman (2004) agrupan la LPV en tres procesos: percepción, procesamiento y producción de la información, a las que se podrían agregar otras como: resolución rápida de problemas, horas-práctica, transposición, improvisación, etc.

Esta integración de procesos y su funcionamiento, además de ser difícil de definir, aún sigue siendo un misterio en muchas de sus facetas

Music sight-reading consists of extracting visual information from a score to perform simultaneous motor responses as playing or singing, laying on an auditory feedback. But it can also be done silently, without the mediation of instrument or voice. A common-sense idea is that expert musicians can hear what they read from a score and visually represent the music that they are listening to. The composer Robert Schumann (Schumann and Schumann, 2009/1848) used it as a learning criterion. Skilled students were instructed to “hear music from the page” and create a mental representation of a piece after a single hearing, as if they had the music in front of them. Although this idea may seem obvious to most of us and is generally thought to result from extensive playing of a musical instrument, there are still no satisfactory scientific explanations of this ability. How can one describe the transfer of information from one modality to the other by musicians of different levels of expertise, and how do they integrate musical information?<sup>13</sup> (Zerbib *et al.* 2011, 217)

Aunque difícil de definir o delimitar, la LPV es una habilidad que se cataloga como invaluable para la vida profesional de un músico:

---

<sup>13</sup> “Leer a primera vista consiste en extraer información visual de una partitura para realizar respuestas motoras simultáneas como tocar o cantar, ayudándose de una retroalimentación auditiva. Pero también puede hacerse de manera silenciosa, sin la mediación del instrumento o la voz. Una idea común es que los músicos expertos pueden escuchar lo que leen en una partitura y representar visualmente la música que escuchan. El compositor Robert Schumann (Schumann y Schumann, 2009/1848) lo utilizaba como un criterio de aprendizaje. Los estudiantes habilidosos eran instruidos a “escuchar la música de la página” y crear una representación mental de una pieza después de una escucha, como si tuvieran la partitura enfrente de ellos. Aunque esta idea pudiera parecer obvia a la mayoría de nosotros y que generalmente se cree que resulta de tocar un instrumento musical extensivamente, aún no hay explicaciones científicas satisfactorias de esta habilidad. ¿Cómo puede uno describir la transferencia de información que realizan, de una modalidad a la otra, músicos de diferentes niveles de pericia y cómo es que integran la información musical?”

Sight-reading is a subset of music-reading skills where prompt performance of a piece of music is required when read directly from notated music, known as the score. Sight-reading differs from reading music in other practice or performance contexts as it requires the musician to reproduce the music with little to no prior experience of the piece to be played. It is a skill that is invaluable for repetiteurs, accompanists and a very useful skill set for piano teachers, performers and musicians generally.<sup>14</sup> (Lehmann and McArthur en Arthur, Khuu and Bloom 2016, 2)

## 1.2. Cuestionando la LPV: ni lectura, ni primera, ni vista

Ante este vasto panorama, es necesario comenzar por cuestionar los términos usados en la expresión “Lectura a Primera Vista”. Su simple uso plantea, de inicio, ciertos paradigmas que pueden limitar la opinión o perspectiva que se tenga sobre la enseñanza-aprendizaje o desarrollo de esta habilidad y de las diversas estrategias que serían necesarias para poder alcanzar un nivel de dominio de ésta.

Por ello, no es exagerado decir que la LPV ni es sólo *lectura*, ni es siempre *primera*, ni es sólo *vista*.

No es sólo *lectura*, porque además de los procesos de decodificación y comprensión que requiere, implica transformar inmediatamente la información recibida en movimiento, implicando procesos motores que deben funcionar de manera simultánea a la decodificación.

No siempre es *primera*, al menos por tres razones: primero, porque el tiempo y estrategia de observación antes de comenzar a tocar una pieza puede ser un factor decisivo para el éxito de la interpretación. En segundo lugar, una pieza se conforma de combinaciones y patrones (melódicos, armónicos o rítmicos) que un intérprete conoce de antemano como parte de su

---

<sup>14</sup> “La LPV es un subconjunto de habilidades musicales lectoras, donde la ejecución inmediata de una pieza musical es requerida, cuando es leída directamente de la notación musical conocida como partitura. LPV difiere de la lectura musical en algunas prácticas o contextos interpretativos, pues requiere que el músico reproduzca la música con muy poca o ninguna experiencia previa con la pieza a ser ejecutada. Es una habilidad invaluable para repertoristas y acompañantes, además de una habilidad muy útil para profesores de piano, intérpretes y músicos en general.”

léxico musical; es decir, puede comprender fórmulas musicales-gramaticales que son comunes a un gran porcentaje del repertorio de concierto. Por ejemplo, una sucesión de grados conjuntos puede significar un patrón como “escala menor armónica”, “escala mayor en  $x$  tonalidad” o combinaciones que forman giros melódicos que se vuelven bastante predecibles. Incluso hay patrones armónicos como el diseño gráfico de intervalos (cómo se ve una 2ª mayor a diferencia de una 3ª mayor en el pentagrama) o enlaces frecuentes de acordes como la llamada cadencia auténtica compuesta (I-IV-V-I). Sucesiones rítmicas de valores ya conocidos por el intérprete desde sus primeras clases de solfeo son también ejemplo de información que ya conoce de antemano, aunque esté tocando una pieza por primera vez. En tercer lugar, hay otros referentes que un músico utiliza para tomar decisiones sobre cómo interpretar una pieza, relativos al estilo, la cualidad sonora o incluso a las formas musicales. Es decir, además del conocimiento léxico-gramatical de la notación musical más común, hay referentes que crean expectativas en el intérprete y que permiten una concatenación de decisiones. Por ejemplo, si un músico conoce lo que es una fuga, no sólo sabe que habrá varias voces, también sabe que se encontrará con un tema/sujeto que se irá imitando en ellas, sin importar si está “leyendo” una fuga que nunca había tocado. De la misma manera, el saber si leerá una obra de un compositor u otro, digamos, Bach o Chopin, hará que el intérprete decida utilizar una serie de recursos expresivos muy distintos según el caso, pues sabe de antemano el tipo de escritura con el que se va a encontrar. Esto hará que se prepare, mentalmente al menos, para cubrir esas expectativas que proceden de lo que entiende que sería el lenguaje, en este caso, de Bach o Chopin. Se puede entonces cuestionar el término “primera” en LPV, porque mucha de la información que un intérprete lee, aunque su combinación pudiera ser “nueva”, no es la primera vez que la lee.<sup>15</sup> A este respecto resulta

---

<sup>15</sup> Se puede hacer un paralelismo cauteloso con la lectura de textos no musicales. En cuanto al uso del léxico y la gramática básica, este paralelismo se refleja en la fluidez con la que una persona puede leer una narración que usa palabras y combinaciones gramaticales conocidas (equivalentes a los patrones melódicos, armónicos y rítmicos), leyendo con más eficiencia que un escrito lleno de vocabulario o giros gramaticales desconocidos. Ahora bien, por un lado, se conoce la gramática y el vocabulario, pero el estilo de un escritor se va conociendo poco a poco. Cuando se lee el libro de un autor por primera vez, su narrativa o su estilo de escritura puede ser novedoso, pero si uno decide leer un segundo o tercer libro del mismo autor, probablemente podrá reconocer

ilustrativa la anécdota que cuenta de una ocasión en que a Liszt se le preguntó cómo podía leer tan bien a primera vista, a lo que él contestó que en realidad no estaba leyendo a primera vista, pues “...todo esto ya lo conozco...” (Butini, 1993), justamente haciendo referencia a que ya conocía los patrones rítmicos, armónicos y/o melódicos que conforman mucho de lo que un intérprete lee.

Finalmente, no es sólo *vista*, porque no es el único sentido, ni el único proceso involucrado en esta habilidad. La LPV implica la cinestesia (con procesos táctiles y de propiocepción), el oído, la vista, y el uso de procesos cognitivos como el agrupamiento de información (*chunking*). Es el uso integrado y eficiente de todos estos elementos lo que permite un dominio de la LPV. Es la integración de procesos separados (Gudmundsdottir, 2010, 332).

Incluso, Per Dahl (2013) hace una aportación a este concepto integrador, al considerar el leer música como una habilidad basada en el alfabetismo, entendido este último como un lente que cubre muy diversos aspectos:

We will show how reading music best can be understood as a literacy-based skill –as a lens for the performer to cover all the aspects of performance generated by his/her understanding of the material.<sup>16</sup>  
(Dahl 2013, 1)

Este “alfabetismo musical” implica una multitud de acciones que van mucho más allá de sólo mirar, como identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y procesar; y la relación que todas esas acciones tienen en el resultado sonoro final de una ejecución musical:

---

rasgos similares en el estilo de escritura de dicho autor. Es decir, ahora tiene expectativas de lo que podrá encontrar en esa lectura. Además, un lector tiene referentes de lo que encontrará si lee un ensayo a diferencia de una novela o una poesía, es decir que en las formas también hay expectativas que pueden o no cubrirse.

<sup>16</sup> “Demostraremos que la lectura musical se puede comprender mejor como una habilidad basada en el alfabetismo, como un lente a través del cual el intérprete puede cubrir todos los aspectos de una ejecución generada a partir de su comprensión del material.”

We find the concept literacy adequate for the relation between the written material and the performer's meaningful actions connected to it. We will use the literacy perspective with all its possibilities for creative practice, but we accept that in reading classical music, literacy activities are necessary but not sufficient conditions for identification of the performance practice.<sup>17</sup> (Dahl 2013, 3)

Así, leer notación musical desde la perspectiva del alfabetismo, se convierte en una práctica creativa donde es necesario relacionar la información percibida con un contexto, organizarla y materializarla en un producto que refleja, entre muchas otras cosas, el potencial epistemológico del intérprete:

[...] as creative practice the literacy-based skill to read music can be described in three dimensions, all involved in making music: • Interpretation is the ability to detect the relation between context and content of the material • Creativity is the ability to establish an associative hierarchy of the material • Performance is the ability to make a materialization of the content in a context. One advantage of using the literacy concept in our thinking about music reading, is that literacy seems to open up for a lot of different cognitive activities in a performer's handling of a music notation. Reading will not be restricted to the visual input from the notation but will involve the performer's epistemological potential and how this will affect the reading process.<sup>18</sup> (Dahl 2013, 4)

Dahl insiste en que la lectura no puede restringirse a una percepción visual de la notación, confirmando una vez más que la vista no es, por mucho, el único sentido implicado en la

---

<sup>17</sup> “Encontramos adecuado el concepto de alfabetismo para la relación entre el material escrito y las acciones significantes del intérprete relativas al material. Utilizaremos la perspectiva del alfabetismo con todas sus posibilidades para la práctica creativa, pero aceptamos que, en la lectura de la música clásica, las actividades de alfabetismo, aunque necesarias, no son condición suficiente para identificar las prácticas interpretativas.”

<sup>18</sup> “[...] como práctica creativa, la habilidad de la lectura musical basada en el alfabetismo se puede describir en tres dimensiones, todas relacionadas con el quehacer musical: -Interpretación es la habilidad de detectar la relación entre el contexto y el contenido del material. -Creatividad es la habilidad de establecer asociaciones jerárquicas del material. -Ejecución es la habilidad de materializar el contenido en el contexto. Una ventaja de utilizar el concepto del alfabetismo en nuestro pensar sobre la lectura musical, es que el alfabetismo parece abrir muchas distintas actividades cognitivas en la forma en que un intérprete maneja la notación musical. Leer no se restringe a un aporte visual de la notación, sino que involucra el potencial epistemológico del intérprete y cómo éste afectará sus procesos lectores.”

LPV. Parte de esta integración se refleja en la importancia que juegan las decisiones interpretativas en la lectura. La jerarquización de elementos musicales en la lectura de una obra (no sólo la altura y duración de notas, sino de cualidades expresivas como fraseo, articulación, dinámica, timbre, etc.) determina en gran medida su éxito:

In a musical context the number of errors will not alone determine the quality of the performance, the musical development and expressive qualities are at least as important. The assessment of the musical performance will be more related to the performer's ability to phrasing, articulation and timbre treatment, i.e. the use of musical expression based on his/her understanding of the conventions of notation. To master the conventionality of the notation includes being able to reveal the musical syntax of the notation and to integrate linguistic information from previous experience / knowledge of style as a basis for the performance in a musical context.<sup>19</sup> (Dahl 2013, 6)

La aparición tan explícita, en el texto de Dahl, de la interpretación como parte indispensable de los procesos relativos al alfabetismo musical da pie al siguiente paso en esta reflexión. Si la LPV va más allá de *lectura, primera y vista*, si implica integrar habilidades de manera simultánea y una buena cantidad de referentes que no son exclusivos a la notación musical, entonces se puede entender que la LPV es un *proceso interpretativo integrador*, inherente a la práctica musical. La siguiente sección profundiza en esta relación integradora entre la interpretación y la lectura.

### 1.3. Problematización: la LPV como primera interpretación.

Dado que en este trabajo se estudia la LPV como una primera interpretación es importante enlazar las ideas que comparten ambos conceptos. Ya en la sección anterior se ha mostrado

---

<sup>19</sup> “En un contexto musical, el número de errores no determina por sí sólo la cualidad de la interpretación, ya que el desarrollo musical y las cualidades expresivas son, al menos, igual de importantes. La evaluación de una interpretación musical se relacionará más con la habilidad del intérprete para frasear, articular y tratar el timbre, i.e., el uso de la expresividad musical, basada en su comprensión de las convenciones de la notación. Dominar estas convenciones incluye ser capaz de revelar la sintaxis musical de la notación e integrar la información lingüística de experiencias o conocimientos previos de estilo, como base para una la interpretación de un contexto musical.”



cómo la mayoría de las definiciones sobre la LPV hacen ciertas menciones o guiños a elementos relacionados con la interpretación.

Se entiende que definir qué es *interpretación* puede ser objeto de múltiples investigaciones plasmadas en centenares de páginas y otros medios de registro. Es evidente que el término se puede estudiar desde muy diversas perspectivas. El nivel de análisis en que se mueve este ejercicio de reflexión no es desde una abstracción ontológica, que intente abarcar la totalidad de acepciones que puede tener la palabra interpretación, sino desde la práctica concreta, desde el pragmatismo de un contexto determinado, ligado además al dominio de habilidades como la LPV. La comparación y discusión de los conceptos y definiciones que se desarrollan a continuación parten de un nivel muy puntual: la búsqueda de herramientas eficientes que le den al estudiante de música habilidades para su desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, se propone comprender la *primera* interpretación como una manera de tocar una obra con los mínimos elementos o parámetros, conforme a las convenciones de comprensión estilística del momento, necesarios para hacer reconocible una pieza y que ésta pueda cumplir con el fin o utilidad necesaria en una circunstancia determinada, es decir que sea funcional.

Se pretende demostrar, desde la comparación de ambos conceptos, que es posible considerar la LPV como una actividad interpretativa en sí misma. El medio profesional establece, en muchas ocasiones, que el músico debe saber hacer la lectura a primera vista de una obra con suficiente solvencia y/o una interpretación satisfactoria. Si es posible, o incluso necesario, lograr una interpretación no “desastrosa” en términos de Clarke (2006b, 220), entonces se vuelve necesario reflexionar en la LPV y su intrincada relación con la interpretación.

La LPV como *primera* interpretación es la postura que se propone para comprender esta habilidad musical. Se proponen siete perspectivas desde las cuales discutir esta idea:

- No se puede no escuchar una interpretación.
- Las definiciones de interpretación y LPV comparten parámetros similares.

- El análisis como vínculo práctico de la LPV y la interpretación.
- La relación entre la enseñanza de la LPV y la interpretación desde una perspectiva histórica.
- Interpretación y LPV circunscritas a tiempo y espacio.
- Función social o perfil profesional.
- Decodificación de una representación y la relación del intérprete con la partitura.

### 1.3.1. No se puede no escuchar una interpretación: el intérprete como su propio escucha

Erik Clarke en su artículo “Escuchar la interpretación” (2006b, 217) se plantea ¿hasta qué punto es posible separar la música de su interpretación y/o escuchar conscientemente dicha interpretación? Su propuesta es que es imposible no escuchar una interpretación, aunque el nivel de capacidad de detectar las sutilezas interpretativas dependa en gran medida del oyente.

Si extrapolamos este concepto del oyente al intérprete mismo, considerando que no se puede separar una escucha de una interpretación, entonces podemos decir que un intérprete es su propio escucha. Sea que un intérprete toque una pieza que ha estudiado mucho, o una pieza que ve por primera vez, ya sea en un recital público o en la privacidad de su estudio, un intérprete está constantemente escuchando sus propios sonidos. Si Clarke propone que no se puede tocar una pieza sin escuchar algún nivel de interpretación en ella, sería interesante preguntarse: ¿cómo es una interpretación de una obra que se lee a primera vista?, ¿qué elementos puede el intérprete consciente o inconscientemente escuchar/ incluir en su interpretación?, ¿cómo influye la escucha en el intérprete cuando lee por primera vez una pieza?

También es cierto que el oyente y el intérprete escuchan diferente. Esto debido a que el intérprete va generando sonido conforme a las decisiones que va tomando en el momento, cosa que no sucede con el oyente/público. ¿Cómo se escucha a sí mismo el que interpreta una pieza por primera vez? Un lector novel, se puede olvidar por completo de la obra por

preocuparse de cada nota, lo cual provoca una escucha muy distinta al de un lector experto que, tocando, escucha lo que va haciendo en función de una obra completa. Los resultados de ambos ejemplos son, por lo general, diametralmente opuestos.

La forma en que un lector se escucha a sí mismo puede influir de muchas maneras en su propia ejecución. Ideas como: “qué mal leo / qué bien leo”, “qué fea pieza / qué linda pieza”, “esta música no tiene sentido / qué buena música”, que surgen en la inmediatez de ir escuchando lo que uno va tocando, pueden influir a largo plazo hasta el grado de sentirse no apto para leer o incluso desistir de tocar algún repertorio específico.

¿Cómo inculcar en los alumnos la premisa de que al leer una pieza *ya* hay un nivel interpretativo, estén o no conscientes de ello?; ¿cómo enseñar estas cosas?

### 1.3.2. Parámetros similares en las definiciones

Gracias a los estudios psicológicos y fisiológicos que existen, se sabe que la lectura a primera vista se logra gracias a la interacción de diversas variables. Algunos de los procesos cognitivos que subyacen a esta habilidad son sorprendentemente similares a las habilidades interpretativas que presentan diversos autores.

Siguiendo con las ideas de Clarke en su artículo “Comprender La Psicología de la Interpretación” (2006a), éste discute parámetros interpretativos que se resumen de la siguiente manera: la interpretación requiere combinar habilidades físicas y mentales; comprender la estructura inmediata y general de la música; al elaborar una estrategia en relación con esa estructura; tener la suficiente resistencia para enfrentar los retos físicos y psicológicos; invertir muchas horas de práctica; ser capaz de improvisar y/o corregir en una emergencia; tener un extraordinario control del pulso, sea en el valor de una nota o en toda una sección de la obra; ser capaz de predecir; tener la capacidad de oír internamente la partitura (“oído interno”) a partir de la notación, y relacionar los gestos del cuerpo con funciones y conceptos específicos de la música.

Alf Gabrielsson (2003) repasa y resume las investigaciones y escritos principales publicados sobre interpretación, desde el siglo XVIII y hasta 2003. Para presentarlos de manera coherente y ordenada, propone 10 áreas bajo las cuales catalogarlos: planeación de la interpretación/ejecución, lectura a primera vista, improvisación, retroalimentación, procesos motores, medición de la interpretación/ejecución, modelos interpretativos, factores físicos de la interpretación, factores psicológicos y sociales de la interpretación/ejecución y la evaluación de la interpretación. Es de llamar la atención que la LPV sea el segundo rubro en el que se presentan investigaciones relacionadas con la interpretación. Es una manera implícita de reconocer la intrincada simbiosis que pueden tener ambos conceptos.

En el desarrollo de ese segundo rubro, Gabrielsson propone su definición de LPV:

Sight-reading means performing from a score without any preceding practice on the instrument of that score, to perform *a prima vista*. Sight-reading involves a combination of reading and motor behavior, that is, to read note patterns coming up in the score while performing others just read.<sup>20</sup> (Gabrielsson 2003, 243)

La combinación de habilidades lectoras y físicas que se manifiesta en esta definición se parece mucho a la combinación de habilidades que se mencionó anteriormente con Ritterman y la interpretación. La definición de Gabrielsson implica, en lectura, el reconocimiento de estructuras o patrones, así como la extraordinaria habilidad física-psicológica de tocar una cosa mientras se está asimilando otra. Los paralelismos con la interpretación según Clarke son evidentes.

Sloboda (2000, 397) define la interpretación como una combinación de habilidades técnicas motoras y la habilidad de generar diferentes ejecuciones expresivas conforme a una comunicación intencional de estructura y emoción, enfatizando que requiere de parámetros musicales y extra musicales y una compleja interacción entre técnica y expresividad:

---

<sup>20</sup> “Leer a primera vista significa tocar una partitura sin haberla practicado antes en el instrumento, interpretar *a prima vista*. La LPV implica una combinación de comportamientos lectores y motores, esto es, leer los patrones de notas que aparecen en la partitura mientras se ejecutan otros que se acaban de leer.”

Skilled musical performance has two major components, a technical component and an expressive component. The technical component is related to the mechanics of producing fluent coordinated outputs [...] Technical and expressive skill are separate components, even though they interact with, and depend upon, one another.<sup>21</sup> (Sloboda 2000, 398)

Los parámetros de expresividad que enumera como variaciones intencionales del intérprete y que también podemos encontrar como parámetros de una buena lectura a primera vista en otros teóricos son: sincronía, volumen, altura y timbre. El conocimiento de géneros musicales y la comprensión de estructuras, es decir una habilidad que no es solamente físico-mecánica, son, según Sloboda y otros autores, necesarios para la interpretación:

Expressivity is also related to knowledge of musical genres –what would be considered appropriate for Chopin would be completely unacceptable for Mozart.<sup>22</sup> (Sloboda 2000, 398)

La LPV también es una combinación de habilidades técnicas motoras y habilidades de comprensión y expresión en función del conocimiento del género y la estructura; ambos tipos de habilidades implican una dicotomía en la que, al igual que en la interpretación, interactúan. El dominio de la LPV se describe igual que el de la interpretación, como una combinación de parámetros musicales y extra musicales. El músico que está leyendo a primera vista toma decisiones instantáneas, unas más intencionales y planeadas que otras, que van en función, entre otras cosas, de la estructura o el significado emocional de lo que se lee.

Reid (2006) describe la interpretación como un equilibrio entre la habilidad técnica y la comprensión interpretativa. La transmisión de dicha interpretación se da a través de ciertos parámetros:

---

<sup>21</sup> “La interpretación musical experta tiene dos componentes principales, uno técnico y uno expresivo. El componente técnico se relaciona con la mecánica de producir resultados fluidos y coordinados [...] las habilidades técnicas y expresivas son componentes separados, aunque interactúan con y dependen uno del otro.”

<sup>22</sup> “La expresividad también se relaciona con el conocimiento de géneros musicales -lo que se consideraría apropiado para Chopin sería completamente inaceptable en Mozart.”

Las interpretaciones musicales se transmiten mediante los parámetros expresivos como el tempo, la dinámica, la articulación y el timbre entre otros. (Reid 2006, 130)

El mismo autor sugiere una serie de estrategias que ayudan a lograr una buena interpretación. Estas últimas estrategias son muy similares a las que se usan en los métodos de LPV que incumben a este estudio:

A pesar de la naturaleza subjetiva de la interpretación, existen recursos específicos mediante los cuales los músicos pueden desarrollar sus habilidades interpretativas y mejorar sus habilidades para formular interpretaciones. Al interpretar una obra, el intérprete debe disponer sus diferentes elementos en una interpretación coherente; algunas técnicas útiles para mejorar ese proceso de perfeccionamiento son escuchar buenas interpretaciones, cantar, establecer analogías y analizar. (Reid 2006, 132)

Los avances en la investigación del desarrollo de la LPV como habilidad están relacionados precisamente con estrategias como las que menciona Reid, que son necesarias para una buena interpretación: escuchar otras interpretaciones, cantar, hacer un análisis, etc. Llama la atención que justamente métodos de enseñanza de la LPV como Harris, Kember y Bullard utilizan las mismas estrategias para el desarrollo de dicha habilidad.

De la misma manera, al hablar de los conceptos de LPV se suele hacer una larga lista de parámetros que definen lo que se considera una buena lectura: tempo, dinámica, articulación y timbre entre otros, es decir, no distan mucho de los parámetros que se usan comúnmente para definir la interpretación. Otro ejemplo de estas descripciones similares se encuentra en la definición de interpretación de Chacón:

[...] entendiendo que la interpretación musical comprende un conjunto de habilidades cognitivas y físicas que se llevan a cabo para producir una expresión artística. Sin embargo, el conocimiento procedimental o las destrezas intelectuales y físicas musicales tienen particularidades que, en parte, explican por qué es tan difícil evaluarlas. (Chacón 2012, 7)

Ambos son sistemas complejos. Es evidente que la interpretación comparte esta misma característica, es decir, también es una actividad compleja.

Es claro que los teóricos comparten parámetros al definir interpretación y LPV. Ambos conceptos tienen mucho, casi demasiado en común. No solo los parámetros para definirlos, sino las estrategias que se sugieren para su dominio son extremadamente similares. La comparación de estas definiciones puede llevar a la conclusión de que, leer a primera vista es una interpretación. Tal vez la única diferencia está en el tiempo de preparación que hay entre leer una pieza por primera vez y trabajarla durante meses o años. Al tener tiempo para estudiar más a fondo una pieza, se pueden cambiar decisiones, repensar ideas, borrar y corregir. Sin embargo, en la LPV no hay ese tiempo extra disponible. Es necesario activar ciertos procesos en el momento, los cuales se pueden manejar distinto si se tiene un tiempo más prolongado para trabajar una pieza.

Si se acepta esto, la LPV puede ser entendida como una interpretación. Y si la comparación de estos parámetros parece demasiado obvia, entonces ¿por qué el alumno, incluso en muchas ocasiones el docente, tiene un prejuicio en el que separa el concepto de LPV de la interpretación? Producto de ese prejuicio, es común escuchar frases como: “Primero aprende las notas y el ritmo y luego le pones los matices, las articulaciones, el pedal, la expresión o la intención”, como si la mecánica de una cosa no se relacionara irremediabilmente con la otra.

### 1.3.3. El análisis como vínculo práctico de la LPV y la interpretación

Uno de los conceptos que comparten la interpretación y la LPV es la comprensión de la estructura musical. Comúnmente se entiende que un intérprete toma decisiones interpretativas a partir de la información estructural de una pieza. Para ello requiere de conocimientos de solfeo, armonía, y análisis. Al menos en su nivel más básico como comprender si lo que está en la partitura es una escala mayor, menor, modal o cromática; si los acordes son mayores, menores, disminuidos o aumentados; si están en estado fundamental o invertidos; si son arpeggios, y conocer los enlaces acordales más comunes. Y esto solo en el tema de la armonía. También necesita comprender si la forma de la pieza es ternaria, binaria, polifónica, contrapuntística, homofónica; dónde comienza o termina una frase, o una sección, e incluso, ser capaz de comprender patrones rítmicos y melódicos. Sloboda (2000, 398) lo

resume así: “*Expressive skill demands knowledge of the underlying structural and stylistic constraints of a piece or a genre*”<sup>23</sup>, acotando que, además, las variaciones en la expresión de una interpretación son intencionales y planeadas. Estas variables expresivas se dan en razón de la estructura o el significado emocional o de carácter de la pieza. Ambas razones se traslapan o empalman. Para Sloboda, la expresividad está relacionada con el conocimiento de géneros y estructuras.

En la LPV se recurre a la percepción de patrones no sólo rítmicos o melódicos sino armónicos y de estructura general. Para que un lector pueda hacer eso, necesita irremediabilmente, tener conocimientos de armonía y análisis. Entre más conocimiento y dominio tiene un intérprete de estas estructuras musicales, tanto cognitiva como motoramente, su LPV será más eficiente. Así pues, el análisis es vital tanto para la LPV como para la interpretación. Lo que es necesario recalcar aquí es el concepto de análisis. El tipo de análisis que pueden compartir la interpretación y la LPV es un análisis práctico, en la línea de las propuestas de Cook (1999, 2013).

En su libro *Rethinking Music*, Nicholas Cook (1999) señala que generalmente se parte del análisis para generar una interpretación o *performance* cuando en realidad, dice él, debería ser un camino de doble sentido, donde también el análisis se enriquece de la interpretación. Cook argumenta que si el análisis y la interpretación han de ser vistos como formas de conocimiento musical que se entrelazan, entonces se deben usar de manera simultánea e interactiva, no de manera sucesiva.<sup>24</sup> Es decir, comprender el análisis como proceso, no como

---

<sup>23</sup> “La habilidad expresiva demanda conocimiento de las restricciones subyacentes de estructura y estilo de una pieza o un género.”

<sup>24</sup> Michael Rogers (1984) ha señalado una vía de doble sentido análoga, relacionada con la *Music Theory* y expresada en el siguiente concepto: a mayor audición, mayor necesidad de análisis; y a mayor análisis, mayor necesidad de audición. En el caso que nos ocupa, y coincidiendo con Cook, la fórmula se puede aplicar de la siguiente manera: a mayor análisis, más posibilidad de interpretación; y a mayor interpretación, más necesidad de análisis. Se puede inferir, en ambos casos, que se trata de procesos dialécticos.



producto. Lo que importa del análisis no es lo que representa sino lo que hace, lo que conduce al intérprete a hacer; en otras palabras, hacer verdadero análisis a través de la experiencia:

But my main point is a more basic one about what we do when we do theory. I want to suggest that there is an evolving consensus on what might be called a ‘performative epistemology’ of music theory—the idea, to put it in a nutshell, that one should make analysis true *through*, rather than true *to*, experience.<sup>25</sup> (Cook 1999, 252)

Aunque aquí se está hablando de la interpretación, esta es la mejor manera de entender el análisis que se requiere cuando se lee a primera vista, cuando no hay tiempo de hacer un análisis pausado y exhaustivo, sino algo íntimamente ligado a la práctica interpretativa, donde lo que se va tocando y el análisis de la estructura *in situ* se van retroalimentando para un mejor resultado. Cook (1999, 248) menciona que el análisis y la interpretación deben entenderse como conocimientos musicales que se entrelazan y cuyo dominio debe ser buscado de manera simultánea e interactiva, no sucesiva, ya que son procesos y no productos:

[...] analysis contributes (as I maintain it always does) as process, not as product, [...] as to rephrase it in terms of pragmatism what matters about analysis is not so much what it represents but what it does, or more precisely what it leads *you* to do.”<sup>26</sup> (1999, 249)

El análisis y la interpretación, al igual que el análisis y la LPV, tienen una relación circular por lo menos desde la práctica. El conocimiento intelectual y corporal son, tanto en la LPV como en la interpretación, conocimientos inseparables:

---

<sup>25</sup> “Pero mi punto principal es uno más básico, acerca de qué hacemos cuando hacemos teoría. Quiero sugerir que hay un consenso, que está evolucionando, sobre lo que podría llamarse “epistemología de la interpretación” de la teoría musical, la idea, puesta en pocas palabras, es que uno debería hacer verdadero análisis *a través de*, en vez de *hacia* la experiencia.”

<sup>26</sup> “[...] el análisis contribuye (yo sostengo que siempre lo hace) como proceso, no como producto, [...] para decirlo de otro modo, en términos pragmáticos, lo que importa del análisis no es tanto lo que representa sino lo que hace, o más precisamente lo que te lleva a *tí* a hacer.”

The dualism to which I refer is between abstract conception, on the one hand, and concrete realization, on the other; and it reappears in the related maxim that ‘after the intellect has finished work, the instinct must take over. In performance the analysis must be forgotten’ [...] A performative approach to performance, if it may be called that, would instead stress the inseparability of intellectual and bodily knowledge, the way in which the one informs the other.<sup>27</sup> (Cook 1999, 248)

El papel que puede desempeñar un análisis de la interpretación musical como el que propone Cook (1999, 251), donde se negocia entre las demandas del gesto físico, el sonido, la notación y sus tradiciones verbales es una temática que bien valdría la pena estudiarse más a fondo en relación con la interpretación en todos sus aspectos, incluida la LPV.

#### 1.3.4. La relación entre la enseñanza de la LPV y la interpretación desde una perspectiva histórica.

La lectura de partituras como parte del quehacer musical occidental es algo que sucede desde el siglo XI. A través de los siglos, el papel de la notación ha ido cambiando en una intrincada interacción con cambios más globales concernientes a la relación entre composición e interpretación. En particular para el músico de tecla, la relación con la notación ha sido marcada por la práctica interpretativa común de cada época. Por ejemplo, durante el Barroco, acompañar era una función habitual entre los tecladistas, cuya relación con la notación era las más de las veces, a través de un bajo continuo. Esta forma de notación implicaba un cierto conocimiento armónico por parte del músico, que era aplicado directamente al instrumento. Esta comprensión de la notación, basada en las relaciones armónicas, estaba vinculada también con la práctica de la improvisación y la lectura *in situ* del repertorio. Estas tres formas de relacionarse con la notación musical: lectura a primera vista, improvisación y bajo continuo, tienen muchos elementos en común, pero al mismo tiempo han tenido distintos grados de importancia en la historia e implican diferentes retos pedagógicos e interpretativos.

---

<sup>27</sup> “El dualismo al que me refiero se encuentra entre la concepción abstracta por un lado y la realización concreta por el otro; y reaparece en la máxima que se relaciona: ‘después de que el intelecto termina de trabajar, el instinto debe de tomar el control. En la ejecución, el análisis debe olvidarse’ [...] Un acercamiento performativo a la interpretación, si es que puede ser llamado así, enfatizaría más bien la inseparabilidad del conocimiento intelectual y el corporal, la forma en que uno informa al otro.”

Es evidente, al menos desde el siglo XVIII, con las reflexiones de C. P. E. Bach y Quantz, que ha habido una preocupación constante por la enseñanza de la interpretación y su relación con la notación, con las partituras y con la función que se le da al texto musical escrito:

Para Bach [Carl Philipp], la buena interpretación requiere que el oyente “escuche todas las notas y sus ornamentos ejecutados en el tiempo con la dinámica apropiada mediante una pulsación vinculada al verdadero contenido de la pieza. (Ritterman 2006, 99)

Esta preocupación por escuchar las notas, vinculada al hecho de que no todo lo que se hace en una interpretación está explícitamente escrito, abre la puerta a la discusión de las distintas tradiciones que consideran lo que es una “buena interpretación” de una partitura:

“Estudiar escuchando”, una modalidad que Bach describió como “una especie de hurto legal”, era esencial para los que querían convertirse en intérpretes consumados: era la única manera, según él, de que los asuntos “que no se pueden demostrar fácilmente, y mucho menos escribir”, se hicieran evidentes. Al igual que Quantz, a Bach le preocupaba la falta de una buena enseñanza de la interpretación. (Ritterman 2006, 99)

Las prácticas de la buena LPV vinculadas a la interpretación se pueden rastrear en la historia de la música occidental, no sólo en los escenarios, sino en la práctica privada del hogar y en la enseñanza del piano. En cuanto a las presentaciones públicas, hay registros de duelos artísticos de LPV e improvisación entre Clementi y Mozart (Tyson y Plantinga 2001) o entre Beethoven y Steibelt (Dawes, Hagberg y Lindeman 2001), que describen lo bien que estos músicos dominaban la habilidad y la importancia que le daban.

Una crítica de 1789 comenta que los tríos Hob.XV/11-13 de Haydn eran demasiado difíciles para ser leídos a primera vista (Fillion 2001). Esta cita refleja que había una práctica cotidiana muy ligada a la LPV que comenzaba a cambiar con la aparición de otros repertorios.

En cuanto a prácticas pedagógicas, el mismo Mozart, al hacer una audición a Hummel para tomarlo como pupilo, le pidió que demostrara su habilidad lectora:

When Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) was eight he auditioned for Mozart. After he had finished a few pieces of Bach, Mozart put before him a composition of his own to test his sight reading. Hummel's father said, "It came off quite well". Shortly after Nepomuk moved into Mozart's home becoming a student and treated like a child of the family.<sup>28</sup> (Eric Schenk, en Maydwell 2007, 3)

Incluso en pleno ascenso de la admiración por los grandes virtuosos románticos, en medio del creciente interés que surgió en el siglo XIX por tocar de memoria, las menciones a la LPV son frecuentes, y a menudo en ellas intervienen célebres músicos. La historia registra, por ejemplo, habilidades lectoras como las de Czerny, aprendidas de su padre:

My Father had no intention whatever of making a superficial virtuoso out of me; rather, he strove to develop my sight-reading ability through continuous study of new works and this to develop my musicianship.<sup>29</sup> (Carl Czerny en Maydwell 2007, 5)

Czerny a su vez enseñó a Liszt a ser un extraordinario lector:

Since I made him learn each piece very rapidly, he finally became such an expert sight reader that he was capable of sight-reading compositions of considerable difficulty and so perfectly as though he had been studying them for a long time (Czerny talking about Liszt as his student in 1820).<sup>30</sup> (Carl Czerny en Maydwell 2007, 5)

De la gran capacidad lectora de Liszt hay muchos testigos, entre los que destaca Grieg:

---

<sup>28</sup> "Cuando Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) tenía ocho años dio una audición para Mozart. Cuando terminó de tocar unas cuantas piezas de Bach, Mozart puso frente a él una composición suya para probar su LPV. El padre de Hummel dijo "Salió bastante bien". Poco después Nepomuk se mudó a casa de Mozart, se convirtió en su estudiante y fue tratado como un hijo más de la familia."

<sup>29</sup> "Mi padre no tenía la más mínima intención de convertirme en un virtuoso superficial; más bien buscó desarrollar mi habilidad de LPV a través del estudio continuo de obras nuevas, para desarrollar mi musicalidad."

<sup>30</sup> "Como lo hacía aprender piezas muy rápido, finalmente se convirtió en un lector tan experto que era capaz de leer a primera vista composiciones de dificultad considerable y tan perfectamente como si las hubiera estado estudiando desde hacía tiempo (Czerny hablando sobre Liszt como su estudiante en 1820)."

After witnessing him sight read, Edvard Grieg exclaimed: He was literally over the whole piano at once, without missing a note, and how did he play! With grandeur, beauty, genius, unique comprehension. I think I laughed—laughed like an idiot.<sup>31</sup> (Finck 1909, 53)

De entre las prácticas cotidianas privadas que llegaron hasta el siglo XIX, es menester mencionar referencias como la de Clara y Robert Schumann leyendo a cuatro manos fugas de Bach, entre otros repertorios, en mayo de 1832 (Daviero y Sams 2001).

La percepción de lo que es una buena interpretación del texto musical, como concepto y práctica, se ha movido a diversos extremos de un péndulo, según la época, dando énfasis a lo literal o relativo de lo escrito en la notación tradicional. La lectura eficiente o no de esa notación ha sido tema de la enseñanza de la interpretación. Como ejemplo, se mencionan algunas recomendaciones pedagógicas importantes de Robert Schumann:

What, then, does being musical mean? You are not musical if you gaze anxiously at the notes and labour your way through to the end of the piece. You are not, if somebody who is turning for you turns two pages instead of one, and you stop and cannot go on. You are musical, however, when in a new piece of music, you can feel what might be coming, or in a familiar one, you already know—in other words when you have music not just in your fingers, but in your head and in your heart. [...] Never just strum. Put your mind to it when you play, and do not stop half-way through a piece! Dragging the tempo and hurrying are both bad mistakes. Take care to play easier pieces well and beautifully: that is better than a mediocre performance of a difficult piece [...] If someone puts a composition in front of you to play, and you have not seen it before, read it through first. Always play as though a Great Master were listening. You must reach the stage when you can understand music by just seeing it on the page.<sup>32</sup> (Robert Schumann en Maydwell 2007, 15, 31, 38)

---

<sup>31</sup> “Después de ser testigo de cómo leía [Liszt] a primera vista, Edvard Grieg exclamó: Estaba literalmente, inmediatamente, por todo el piano, sin fallar una sola nota, y ¡cómo tocaba! Con grandeza, belleza, genialidad, comprensión única. Creo que reí; me reí como un idiota.”

<sup>32</sup> “¿Dónde comienza entonces el significado musical? No eres musical si miras ansiosamente las notas y transitas de manera tortuosa por toda la pieza hasta el final. No lo eres si alguien que te ayuda a voltear las páginas voltea dos en vez de una y tú te detienes y no puedes seguir adelante. Sin embargo, eres musical si en una nueva pieza musical puedes sentir lo que vendrá después, o en una pieza familiar ya sabes; en otras palabras,

O Ernst Dohnányi enfatizando la importancia de ejercitar la LPV lo más pronto posible, debido a todos los beneficios que ésta puede traer al desempeño ante el instrumento:

A wide knowledge of musical literature can be acquired only by sight reading. I cannot sufficiently recommend pupils to start early with sight reading piano as well as chamber music. I do not mean playing a piece once through, but to play it several times, so as to become well acquainted with it. Independently of the great advantage of a wider knowledge of musical literature, thus acquired, the sense of style is improved, and it is also of use, in regard to technique, for the deftness and the surety of the fingers are increased.<sup>33</sup> (Ernst von Dohnányi en Maydwell 2007, 42)

El mismo Ernst Pauer insistía en los beneficios que la práctica regular de la LPV podía traer a un pianista:

The practice of reading at sight ought to be regularly kept up, and this practice ought to be associated with the greatest variety of material to be read. Different kinds of styles ought to be selected. If the student has the opportunity and the leisure to read a piece over a second time, he will deem it a duty to play better than the first time; the third time it will go better than the second [...] Playing at sight is a kind of economic musical knowledge, and the following conditions are necessary for it: first, a good grounding in technical execution; secondly, a regular and systematic knowledge of fingering; thirdly,

---

cuando tienes la música no sólo en tus dedos sino en la cabeza y en el corazón. [...] Nunca toques sin pensar, pon tu mente en lo que tocas y ¡no te detengas a la mitad de una pieza! Alargar el tiempo y apurarlo son errores ambos. Toma cuidado de tocar piezas más sencillas bien y con belleza: eso es mejor que una interpretación mediocre de una pieza difícil [...] Si alguien pone una composición frente a ti para tocar y no la has visto antes, obsérvala primero. Siempre toca como si un gran maestro estuviera escuchando. Debes alcanzar un nivel en el que puedas entender la música sólo con mirarla en la página.”

<sup>33</sup> “Un amplio conocimiento de la literatura musical se puede adquirir sólo a través de la LPV. No puedo recomendar lo suficiente a los alumnos que comiencen pronto con al LPV al piano, así como con la música de cámara. No me refiero a tocar las piezas una vez de principio a fin, sino de tocarlas varias veces, como para que se familiaricen con ellas. Independientemente de la gran ventaja de tener un conocimiento amplio de la literatura musical, adquirido de esta manera, el sentido del estilo mejora e incluso es útil en relación a la técnica, pues la habilidad y seguridad de los dedos aumenta.”

a cheerful and ready disposition; and fourth, undivided attention and concentration of the mind on the work of hand.<sup>34</sup> (Pauer 1877, 70-71)

Anton Rubinstein incluso sugería a sus alumnos, de primera instancia, la lectura cuidadosa de la partitura, aunque después pudiera tomar otras decisiones sobre el texto escrito:

Según Josef Hofmann, posiblemente el más famoso de sus alumnos, Rubinstein aconsejaba: “toca primero exactamente lo que está escrito. Si le has hecho plena justicia y aun así le quieres añadir o cambiar algo, pues hazlo.” (Ritterman 2006, 105)

Como se puede observar en la Tabla 1, Sloboda (2000, 399) compara y comenta lo que él considera como las principales diferencias de la práctica musical pública en los últimos 400 años. Según este análisis, que retoma la propuesta de Lehmann y Ericsson (1999), hubo un aumento en las dificultades técnicas de la música desde el siglo XIX, lo cual requirió que el intérprete estudiara más, privilegiando entre otras cosas los conciertos de memoria en vez de leídos. Menciona, además, que el siglo XX enfatizó su interés en un corpus reducido de repertorio de compositores determinados y de nuevo, su ejecución de memoria en contraste con prácticas como la LPV o la ejecución de obras propias, entre otras. Esto se ve reflejado en los cambios de énfasis que tuvo la enseñanza musical instrumental sobre todo en los conservatorios y demás escuelas de nivel educativo superior.

---

<sup>34</sup> “La práctica de la LPV se debe mantener de manera regular y esta práctica debe asociarse con la mayor variedad posible de materiales de lectura. Se deben seleccionar distintos estilos. Si un estudiante tiene la oportunidad y el placer de leer una pieza por segunda vez, considerará su deber tocarla mejor que la primera; la tercera vez irá mejor que la segunda [...] Tocar a primera vista es un tipo de conocimiento musical economizador, y las siguientes condiciones son necesarias para ello: primero, una buena base de la ejecución técnica, en segundo lugar un conocimiento regular y sistemático de la digitación; en tercer lugar, una disposición alegre y pronta; y en cuarto lugar, una atención absoluta y concentración mental sobre la obra que se está trabajando.”

Tabla 1. Prácticas de enseñanza de la interpretación: Perspectiva histórica (según Sloboda 2000: *The cultural specificity of practice: contrasting performance requirements of past centuries and modern-day performances*). Traducción propia.

|  | Intérpretes de siglos pasados   | Intérpretes modernos  |
|--|---|---|
| Repertorio                                   | Composiciones propias en su mayoría   | Música seleccionada de otros compositores   |
| Preparación para una presentación específica | Relativamente corta, improvisación y lectura a primera vista frecuentes                                       | La preparación se extiende a meses y años con el objetivo de perfeccionar una interpretación ensayada y memorizada. |
| Especialización                              | Muchas responsabilidades profesionales: tocar varios instrumentos, dirigir ensambles, componer, enseñar, etc. | Alto grado de especialización como ejecutante solista de un instrumento en particular.                              |
| Entrenamiento                                | A menudo informal, con un comienzo tardío del estudio del instrumento   | Formación desde temprana edad, diseñada por un maestro especializado.   |

Las tendencias de la enseñanza de la interpretación y sus prácticas más comunes influyen de manera directa en el fomento o no de habilidades como la LPV. En este sentido, se puede comparar el modelo conservatorio contra un modelo constructivista (Pozo *et al.* 2008). El primero comúnmente tiene una concepción reproductiva, técnica y acumulativa donde hay materias que se consideran primarias y secundarias. El segundo busca construir capacidades, conocimientos y destrezas, donde el repertorio es un medio y no sólo un fin en sí mismo, donde la partitura representa una herramienta de conocimiento y no sólo un objeto de registro. Es común, al menos en algunos contextos escolares, la percepción que tienen los alumnos (tal vez en ocasiones fomentada por los docentes o el medio) de que la asignatura de LPV, como otras tantas, es secundaria frente a la asignatura del instrumento (piano, órgano o clavecín), que es considerada la asignatura primordial por excelencia. En mis propios diarios



de clase, he registrado a menudo frases como “no hice la tarea porque tuve que terminar primero la tarea para mi clase de piano” o “no estudié para su clase porque debía estudiar mi repertorio pues hoy también tengo clase de piano”.

Concordando con la opinión de Sloboda (2000) y de Pozo *et al.* (2008), la formación instrumental se centra, en general, en aprender repertorios de memoria y no en desarrollar habilidades pianísticas generales. En palabras de Pozo (2005, 262), “tocar las canciones constituye un fin en sí mismo”. Cuando esto sucede, la habilidad de la LPV se ve afectada. Por el contrario, cuando el objetivo es enseñar a tocar el instrumento a través de un repertorio determinado, la LPV se privilegia.

El segundo modelo que propone Pozo envía otro mensaje, donde la importancia del repertorio en el contexto escolar no es el repertorio en sí, sino lo que al aprenderlo se desarrolla en el alumno. Visto de esa manera todos los repertorios de todas las asignaturas de la carrera tendrían la misma prioridad, dado que el objetivo final, por lo menos a nivel licenciatura, es formar músicos especializados en tal o cual instrumento. Esto deriva en una visión más equilibrada de todas las habilidades que necesariamente debe desarrollar el músico, incluido el solfeo, el conocimiento histórico y estilístico, la capacidad de hacer un análisis armónico básico y, por supuesto, la LPV. Pozo también cuestiona y explica cómo la diferencia entre los conceptos y la práctica real del profesor de instrumento, así como el rol que desempeña, son factores importantes. Como muestra, recordemos el estudio de Penttinen (2013) donde se evidencia que los profesores de instrumento *consideran* la LPV como una habilidad importante pero luego, en la práctica, no la enseñan.

Vale la pena hacer un par de aclaraciones al respecto del cuadro y las opiniones mostradas anteriormente. El cuadro de Lehmann y Ericsson fue publicado en 1999 y reutilizado por Sloboda en 2000, pero durante del siglo XXI las cosas han cambiado vertiginosamente. Es interesante ver cómo en lo que va del siglo actual, cada vez es más común presenciar conciertos donde los intérpretes no tocan de memoria, improvisan y, además, salen del repertorio del canon establecido, por no mencionar la cantidad de propuestas interdisciplinarias que se observa en ellos. Han aparecido discursos como el de Cook (1999

y 2013), que propone comprender la partitura como el *script* de una obra de teatro en cuanto al acercamiento a la notación, a la partitura. Incluso hoy son cada vez más fuertes los marcos académicos de posgrado que incentivan la investigación artística, que dan un gran prestigio a los estudios que se mueven lejos de la continuación de la tradición, al menos de los códigos heredados del siglo XX.

En contraste con esta flexibilidad en el uso y comprensión de la partitura, que parece suceder en los escenarios, las escuelas de música, en su versión más tradicional, parecen defender el modelo que Pozo denomina conservatorio, una herencia que se viene protegiendo desde hace años. Es importante subrayar que este modelo admira a músicos que irónicamente y como se ha comentado aquí, tenían justamente habilidades como la LPV. Pareciera que el discurso académico básico no siempre va a la par del discurso del medio profesional artístico. ¿Cómo entonces puede un alumno conjugar la preparación escolar que recibe con las exigencias del medio profesional al que pretende ingresar?

#### 1.3.5. La interpretación circunscrita al tiempo y el espacio

Uno de los problemas principales para definir lo que es la interpretación es que ésta se encuentra circunscrita al tiempo y al espacio. Aun los que opinan que la interpretación perfecta de una obra es atemporal, lo afirman desde su propio tiempo y lugar. De ahí que discutir lo que es o no una buena interpretación puede ser objeto de discusiones interminables. Dado que esta investigación tiene una clara orientación pragmática, es importante enfatizar que una buena interpretación puede depender mucho de los conceptos estéticos del momento, las geografías, los preceptos culturales e incluso los espacios sonoros en que se realiza esa interpretación. Si se quiere relacionar la LPV a la interpretación, es necesario mantener esto en mente. Hoy en día, por ejemplo, es frecuente considerar lo espontáneo como sinónimo de creatividad y lucidez artística, pero ¿en verdad todo es espontáneo?, ¿no hay una parte de la interpretación que es mecanizada y aprendida?

Los intérpretes saben que su actividad tiene lugar dentro de un contexto cultural y que su actitud ante la música se relaciona con ese contexto (Dunsby 2006, 265). Favio Shifres (2001)

discute la autenticidad de una interpretación en cuanto a dos vertientes: la temporal (según la práctica de una época determinada) y la atemporal (intrínseca a la obra en sí, basada en el análisis). Esto quiere decir que, aunque hay elementos que sí sobrepasan ciertos límites de tiempo, lugar y contexto (pues de otra manera sería imposible reconocer una obra musical), hay mucho otros que dependen del contexto temporal en que se interpretan. La importancia del contexto y su influencia en la interpretación se refuerza con lo que John Rink (2006) llama “intuición instruida”:

También propuse el término ‘intuición instruida’ que reconoce la importancia de la intuición en el proceso interpretativo, y también reconoce que generalmente implica bastante conocimiento y experiencia- en otras palabras, que la intuición no necesariamente surge de la nada, ni tampoco es necesariamente caprichosa. (Rink 2006, 57)

¿Cómo se instruye un intérprete en cuanto a sus conceptos interpretativos? Del contexto en el que aprende, por ejemplo, de otros intérpretes a los que escucha o con los que se relaciona, de lo que su momento histórico entiende por una forma de tocar determinado “estilo” o determinadas fórmulas musicales. Ya sea que decida seguir esos preceptos o romperlos, no puede evitar la referencia a ellos. Así la intuición instruida no es un poder místico o habilidad natural (Reid 2006, 133), sino una respuesta interpretativa automatizada que puede ser aprendida.

De este modo, una LPV que se considere buena también está en función de su contexto. Se puede poner un ejemplo cotidiano donde un pianista debe leer a primera vista un *Lied* de Schubert para acompañar a un cantante en una audición. El pianista debe lograr ante todo que su ejecución *suene* a un *Lied* de Schubert para que, al menos en lo que de él o ella dependa, el cantante tenga éxito en su audición. Ahora bien, ¿qué significaría que su ejecución *suene* a un *Lied* de Schubert? A que debe seguir los parámetros comúnmente aceptados del momento, por ejemplo, en cuanto a velocidad, uso de pedal y sonoridad en relación con la poesía, además de hacer la pieza reconocible con la mayor cantidad de notas, ritmos y armonías acertados. Esto implica que el pianista lector tenga un acervo de conocimientos no sólo sobre análisis musical, sino sobre estilos, épocas, autores, relación texto-música, etc. Todo esto a veces se considera “intuición” pero, como bien dice Rink, no

es arte de magia; es algo que ese pianista de alguna manera (implícita o explícita) aprendió y puede utilizar llegado el momento. Si la LPV de este hipotético *Lied* de Schubert logra su objetivo, entonces esa interpretación habrá cumplido con los parámetros mínimos para una lectura exitosa y útil en una situación determinada. No sobra comentar que los pianistas que son capaces de esto tienen trabajo asegurado. De estos nichos profesionales se discute a continuación.

#### 1.3.6. Función profesional

De entre todas las aportaciones que Christopher Small ha hecho a la relación entre música y sociedad, interesa a esta reflexión su comprensión de la música como acción y no como objeto (1998, 8). En dicha acción se incluyen todos los elementos que confluyen en la música, desde el intérprete y el compositor hasta el público, los encargados de la tramoya en la sala de conciertos, entre otros, y las relaciones sociales que se crean entre todos estos elementos. En este concepto de música, él mismo acuñó el término *musicking*, cuya traducción más habitual al castellano es “musiquear” y que da título a su obra más conocida, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Small (1998, 9) propone que una persona hace música (*musicking*) si toma parte de un evento musical, aun cuando éste no sea un concierto público. Por ejemplo, tocar en un ensayo, practicar o sólo escuchar música en cualquier contexto de la vida diaria. Si tomamos con certeza este concepto, entonces leer una partitura al piano por primera vez, ya es, a la luz de *musicking*, estar “haciendo música” y no solamente un preámbulo para una futura interpretación especial y con público. Si un estudiante o músico profesional parte de que la primera lectura de una obra es “musiquear”, haya o no otros elementos sociales, entonces parte de un paradigma que considera los elementos necesarios para interpretar esa obra en ese momento:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for a performance (what is called composing), or by dancing.<sup>35</sup> (Small 1998, 9)

Por otro lado, el mercado laboral de un pianista profesional en el siglo XXI abarca diversas especialidades. Una de ellas es la del pianista acompañante o de ensamble, llamado también *collaborative pianist* o *corepetiteur*. Este nicho laboral es muy solicitado en el medio musical. Sin embargo, como cualquier especialidad, requiere de habilidades específicas. No basta con ser un buen pianista.

En su artículo “Musical Personae”, Auslander (2006) propone que hay distintos niveles en los que un intérprete desarrolla una personalidad pública enfocada a su *performance*, la cual puede ser muy distinta a su personalidad real. Esta personalidad artística está definida por muchos elementos, entre ellos lo que Goffman llama *frame analysis*. Estos “marcos” se refieren, según Auslander, a lo que se espera de un intérprete en diversas situaciones. No se espera el mismo comportamiento ni el mismo vestuario de un músico de rock, que el de un músico de una orquesta sinfónica, que el de un músico de jazz. Estos marcos, explica el autor, se definen tras diversos niveles de negociación tácita entre el público y el intérprete. El frente que presenta entonces un intérprete puede ser sobre su apariencia o su modo de hacer las cosas en el escenario (o en su vida pública). Además, estos frentes deben estar justificados ya sea por la capacidad técnica, virtuosismo o repertorio que el intérprete tenga.

Un ejemplo del concepto de *personage* de Auslander es el pianista acompañante quien desarrolla un perfil que se ajusta a ciertos marcos impuestos por el mercado laboral. Aunque actualmente la tradición occidental de concierto favorece las presentaciones públicas de memoria, la realidad es que la lectura a primera vista siempre se ha considerado una habilidad muy útil. Es decir, se espera, por ejemplo, que un pianista contratado para acompañar a los concursantes de un concurso de violín o de una audición para orquesta o en una clase maestra

---

<sup>35</sup> “Hacer música es tomar parte, en cualquier capacidad, de una interpretación musical, ya sea ejecutándola, escuchándola, ensayándola o practicando, proveyendo material para la interpretación (lo que se conoce como componer) y bailando.”

para cantantes, pueda leer inmediatamente y con solvencia la música que se le entregue, en el momento. En múltiples ocasiones se da por sentado que parte de la capacidad técnica del *personage* de un pianista acompañante es la lectura a primera vista. Este marco es definido no tanto por un público en el sentido tradicional, sino por el medio musical que requiere de pianistas que cumplan esta función. Es una especie de: “identidad musical que sucede en marcos sociales... en un grupo de convenciones y expectativas que gobiernan, pero no determinan, la definición de una situación y su comportamiento correspondiente” (Auslander, 2006).

### 1.3.7. Decodificación de una representación: la relación del intérprete con la partitura.

Es evidente que la LPV ante cualquier instrumento es mucho más compleja que leer un libro, pues lo primero requiere de un procesamiento de información que resulte en una actividad motora simultánea a la percepción de la información, mientras que la segunda, al menos de inicio, sólo requiere de percibir y procesar información. Sin embargo, se puede hacer una analogía, en términos de la actitud con la que nos acercamos a un lenguaje escrito. Emilio Molina, en su artículo “La lectura a primera vista y el análisis” (2003), compara a través de una serie de ejercicios lúdicos la importancia que juega el sentido y el significado que hay en la lectura de un texto cualquiera y su directa aplicación al sentido y significado que se puede dar a la lectura de una partitura. Molina comienza por pedir al lector que registre cuántos segundos le toma leer un par de frases que suman cerca de 50 palabras. Acto seguido aparecen las mismas dos frases con las mismas palabras, pero en distinto orden, de manera que la sintaxis no tenga sentido. De nuevo el lector debe tomar el tiempo que le toma leer las frases. Un paso más adelante, el lector debe medir los segundos que le toma leer esas mismas palabras desordenadas, donde cada unidad de palabra tiene sus sílabas revueltas. Por último, el lector se encuentra con todas las letras de las frases mezcladas al azar, pero agrupadas en supuestas palabras. Como es de suponer, cada ejemplo se vuelve más complejo de leer. Su propuesta apunta a demostrar que leer algo que tiene un significado claro para el lector hace esa lectura mucho más fluida que, con los mismos elementos, leer algo que por su sintaxis no tenga sentido alguno para el lector. De inmediato traslada esos procesos significantes a la forma en que se lee una partitura. Se vuelve a seguir la secuencia de ejemplos lúdicos con un

fragmento musical a entonar, donde se juega con el orden de palabra=motivo, sílaba=intervalo y letra=nota. En un tercer juego, Molina diseña los mismos pasos y mezclas con un fragmento musical para ser repentizado al piano. Finalmente, y para enfatizar su propuesta, pide al lector que lea unas frases en un idioma desconocido y un ejemplo musical atonal. Tras discutir detalladamente los ejemplos concluye entonces, con toda razón, que un texto (musical o no) se lee mejor y más rápido cuando hay comprensión y que estos procesos analíticos son necesarios para la LPV.

Es decir, cuando leemos un libro ya estamos extrayendo significado de manera inmediata o simultánea. En la mayoría de los casos, no hace falta leer algo tres veces antes de entenderlo. No pensamos en primero descifrar las letras, luego las palabras, tal vez las funciones gramaticales, para después eventualmente, comprenderlas. ¿Por qué entonces el alumno de piano se aproxima a la partitura con la idea de descifrar y luego comprender? ¿Por qué se piensa que primero hay que leer las notas, el ritmo y la intención, todo por separado y después de varias lecturas descubrir un significado? Esto no quiere decir que al leer un texto no haya reflexiones posteriores y profundizaciones sobre su significado, como no quiere decir que una LPV sustituya a una interpretación profundizada y reflexionada.

En consecuencia, la enseñanza de la LPV debe, entre otras cosas, cambiar la actitud del alumno, romper con ciertas preconcepciones. La LPV debe verse como una habilidad natural al quehacer musical y no como una habilidad extraordinaria. De la misma manera que comprender la lectura del lenguaje escrito va de la mano con una lectura eficiente en sí. ¿Cuál es entonces la relación de un intérprete con la partitura y cómo influye esta relación en su LPV? La relación del intérprete con la notación va más allá de asuntos de comprensión sencilla:

La imprecisión inherente a la notación musical occidental implica que la decodificación de la partitura requiere un considerable aporte y conocimiento por parte del intérprete. (Reid, 2006, 125)

Esta relación parte del concepto que el músico tiene de una partitura. En este caso, cabe mencionar el paradigma de la notación como texto sagrado. En *Beyond the Score*, Cook

(2013) lo llama “la maldición de Platón y el paradigma de lo textual”, el problemático dualismo *work-performance*. Si la música está en la obra escrita, el intérprete se ve subyugado ante un texto:

Instead of assigning either work or performance priority over the other, then, the best course is to see them as having a relationship of dialogue with one another. Lawrence Rosenwald expresses this well when he says that the piece exists ‘in the relation between its notation and the field of its performances’.<sup>36</sup> (Cook 1999, 245)

Este paradigma crea casi un estado de veneración en los alumnos, que muchas veces los paraliza ante la idea de leer esa partitura. Es común mirar expresiones de asombro en sus rostros cuando se les dice que una estrategia de LPV es mirar contornos y no leer cada nota y que a veces, sobre todo cuando se leen reducciones orquestales al piano, es necesario quitar o poner notas (Riemann 2005, 107). Esto les parece un horror. Es muy probable que esta actitud derive justamente del paradigma de la notación y la obra como texto sagrado:

To think of a performance as simply the performance of a particular work—or of structures into which it may be analyzed—excludes all sort of other possibilities as to what is being performed [...] But it is not just that. It is that this underlying grammar makes it impossible to see performance as an intrinsically temporal, real-time activity through which meanings emerge that are not already deposited in the score.<sup>37</sup> (Cook 2013, 23)

El otro camino es el de comprender el texto musical como una guía, y la música como aquello que sucede al tocar (*Music AS performance*):

---

<sup>36</sup> “En vez de asignar prioridad a la obra o su ejecución, una sobre la otra, el mejor camino a tomar es mirarlas como teniendo una relación de diálogo la una con la otra. Lawrence Rosenwald expresa esto muy bien, cuando dice que la pieza existe ‘en la relación que hay entre su notación y el campo de sus interpretaciones’.”

<sup>37</sup> “Pensar en la interpretación como simplemente la ejecución de una obra en particular —o de las estructuras en las que se puede analizar— excluye muchas otras posibilidades sobre lo que se está interpretando [...] Pero no es sólo eso. Es que esta gramática subyacente hace imposible ver una interpretación como una actividad intrínsecamente temporal, en tiempo real, a través de la cual emergen significados que no están depositados con antelación en la partitura.”



My claim is that in order to build this deeply into our thinking about music—in order to think of music *as performance*—we need to think differently about what sort of an object music is, and indeed how far it is appropriate to think of it as an object at all.<sup>38</sup> (Cook 2013, 1)

Esta idea puede ser francamente liberadora para muchos músicos, sobre todo estudiantes que están formando criterios para acercarse a la notación musical:

Theorizing music as performance—as a social event in which meaning is produced, rather than as sounded writing that reproduces pre-existing meanings—helps to open up possibilities for both creating and experiencing music that outmoded thinking has closed off.<sup>39</sup> (Cook 2013, 7)

Esta forma distinta de acercarse a la partitura pone de relieve al intérprete y su interpretación, cosa que vendría muy bien en contextos educativos como la asignatura de LPV:

I suggest that it is only once you think of music as performance that you can start to make sense of scores. Seen in the context of performance culture, scores are much more like theatrical scripts than the literary texts as which musicology has traditionally understood (or misunderstood) them, and that is just one of several ways in which thinking of music as performance means rethinking basic assumptions of the music-as-writing approach.<sup>40</sup> (Cook 2013, 1-2)

---

<sup>38</sup> “Mi reclamo es que para poder construir esto a profundidad en nuestra manera de pensar sobre la música – para poder pensar en la música como *performance*– necesitamos pensar diferente sobre qué tipo de objeto es la música, y si en efecto es apropiado pensar en ella como un objeto en absoluto.”

<sup>39</sup> “Teorizar sobre la música como *performance* –como un evento social en el que se produce significado, en vez de como sonido escrito que reproduce significados preexistentes– ayuda a abrir posibilidades tanto para crear como para experimentar la música de maneras que el pensamiento anticuado ha cerrado.

<sup>40</sup> “Yo sugiero que sólo pensando en la música como *performance* es que uno puede dar sentido a las partituras. Visto desde el contexto de la cultura performativa, las partituras se parecen más a los guiones de teatro que a los textos literarios, como la musicología tradicional las comprende (o comprende mal) y ésta es sólo una de las muchas formas en que pensar en la música como *performance* significa repensar suposiciones básicas de la perspectiva ‘música-como-escritura’.”

¿Qué pasaría si se aplicaran estas ideas a la enseñanza de la LPV? Cambiar el concepto interpretativo de los alumnos los puede ayudar a acercarse a la LPV con más libertad y menos miedo. Perder el terror o respeto al texto sagrado, liberarse del paradigma de la reproducción objetiva y asumir la compleja tarea de estar entre la obra y su interpretación:

Extreme examples range from Christopher Small's claim (1998, 51) that '*performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform.*' (the italics are Small's) to the philosopher Stan Godlovitch's assertion (1998, 96) that works should be understood as 'vehicles and opportunities' for performance.<sup>41</sup> (Cook 2013, 20)

#### 1.4. Estado de la cuestión

Llama la atención la diversidad de enfoques a partir de los cuales se ha estudiado la lectura a primera vista. Por ejemplo, en cuestiones psicológicas, sobre todo de índole cognitiva y fisiológica, se encuentra una sorprendente cantidad de aproximaciones que merecen ser comentadas:

- Modelos para medir la importancia de distintas variables relacionadas con la lectura a primera vista en función del nivel de dificultad de la lectura (Kopiez y Lee 2006).
- Desempeño de la memoria a corto plazo/memoria de trabajo (Bower 2010; George y Coch 2011; Meinz y Hambrick 2010).
- Áreas del cerebro que intervienen en la lectura musical en comparación con la lectura verbal (Schön, Anton y Roth 2002).
- Cambios que se producen en el cerebro al aprender a leer y tocar música (Stewart y Henson 2003).

---

<sup>41</sup> “El rango de ejemplos extremos va desde Christopher Small (1998, 51) reclamando que '*la interpretación no existe para presentar obras musicales, sino que las obras musicales existen para poder darle algo al intérprete para interpretar*' (las itálicas son de Small) hasta la afirmación del filósofo Stan Godlovitch (1998, 96) sosteniendo que las obras deberían comprenderse como vehículos y oportunidades para la interpretación.”

- Uso y movimiento de los ojos durante la lectura a primera vista (Rayner 2009; Chang 1993; Madell 2008; Penttinen *et al.* 2014).
- Lapso de percepción o distancia entre el lugar donde toca la mano y el lugar donde ve el ojo sobre la partitura; *eye-hand span* o *perceptual span* (Rayner y Pollatsek 1997; Truitt, Clifton, Pollatsek y Rayner 1997; Furneaux y Land 1999).
- Utilización del oído interno en la lectura musical (Drai-Zerbib y Baccino 2005).
- Procesamiento visual de unidades de fraseo en la lectura musical (Sloboda 1977).
- Procesamiento de altura y duración durante la lectura desde la neuropsicología (Schön y Besson 2002).
- Efectos de la agrupación melódica y métrica en el movimiento de ojos durante la lectura musical (Penttinen y Huovinen 2009).
- Organización cerebral durante el procesamiento musical (Peretz y Zatorre 2005).
- Exploración electrofisiológica y de comportamiento durante la lectura de una partitura (Gunter, Schmidt y Besson 2003).
- Análisis comparado de motricidad de alta velocidad al tocar una pieza estudiada y una que se lee por primera vez (Wristen, Evans y Stergiou 2006).
- Acercamiento neurocognitivo a la lectura musical (Stewart 2003, 2005).
- Influencias de la lateralidad y la no predominancia de la mano derecha en la lectura a primera vista (Kopiez, Galley y Lee 2005).
- Programación neurolingüística aplicada a la lectura a primera vista (Le Corre 2005).
- Marcadores neuronales, cognitivos o motores preexistentes y su influencia en la adquisición de habilidades musicales (Norton *et al.* 2005).

Gracias a estos estudios psicológicos y fisiológicos, se sabe que la lectura a primera vista se logra gracias a la interacción de diversas variables. Algunos estudios relativos a los procesos cognitivos que subyacen a la LPV son:

- el dominio técnico del instrumento y horas/práctica de lectura (Lehmann y Ericsson 1993).
- escaneo rápido de una pieza musical en preparación para tocarla inmediatamente (McPherson 1994).

- Reconocimiento de patrones musicales, generación de un plan de largo alcance al leer una pieza y la anticipación de cómo suena la música (Lehmann y Ericsson 1996).
- Desarrollo del oído interno (McPherson 1994).
- Uso correcto de patrones de movimiento ocular, patrones motores, reconocimiento visual de patrones en la notación tanto de alturas como de rítmica, ampliación del *perceptual span* o *eye-hand span* (Sloboda 1977).
- Agrupación de información en bloques (Goolsby 1994).
- Resolución rápida de problemas (Kopiez y Lee 2008).

Debido a su relevancia para esta investigación, algunos de estos trabajos merecen una mención más detallada en la siguiente sección.

#### 1.4.1. Estudios sobre la LPV

##### 1.4.1.1. Psicología, cognición y neurociencias

Dado que la LPV es una combinación de múltiples habilidades que a veces se traslapan entre sí, el tema se puede presentar de muy distintas formas. La combinación de estas habilidades da como resultado estrategias que pueden tener varios niveles de eficiencia, según su uso. Existen varias propuestas para dar orden a la gran cantidad de información que existe sobre procesos relativos a la LPV.

Braga (2015), por ejemplo, habla de los factores generales y factores musicales que dan origen a las diferencias en el desempeño de la LPV. Como factores generales menciona la velocidad psicomotora, la exposición temprana a la práctica de la lectura (antes de los 15 años), la velocidad de procesamiento de información y la llamada audición (*audiation*), término acuñado por Edwin Gordon y que se refiere en términos generales, a la capacidad de escuchar la música en la mente, sin que el sonido esté físicamente presente (Gordon 1985, 34). Como factores específicamente musicales menciona mantener la mirada en la partitura, reconocer patrones, conocimiento de la gramática musical y capacidad previsor o de anticipación del material musical. Enfatiza además una característica en la que muchos

estudios concuerdan: que la LPV requiere de la combinación de procesos cognitivos altamente variados, exigentes y extremadamente complejos.

Cisneros (2013) los clasifica por fases del proceso: estrategias antes de tocar y estrategias durante la lectura. Por otro lado, Thompson y Lehmann (2004) proponen un modelo de cuatro áreas por procesos: percepción, procesamiento y producción de la información, así como otras estrategias relativas. Para organizar la información recabada y consultada en diversas referencias bibliográficas en la presente investigación, los factores y procesos involucrados en la LPV se catalogaron conforme a este último modelo. Se muestran a continuación las referencias representativas de algunos de estos estudios:

1. Percepción de la información: uso de los ojos.
  - a. Lapso ojo-mano (Truitt *et al.* 1997; Sloboda 1974, 1977; Madwell, 2008).
  - b. Movimientos sacádicos y fijaciones (Sloboda 1985; Kinsler y Carpenter 1995; Draai-Zerbib *et al.* 2011).
  - c. Dirección del movimiento ocular (Goolsby 1994; Furneaux 1999; Lehmann y Kopiez 2009).
2. Procesamiento de la información: estructura mental.
  - a. Agrupación de información (Furneaux y Land 1999; Goolsby 1994; Cox 2000).
  - b. Patrones (Alexander 2013; Burmeister 1991; Waters *et al.* 1998; Lehmann y Kopiez 2009).
  - c. Intuición estilística y musical (Sloboda 1977, 1982; Wolf 1976; Lehmann y Ericsson 1996; Thompson y Lehmann 2004).
  - d. Oído interno (Luce 1965; McPherson 1994).
  - e. Análisis aplicado (Sloboda 1982; Wolf 1976).
3. Producción de la información procesada: habilidad motora.
  - a. Pulso / ritmo (McPherson 1994; Harris y Crozier 2000; Elliot 1982).
  - b. Ubicación (Hilley 1977; Gilman y Underwood 2003; Keilmann 1972; Agay 2004).
  - c. Agilidad (Kopiez y Lee 2008).

- d. Digitación (Billier 1990; Harris y Crozier 2000; Sloboda 1998).
  - e. Sombreado (*shadowing*) (Kostka 2000).
4. Otras estrategias.
- a. Resolución rápida de problemas en función de la retroalimentación inmediata (Kopiez y Lee 2006, 2008; Fourie 2009; Banton 1995; Jiménez 2008).
  - b. Horas-práctica (Lehmann y Ericsson 1996; Kenny y Gellrich 2002; Kopiez y Lee 2008) (Kornicke 1995).
  - c. Ensamble (Kopiez y Lee 2008; Pike 2014).
  - d. Transposición (Haug 1990; Keilmann 1972).
  - e. Improvisación (Thompson y Lehmann 2004).

En cuanto a la percepción de la información y el uso de los ojos, los lectores expertos miran la partitura delante de donde van tocando. Ese espacio temporal entre lo que los dedos tocan y los ojos miran, se conoce como lapso ojo-mano (*eye-hand span*) (Truitt *et al.* 1997; Sloboda 1974, 1977; Furneaux y Land 1999). Este rango puede variar según la dificultad de la obra, el fraseo, el estilo y la habilidad del lector. Puede ser un rango de hasta siete informaciones o de un compás o de medio compás. Aunque los autores de los estudios relativos al *eye hand span* no se han puesto totalmente de acuerdo en la distancia óptima, lo que es un hecho es que los ojos leen por adelantado. Por ejemplo: en la escritura atonal el lapso es menor que en la tonal y en la textura armónica es menor que en la contrapuntística.

Otro aspecto a considerar sobre el uso de los ojos es la cantidad de movimientos sacádicos y fijaciones que se hacen al leer una partitura.<sup>42</sup> Aquí, la investigación se ha centrado en

---

<sup>42</sup> El vocablo “sacádico” viene del francés *saccades* que significa saltos. Los movimientos sacádicos “son desplazamientos rápidos de los ojos entre dos puntos de fijación. El rastreo visual de una escena se produce mediante una sucesión de movimientos sacádicos (MSs) y las correspondientes fijaciones entre ellos.” (Gila *et al.* 2009). Un movimiento ocular sacádico puede durar entre 30 y 120 ms., mientras que las fijaciones pueden variar entre 200 y 350 ms. El contenido de un estímulo se procesa durante la fijación (Lorenzo 2002). Para profundizar en el tema, se recomienda la consulta de los artículos de Gila Luis Gila *et al.* “Fisiopatología y técnicas de registro de los movimientos oculares” y Jorge Rubén Lorenzo, “Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visuo-espaciales”.

comparar el número de fijaciones de un lector experto con el de un principiante (Drai-Zerbib *et al.* 2011). Los estudios arrojan resultados controvertidos. Algunos demuestran que a menor número de fijaciones hay una lectura más fluida. Otros demuestran que tanto expertos como principiantes tienen el mismo número de fijaciones y que la diferencia está en la cantidad de material que procesan.

En cuanto a la dirección del movimiento ocular sobre la partitura (abajo-arriba, arriba-abajo, lineal-horizontal o en zigzag), los lectores menos hábiles tienden a hacer regresiones constantes con los ojos, mientras que los expertos usan un movimiento de zigzag, tanto vertical como horizontal (Lehmann y Kopiez 2009).

Acerca del procesamiento de la información, más que la memoria a largo plazo, la que ayuda en la LPV es la memoria de trabajo –una forma de la memoria a corto plazo–. Ésta permite que el músico toque su instrumento a la vez que recibe información simultánea de la partitura que va leyendo, un proceso que Thompson y Lehmann (2004) han descrito como un proceso *online*.

Una de las estrategias primordiales para un mejor desempeño de esta memoria es la agrupación de información, o *chunking* (Furneaux y Land 1999; Goolsby 1994; Cox 2000). Esto es similar a cuando uno aprende un número telefónico y lo agrupa en cifras para recordarlo mejor, o cuando uno piensa en un racimo de uvas, no en 50 uvas juntas o cuando una palabra es eso, una palabra, no un número determinado de letras. La lectura armónica, a través del *chunking*, permite escuchar la estructura general de una partitura sin detallar la distribución exacta de las voces. Este recurso es muy común, sobre todo en la lectura de reducciones orquestales.

En el caso de la LPV se trata de agrupar la información en patrones que permitan economizar el tiempo de procesamiento. Estos patrones, que se leen como una sola información, pueden ser rítmicos, melódicos o armónicos, conforme al estilo o autor que se esté leyendo.

Esto significa que el lector experto tiene en su conocimiento todo un catálogo de patrones (escalas, arpeggios, giros melódicos, cadencias, intervalos y figuras rítmicas) que puede reconocer y aplicar de manera inmediata. Esto requiere tener un conocimiento y sentido general del lenguaje musical y del estilo en cuestión. Vale la pena mencionar que esta intuición musical o estilística puede ser aprendida (Rink 2006; Thompson y Lehmann 2004). Este bagaje musical permite al lector experto predecir el material que vendrá a continuación o por lo menos intuir el tipo de material que encontrará conforme al estilo de la obra que se está tocando. Esta técnica permite liberar espacio mental para atender imprevistos o salir airoso de un problema de lectura. La intuición estilística es fundamental en la simplificación de una partitura. Conociendo a qué suena una pieza musical o a qué estilo/compositor pertenece, se toman decisiones de jerarquización sobre qué material tocar y cuál ignorar.

Hay muchos ejemplos de discriminación de material conforme al estilo y textura de la partitura. En un estilo homófono, como un coral de J. S. Bach, la mejor estrategia para una lectura eficiente es quitar alguna de las voces. En este caso la contralto y el tenor son negociables, pero tocar el bajo y la soprano es imprescindible.

Otra estrategia de lectura es el uso del oído interno, es decir, la capacidad de saber a qué suena una partitura sin haberla escuchado. El predecir a qué sonara lo siguiente en una partitura depende no sólo del conocimiento del estilo sino del conocimiento más básico del lenguaje musical, solfear:

The importance of inner hearing in musical sight-reading has been investigated using an interference paradigm, which showed that listening to distracting music affects inner hearing (Wöllner, Halfpenny, Ho, & Kurosawa, 2003). A number of studies have proposed explanations based on the notion of musical imagery by analogy to the auditory imagery generated during silent reading of verbal material (inner speech). In particular, some authors postulate the existence of notational audiation, through which musicians access the musical representation of a piece of music by simply reading it (Gordon, 1993). According to Brodsky, Henik, Rubinstein, and Zorman (2003), the two major studies on auditory imagery (Reisberg, 1992) and musical imagery (Godoy & Jorgensen, 2001) do not provide any conclusive arguments on this topic. Using an embedded melody paradigm, Brodsky and colleagues (2003, 2008) showed that notational audiation relied heavily on kinesthetic phonatory processes and pointed out “the profound reliance on phonatory and manual motor processing used during music



reading”. Furthermore, Fine, Berry, and Rosner (2006, p. 431) suggested an “increasing role for internal auditory representations with increasing expertise”. However, they did not describe the exact nature of this audiation process, nor its underlying mechanisms. What about auditory, visual and motor imagery encoding? What about cross-modal integration? Is notational audiation activated by cues present in the musical score and, if so, how do the eye movements find out this information? Is it based on special memory capacities in individuals who possess this ability (i.e., experts)? Finally, notational audiation seems to be closely tied to singing, which involves a phonological production, but what about sight-reading on a keyboard where no verbal production is required?<sup>43</sup> (Zerbib *et al.* 2011, 217)

La cuestión del análisis aplicado a la lectura no es un asunto “de escritorio”, a profundidad, sino de un análisis pragmático de patrones melódicos, armónicos, rítmicos y estilísticos, que puedan ser reconocidos fácil y rápidamente, incluso como figuras, de manera que hagan la percepción y procesamiento de la información lo más compacta posible. Es lo que se podría definir como un análisis sobre la marcha.

---

<sup>43</sup> “La importancia de la escucha interior en la LPV ha sido investigada utilizando el paradigma de la interferencia, el cual demostró que escuchar música distractora afecta la escucha interna (Wollnert, Halfpenny, Ho y Kurosawa, 2003). Un número de estudios ha propuesto explicaciones basadas en la noción de la imaginación musical por analogía a la imaginación auditiva generada durante la lectura silenciosa de material verbal (diálogo interior). En particular, algunos autores postulan la existencia de audiación notacional, a través de la cual los músicos acceden a representaciones musicales de una pieza simplemente leyéndola (Gordon, 1993). De acuerdo con Brodsky, Henik, Rubinstein y Zorman (2003), los dos estudios más importantes en imaginación auditiva (Reisberg, 1992) e imaginación musical (Godoy y Jorgensen, 2001) no proveen argumentos conclusivos sobre el tema. Usando el paradigma de la melodía incrustada, Brodsky y sus colegas (2003, 2008) mostraron que la audiación notacional se basa fuertemente en procesos fonatorios cinéticos y remarcaron su profunda dependencia en procesamientos motores fonadores y manuales utilizados durante la lectura musical. Además, Fine, Berry y Rosner (2006, p. 431) sugieren un ‘incremento en el papel de las representaciones auditivas internas con el incremento de pericia.’ Sin embargo, no describen la naturaleza exacta de este proceso de audiación, ni sus mecanismos subyacentes. ¿Qué hay de la codificación de la imaginación auditiva, visual y motora? ¿Qué hay de la integración intermodal? ¿Acaso la audiación notacional se activa con pistas presentes en la partitura? Y de ser así, ¿cómo es que el movimiento ocular encuentra esta información? ¿Se basa tal vez en las capacidades especiales de memoria del individuo que tiene esa habilidad (i.e. expertos)? Finalmente, la audiación notacional parece estar muy ligada a cantar, que involucra producción fonológica, pero ¿qué pasa con al LPV en un teclado donde no se requiere ningún tipo de reproducción verbal?”

En cuanto a la producción de la información, una de las grandes diferencias entre leer un libro y leer una partitura al instrumento es la obvia necesidad de convertir la información procesada en un movimiento inmediato. La habilidad motora juega un papel preponderante en la LPV (Kopiez y Lee 2008). El desarrollo de una cinética y una propiocepción eficiente en el instrumento es necesario para la LPV.

Otra estrategia vital para la LPV es mantener un pulso constante durante la ejecución de una pieza. Los lectores principiantes se detienen para mirar y procesar la información, mientras que los lectores expertos mantienen un pulso constante, incluso si ello implica perder algunas notas en el camino. Hay suficientes investigaciones sobre la relación entre el pulso constante y la buena LPV como para decir que es una variable principal (McPherson 1994; Harris y Crozier 2000; Elliot 1982).

Dado que la LPV requiere que los ojos estén recibiendo información de la partitura, una de las primeras estrategias motoras de un buen lector consiste en tener una buena ubicación de su instrumento con el sentido del tacto, sin ayuda de la vista. En muchos casos los instrumentistas, sobre todo pianistas y guitarristas, tienden a mirar sus manos al tocar, y su desempeño baja drásticamente cuando deben tocar sin mirar el instrumento.

El reconocimiento de patrones debe estar, además, dominado físicamente. Es decir, conocer una escala no sirve de mucho si no se puede tocar. Una cosa es saber lo que es un maratón y otra muy distinta correrlo. Para ello es necesario un entrenamiento físico. Algunos estudios han tomado la agilidad motora como un elemento predictivo para el éxito en los niveles de mayor dificultad de lectura.

Otros investigadores como Harris y Crozier (2000) o Sloboda (1998) se han centrado en la importancia de una digitación adecuada. Los lectores expertos usan digitaciones eficientes, acordes con el estilo y naturales al instrumento. Planear algunas digitaciones antes de tocar es una estrategia muy productiva en la LPV.

Otra estrategia poco estudiada, pero observada en algunas investigaciones es el *shadowing*. (Kostka 2000). Hay lectores que mueven las manos sobre su instrumento, en silencio, “sombreado” los movimientos que harán antes de tocar la pieza por primera vez. La evidencia empírica parece demostrar su utilidad, pero aún hace falta más información al respecto.

#### 1. Otras estrategias:

Cabe hacer mención aquí de otros factores relacionados con la LPV. Si se considera que leer a primera vista requiere de tomar decisiones instantáneas como qué digitación utilizar en un determinado pasaje, qué información procesar y cuál desechar, qué estrategia utilizar según el material que se está leyendo, etc., es evidente que los buenos lectores requieren de una buena capacidad para la resolución rápida de problemas. Se ha demostrado, por ejemplo, que uno de los predictores más confiables para el éxito en la LPV en principiantes, incluso más que las horas-práctica, es el uso de la estrategia más adecuada para hacer frente a las dificultades que pueden surgir del material leído (Kopiez y Lee 2006, 98).

Para llegar a niveles sobresalientes o expertos, las horas-práctica *per se* de la LPV son un factor determinante para el dominio de la habilidad. La práctica constante y explícita de la habilidad es una de los predictores más fuertes de éxito en tareas de alto nivel de dificultad. Probablemente ésta es la razón por la que la LPV eficiente está fuertemente relacionada con los músicos que hacen ensamble (orquesta, música de cámara y en particular con los pianistas acompañantes).

Aunque la transposición, al igual que la improvisación, son habilidades distintas a la LPV, están muy relacionadas con la LPV porque comparten procesos similares. Por ejemplo, tanto la LPV como la improvisación requieren de habilidades motoras abiertas (Thompson y Lehmann 2004, 143), es decir que se adaptan constantemente, a diferencia de cuando se ejecuta una pieza que ya ha sido estudiada, donde las habilidades motoras cerradas cobran preponderancia. El dominio de la improvisación en cualquier género requiere de un profundo conocimiento y comprensión del estilo (Thompson y Lehmann 2004, 150), lo cual, como ya

se ha mencionado, es de vital importancia también en la LPV. También comparten encadenamientos de patrones y secuencias que generen la ejecución de programas motores “online” (2004, 151). Por otro lado, la transposición requiere, al igual que la LPV, que la información se perciba y procese de manera agrupada. Métodos de lectura al piano como Harris, Kember y Bullard, utilizados en este estudio, incluyen la transposición y/o la improvisación como herramientas para desarrollar la LPV.

#### 1.4.1.2. Pedagogía

Algunas investigaciones han hecho aportes interesantes al tema de la LPV desde un enfoque pedagógico. De entre ellas, hay estudios que se han dedicado al diseño de herramientas o a la discusión teórica, mientras que otros, más enfocados al trabajo de campo, han diseñado formas de aplicar herramientas pedagógicas a la enseñanza-aprendizaje de la LPV para medir su eficacia.

Tsangari (2010), interesada en los aportes de la tecnología, diseñó en su tesis doctoral un *software* como herramienta de ayuda para la adquisición de la LPV. El *software* diseñado tiene el objetivo de fomentar en el usuario la práctica exhaustiva, interactiva e independiente de la LPV. Enfatizando las ventajas que puede tener un *software* en comparación con materiales impresos, la propuesta de Tsangari es un excelente modelo que demuestra cómo se puede aplicar la investigación académica, en este caso a través del diseño de herramientas, a la práctica pedagógica y al desarrollo de materiales didácticos.

También desde una perspectiva pedagógica, Fourie (2004) proporciona un panorama general de la investigación cognitiva, en particular de los procesos mentales que son relevantes para la LPV. Aborda temas como el uso de los dos hemisferios cerebrales en la LPV, sus paralelismos y diferencias con la lectura de cualquier texto alfabético, la multidimensionalidad de la notación musical y los complejos procesos que desencadena la percepción simultánea e integrada de la altura y la temporalidad de la notación, los errores más comunes en la LPV y sus posibles razones y la gran complejidad multimodal que se requiere para la LPV. Destaca, entre las cuestiones que aborda, la influencia del estado

emocional en la adquisición de una nueva habilidad como la LPV. Después de este panorama, Fourie concluye con una serie de estrategias, presentadas como principios generales para la enseñanza-aprendizaje de la LPV. Éste es un ejemplo de las investigaciones que buscan aplicar la teoría a estrategias que mejoren la adquisición de la habilidad.

Con el mismo afán de aplicar la teoría a estrategias específicas, el artículo de Cisneros (2013), a pesar de ser breve, tiene la ventaja de haber sido escrito en español. Plantea algunas estrategias para trabajar la LPV con base en la literatura académica, organizadas conforme a tres fases del proceso lector: percepción, procesamiento y ejecución. En este trabajo vale la pena resaltar la mención que hace la autora al trabajo inmediatamente previo a la lectura, el que se hace al primer contacto con la partitura, enfatizando la importancia que ya Keilmann (1972) había propuesto en su metodología, de tener una lista de verificación de acciones (relativas a la observación) para realizar antes de tocar. Esta idea ha sido utilizada por diversos métodos subsecuentes al de Keilmann, incluidos los tres utilizados en la presente investigación.

Otro tipo de estudios se han enfocados más en el trabajo de campo y los estudios de caso. Pike y Shoemaker (2013) observaron la adquisición de la habilidad lectora en niños a través de una serie de clases presenciales semanales de 15 minutos, comparándola con una serie de clases a distancia (utilizando diversos recursos digitales) con la misma duración y frecuencia. Resalta aquí, el interés de observar el efecto de herramientas didácticas presenciales o a distancia, dado el peso que hoy en día ha tomado el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la educación. El estudio duró 12 semanas; la muestra en cada grupo fue pequeña ( $n=9$  y  $n=10$ ) y el modelo, similar al que se presenta en esta investigación, incluyó un pretest y un postest, así como encuestas medibles con una escala Likert. Aunque los resultados no arrojaron diferencias significativas, este estudio es un ejemplo de los modelos de investigación con énfasis pedagógico que han surgido recientemente.

Otros estudios con modelos pedagógicos en trabajo de campo se han enfocado en temas como: la influencia de la LPV y la armonización al teclado en estudiantes de música universitarios, cuya especialidad no es el teclado (Betss y Cassidy 2000; Kupana y Otacioglu

2012); el uso de guías computarizadas para los ojos durante la LPV en estudiantes universitarios (Hagen *et al.* 2012) o la comparación de modelos de evaluación para la LPV (Lemay 2008).

#### 1.4.2. Métodos de LPV

Existen otros métodos para la enseñanza-aprendizaje de la LPV además de Harris, Kember y Bullard, objeto de esta investigación y aplicados en la FaM durante 2016. Entre la amplia literatura que existe al respecto, se pueden reconocer al menos tres tendencias recurrentes: métodos con énfasis teórico, métodos con énfasis práctico y métodos que se relacionan indirecta pero claramente con la adquisición de la habilidad. Observar algunos de los ejemplos más representativos de cada una de estas tendencias es útil para comprender los aportes que ha habido en la enseñanza-aprendizaje de la LPV, sobre todo en los últimos años. Cada una de estas tendencias se presenta a continuación en una sección organizada en orden alfabético, por autor, junto con una breve descripción de cada texto. Salta a la vista el gran desequilibrio que hay entre las abundantes publicaciones prácticas y las escasas publicaciones teóricas que se pueden encontrar. También son pocos los libros que equilibran la teoría con la práctica, asunto que es de gran importancia para los procesos metacognitivos característicos de la enseñanza universitaria como la que interesa a esta investigación. Por otro lado, la mayoría de estos textos están en inglés, en francés o en alemán. Los libros publicados en español son mínimos, lo cual refleja la urgente necesidad de publicar métodos enfocados en los estudiantes universitarios de música de habla hispana.

Los que se pueden definir como métodos con énfasis teórico son aquellos que, sin ser reportes de investigaciones determinadas o publicaciones en revistas arbitradas, están dirigidos a estudiantes y docentes interesados en adquirir la habilidad, pero más que dar ejercicios musicales o piezas específicas para practicar, se enfocan en principios generales y estrategias de LPV que son aplicables a diferentes repertorios. Aunque algunos incluyen listas de repertorio sugerido, estos repertorios no aparecen diseñados para la práctica inmediata del lector que consulta el texto, sino para ser utilizados desde otras fuentes. Son métodos cuyo énfasis es el texto y no la partitura. Entre los que se pueden incluir en esta categoría y que

son de gran valor y aporte hay tres métodos cuyos contenidos analíticos son muy acertados. A pesar de ser teóricos, dan consejos muy útiles que invitan a la práctica y la describen con mucho detalle:

- Billier, Sylvaine. 1990. *Le Déchiffrage ou l'art de la première interprétation*. Paris: Alphonse Leduc.

Es una exposición teórica sobre la lectura a primera vista al piano, con una visión muy completa del tema. La autora insiste en incluir la LPV como parte intrínseca del proceso de aprendizaje del instrumento desde sus primeras etapas. Este libro abarca temas como el conocimiento del teclado, la conexión entre oído, ojo y movimiento, pulso, digitación en base al fraseo, planos sonoros, conducción de voces, agrupación de notas con base en la armonía o a la estructura de la frase musical, estilos, etc. Todos estos temas, explicados de forma muy comprensible para el lector, son aplicados específicamente a la LPV e ilustrados con fragmentos de la literatura pianística. En la última parte incluye un excelente listado de obras del siglo XX que se pueden utilizar en la práctica de la LPV. Este es un libro muy recomendable no sólo por la amplitud de temas que abarca, sino también por el gran énfasis que hace en la interpretación como principal motivo generador de la lectura.

- Le Corre, Pascal. 2005. *La magie du déchiffrage: Méthode de lecture à vue pour tous instruments*. Paris: Editions Van de Velde.

Entre los aspectos más destacables de este libro se encuentra el hecho de que sus estrategias son aplicables a cualquier instrumento. El formato del libro incluye un resumen de cada capítulo al inicio y al final, así como sugerencias de actividades concretas para cada dificultad encontrada en la LPV. Le Corre aborda temas como los reflejos visuales, amplitud del golpe de vista, lectura anticipada, ritmo y pulsación y la retroalimentación entre cinestesia, audición y visión. El lenguaje que utiliza es directo y sencillo, enfocado a la técnica, a las estructuras mentales y al trabajo conjunto de ambos hemisferios del cerebro. Partiendo de un enfoque de la psicología neurolingüística, incluye una bibliografía sobre funciones cerebrales relacionadas con el tema de la LPV. No incluye ejemplos de fragmentos musicales, pero sí sugerencias

del tipo de partituras que se pueden utilizar en la práctica de la habilidad. Otro de los aportes más importantes del libro es el capítulo dedicado al estado emocional del ejecutante que debe leer a primera vista. Este tema es presentado con mucha claridad, además de ofrecer consejos que ayudan a manejar el estrés y la ansiedad que pueden causar distintas situaciones relacionadas con la LPV.

- Le Corre, Pascal. 2002. *La magie du déchiffrage: Méthode de lecture à vue au clavier*. Paris: Editions Henri Lemoine.

Siendo del mismo autor, este libro incluye información muy similar al método mencionado en el párrafo anterior, pero enfocado sólo a pianistas. Aborda temas como los reflejos visuales, amplitud de los golpes de vista, lectura anticipada, ritmo y pulsación y la retroalimentación entre cinestesia, audición y visión. Con un lenguaje muy enfocado a la técnica, a las estructuras mentales, al trabajo conjunto de ambos hemisferios del cerebro y a la psicología neurolingüística, contiene al final de cada tema una lista de ejercicios sugeridos para aplicar la teoría abordada. Además de contar con un anexo de partituras, el acierto de este texto radica en la ayuda especializada que ofrece al enfocar las diversas estrategias lectoras a la especificidad de un instrumento, en este caso, el piano.

A pesar del interés y aporte de los métodos teóricos, particularmente los escritos en lengua francesa, la mayoría de los libros publicados son los que se enfocan en la práctica. Se consideraron como métodos con énfasis práctico aquellos que, aunque exponen de manera teórica algunas estrategias y principios de LPV, se centran principalmente en proporcionar ejercicios musicales y piezas diseñadas específicamente para la *praxis* instrumental de la LPV. Algunos de estos métodos llevan las estrategias y didácticas implícitas en las instrucciones que ofrecen al usuario. Son libros que en su mayoría tienen más partituras que texto. Estas partituras son ejercicios diseñados o fragmentos musicales catalogados específicamente para desarrollar de forma paulatina y sistematizada la LPV:



- Bastien, Jane S. 1991. *A Line a Day: Sightreading*. 4 vols. San Diego: N. A. Kjos.

Esta serie, al igual que *Sightreading and rhythm everyday*, es recomendable para trabajar con niños, ya que maneja un nivel básico. Cada volumen está organizado en ejercicios diarios. Como su nombre indica, las piezas son de una línea de entre cuatro y ocho compases en promedio. El objetivo es que el alumno lea una línea por día, un par de veces. El diseño incluye un espacio para que el alumno pueda marcar las veces que tocó la pieza en el día. Aunque esto es un detalle pequeño, es un acierto, pues motiva al alumno a tocar varias veces el ejercicio y dejar registro de su progreso. La mayor parte del repertorio, sobre todo en los primeros volúmenes, utiliza posiciones fijas y acertadamente las combina siempre con indicaciones de articulaciones y/o dinámicas. Antes de comenzar las piezas de la semana hay un ejercicio para hacer una búsqueda de notas en el teclado, lo cual es una excelente forma de preparar al alumno para familiarizarse con el material que leerá durante la semana. Además, incluye sugerencias de estudio que refuerzan la autoevaluación.

- Berlin, Boris y Markow, Andrew. 2002. *Four Star sight reading and ear test: Daily exercises for piano students*. 11 vols. Toronto: Frederick Harris Music.

El objetivo de este método es desarrollar habilidades visuales, motoras, auditivas y analíticas. Un gran acierto de este material es que no sólo hace énfasis en la LPV, sino también en el entrenamiento auditivo, trabajando ambas habilidades a la vez. Al principio de cada volumen hay un resumen de los elementos musicales y patrones que se incluyen. Los ejercicios están organizados por día (cinco días a la semana) y hacia el final de la semana aparece un ejercicio para resumir lo practicado. Cada libro tiene 10 unidades equivalentes a 10 semanas. Otro elemento didáctico de gran ayuda es que al final de cada volumen hay exámenes que sirven para evaluar lo practicado cada semana. Como muchos de los métodos descritos en esta sección, *Four Star* comienza desde un nivel muy básico, sin embargo, avanza rápidamente a niveles intermedios. Además de ofrecerse como un complemento que corresponde a la mayoría de los programas de música de la MTNA (Music Teachers National Association) en Estados Unidos, se puede utilizar para preparar exámenes

internacionales de LPV de instituciones como el Royal Conservatory of Music o la National Guild of Piano Teachers.

- Burmeister, Ellen. 1991. *Keyboard Sight-reading*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Uno de los aportes importantes de este método es que está enfocado en estudiantes de nivel universitario. Burmeister aconseja su uso en clases grupales de hasta cuatro alumnos con accesibilidad a dos pianos. Otro gran acierto de este material es que está diseñado desde la perspectiva de ayudar al alumno a perder el miedo a la lectura. A diferencia de otros métodos, éste no inicia con un nivel elemental, sino intermedio (similar a los pequeños preludios de Bach o a las sonatinas más sencillas de Clementi y Kuhlau). Contiene siete capítulos donde aborda temas como: flexibilidad (concentración e improvisación), lectura y respiración, movimiento ocular (aprender a escanear y trabajar la visión periférica), cinestesia al teclado (sustitución de dedos, saltos, cruzamiento de manos y voces), lectura melódica (intervalos, claves, bajo cifrado y transposición) y lectura armónica. Acertadamente, incluye un último capítulo dedicado a la lectura de partituras orquestales. Cada capítulo está conformado por una breve descripción del tema y sus dificultades, seguido de varios ejercicios prácticos y ejemplos musicales para leer, los cuales pueden ser una obra para piano solo, música de cámara o una partitura orquestal. Es un método práctico pues las explicaciones son breves. Ofrece ejercicios para realizar fuera del teclado, en particular para solucionar aspectos rítmicos y de entorno. Es una lástima que este método se encuentre agotado. Por consecuencia, no es fácil conseguirlo.

- Johnson, T.A. 2001. *Right at sight*. 8 vols. Norfolk: Peters.

Este método se ofrece, entre otros, como material de estudio para preparar los exámenes internacionales de LPV que ofrecen instituciones como la ABRSM, AMEB o Trinity Guildhall. Comienza en el nivel más básico, enfatizando la tonalidad, el ritmo y el pulso. Acertadamente, utiliza el método por posiciones fijas, comenzando

con do mayor, sol mayor y fa mayor, avanzando progresivamente a otras tonalidades que contienen más alteraciones. Los ritmos también aparecen poco a poco conforme a su dificultad: negras, corcheas, puntillos, etc. Todo esto lo convierte en un método muy conveniente por su gradación progresiva. En este sentido, los primeros ejercicios son con manos alternadas y sólo hasta después del primer volumen tocan de forma simultánea. Cabe resaltar que las instrucciones, preguntas y observaciones que incluye parecen estar dirigidas a niños de al menos ocho o nueve años o bien para adolescentes, jóvenes o adultos, lo cual lo hace adaptable a casi todos los niveles. Todos los ejercicios, desde pequeñas frases musicales hasta piezas enteras, tienen indicaciones de dinámica y agógica, lo cual también es un gran acierto y herramienta pedagógica. Al final de cada volumen hay un glosario de términos musicales.

- Keilmann, Wilhelm. 1972. *Introduction to Sight-reading*. 2 vols. London: Peters.

Keilmann destaca por ser de los primeros en presentar una excelente serie de ejercicios para el desarrollo de la propiocepción al teclado, trabajando la ubicación de notas a través de sentir los grupos de dos y tres teclas negras, sin mirar el teclado y de sentir las distancias de intervalos, triadas y acordes de cuatro notas. Presenta explicaciones muy precisas al principio del primer volumen sobre algunas técnicas de lectura, así como algunas instrucciones al inicio de cada capítulo. Es un libro práctico dividido en tres secciones principales. La primera sección es la dedicada al desarrollo propioceptivo mencionado. La segunda sección es una explicación de cómo leer notas en grupos, bloques, patrones o figuras. También sugiere estrategias para afrontar problemas rítmicos, incluyendo ejercicios y ejemplos, y por último utilizando la transposición como herramienta para ubicar patrones. La tercera sección es la más grande y abarca ejercicios en movimiento paralelo con distintas alteraciones, ejercicios con ritmos inusuales, ejercicios a dos voces en movimiento contrario, en contrapunto, con cambios de compás, y con dos notas en una mano. La sección de los cambios de compás y la de ritmos inusuales son particularmente complicadas. El segundo volumen sigue el mismo formato que el primero. Curiosamente los ejercicios no incluyen indicaciones expresivas.

- Lamberti, Daniel. 1995. *Lectura a primera vista*. Buenos Aires: s.n.

De los pocos materiales que existen en español, el aporte más importante de este método es su enfoque interválico, donde el propósito del autor es lograr que el usuario, sobre todo principiante, se acerque a la lectura desde otra visión, siguiendo el dibujo de las frases musicales y el diseño de los intervalos en vez de leer nota por nota. El libro contiene una breve explicación del sistema propuesto y ejercicios sencillos por intervalos, desde el unísono hasta la octava, digitados específicamente para que la mano tenga referencias medibles y se pueda tocar sin ver el teclado, además de enfatizar su diseño visual sobre el pentagrama. Posteriormente, Lamberti publicó otro libro titulado *Piano, metodología de la enseñanza* (1997), donde el trabajo anterior se desarrolla con mayor detalle y consistencia. Este segundo método incluye siete capítulos para el desarrollo de la lectura musical, uno para cada intervalo. Los intervalos no se trabajan en el detalle de su cualidad mayor, menor, aumentada o disminuida, sino sólo su cualidad general de distancia, es decir, segunda, tercera, cuarta, etc. Cada capítulo tiene cinco secciones: presentación del intervalo, reconocimiento visual, ejercicios de coordinación, ejercicios de intervalos y ejercicios melódicos. Ambos libros se adquieren por internet a través de la página del autor. En el mismo sitio se pueden descargar algunos ejemplos en formato PDF de los ejercicios que incluye, así como algunas muestras de audio. El libro aborda niveles básicos y medios, y el mismo autor lo recomienda para alumnos avanzados con problemas de lectura.

- Marlais, Helen y Olson, Kevin. 2005. *Sight-reading and rhythm every day*. 12 vols. Fort Lauderdale: Frank J. Hakinson.

Esta serie se encuentra organizada en lecciones diarias por semana. Son 12 volúmenes que enfatizan en cada lección dos secciones separadas: una rítmica y una para el reconocimiento de patrones. Al final de cada lección hay dos ejercicios o piezas para integrar los conceptos de las secciones anteriores. Los libros también fortalecen el conocimiento propioceptivo del teclado y las indicaciones expresivas como articulaciones y dinámicas. Al igual que otros métodos, inicia con ejercicios por posiciones fijas comenzando en do, sol y fa. Los primeros volúmenes no utilizan

pentagrama. Varias piezas tienen letra para que el alumno pueda cantar mientras toca. El no uso de pentagramas en las primeras piezas y el tipo de repertorio que abarca en los primeros volúmenes reflejan la orientación que tienen de la enseñanza de la LPV hacia niños pequeños. El hecho de que sea un libro que se puede utilizar desde que un niño comienza sus primeros acercamientos al piano, y que parta de una pedagogía basada en posiciones fijas es una ventaja importante, pues refuerza patrones y figuras que pueden ser automatizados desde muy temprana edad. A partir del volumen 2A se incluyen ejercicios de transposición sencillos. A partir del vol. 3A se incluyen acordes de tónica y dominante, y los patrones de posición básica comienzan a abrirse. El volumen 4A incluye líneas adicionales, escalas y progresiones de acordes. A partir del volumen cinco aparece repertorio original sencillo para piano y duetos a cuatro manos. Esta progresión de dificultades refleja claramente el énfasis cinético del método.

- Ricquier, Michel. 1998. *La Lecture Musicale par l'Education de l'Œil: Méthode inspirée des techniques modernes de lecture rapide*. Paris: Gérard Billaudot.

Este método bilingüe (francés, inglés) está basado en la premisa de que los ojos leen a través de determinado número de fijaciones por segundo y que éstas no pueden aumentar de velocidad. Lo que hace a un mejor lector es la cantidad de información que puede absorber en una fijación. Por tanto, se centra únicamente en ampliar el campo de visión por fijación del ojo sobre la partitura. Incluye un pequeño cartón con una ventana para marcar las fijaciones del ojo sobre un pentagrama. Los ejercicios no tienen clave, por lo que su lectura puede ser más variada, pero son de un solo pentagrama a la vez. Tiene una sección de ejercicios para reconocer intervalos. Las instrucciones son breves y no siempre muy claras. Al final presenta una sección especial de dos pentagramas para instrumentos de teclado. Es un buen método para entender y trabajar el concepto de fijación y vista panorámica, pero su gran desventaja radica en que le faltan muchos otros elementos de integración relativos a la ejecución de una pieza musical a primera vista. El hecho de que no incluye fragmentos musicales, lo convierte en un método que, aunque trabaja una habilidad determinada, no la integra al contexto real en que se utilizará.

- Santacana, Benjamí. 1999. *El piano a primera vista. Elemental*. Barcelona: Ed. Boileau.

Este método, junto con el de Lamberti (1995), es de las muy pocas referencias metodológicas que hay en español. Organizadas por secciones, este libro incluye lectura de dos voces, ejemplos de notación no tradicional (como *clusters*, notación espacial, división de compases isométricos, armónicos y grafías proporcionales, entre otros) y transportación. Con herramientas didácticas como la imitación de patrones y el uso de indicaciones expresivas (articulación y fraseo), invita al alumno principiante a la práctica de la LPV a partir de piezas breves, variadas y originales, organizadas de manera progresiva en cuatro niveles. Incluso propone al alumno memorizar breves fragmentos de las piezas leídas o improvisar distintos finales para algunos ejercicios. El libro comienza con piezas en posición fija y a partir del nivel dos se introduce el cambio de posiciones. El énfasis que hace en la interpretación como parte de la LPV, la invitación a improvisar y transportar, la inclusión desde los niveles más básicos de notaciones no tradicionales y el hecho de que esté escrito en español, lo hacen un método de gran importancia y aporte.

- Shanaphy, Edward; Stuart Isacoff; Julie Jordan. 1987. *Speed-reading at the Keyboard*. New York: Ekay Music

Método organizado en tres volúmenes. Los dos primeros presentan un diseño más parecido a un método, mientras que el tercer volumen es un compendio suplementario dedicado especialmente a la escritura pianística recurrente en repertorios de acompañamiento. Esta selección de piezas aparece en orden gradual de dificultad.

- Spillman, Robert. 1990. *Sight-reading at the Keyboard*. New York: Schirmer.

Al igual que Burmeister (1991), este método se encuentra agotado. Es una pena porque sus 167 páginas se suman a los muy pocos métodos de enfoque universitario en situación de clase grupal maestro-alumno que existen. Spillman sugiere que el método se utilice en un grupo de cuatro estudiantes (dos en cada piano). El libro está dividido en dos partes. La primera parte se centra en el aspecto teórico,

con una discusión a detalle del proceso de lectura, de la forma en que se aprende a leer notación musical y algunas dificultades específicas de la LPV. La segunda parte está exclusivamente dedicada a ejemplos musicales ordenados por grado de dificultad. Trata temas como la estabilidad rítmica, el análisis armónico, la topografía, el contrapunto, la improvisación, la transposición, la lectura de partituras orquestales y un capítulo especial dedicado a rítmica avanzada y problemas de notación. Contiene piezas para piano solo, música de cámara, canciones y partituras orquestales. Comienza a partir de un nivel intermedio, con piezas del *Álbum de la Juventud* de Robert Schumann y termina con música del siglo XX con fragmentos como *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg. Cabe resaltar como grandes aciertos, la inclusión de repertorios más recientes, una bibliografía referencial y una lista de partituras sugeridas para continuar la práctica de la LPV.

- Smith, Hannah. 1978. *Progressive Sight-reading Exercises for Piano*. New York: Associated Music Publishers.

Este libro es un compendio de ejercicios cortos de LPV en distintas tonalidades. La primera sección comienza con notas redondas en movimiento paralelo y gradualmente los valores se van acortando a blancas, negras, corcheas y la combinación de ellos. La segunda sección incluye distintos compases: 4/4, 3/4, 3/8 y 6/8. La tercera sección es de ejercicios con sostenidos y la cuarta con bemoles. Las siguientes secciones incluyen sostenidos, bemoles y naturales combinados, notas con puntillo, síncopas y al final una sección de ejercicios a dos voces (no paralelas) en todas las tonalidades. Todos los ejercicios del libro son en posición fija, sin saltos. Esto se convierte en una desventaja, ya que, a pesar de las bondades de trabajar por posiciones, eventualmente el dominio del piano requiere todo tipo de desplazamientos. El no incluir nada en este sentido, lo convierte en un método bastante incompleto, aunque, con un buen aporte creativo por parte del docente o el estudiante, se puede utilizar como complemento cuando se requiera reforzar el acercamiento al piano por posiciones fijas al teclado. Otra desventaja es que los ejercicios no incluyen indicaciones de dinámica, agógica o tempo. Aunque los

ejercicios están bien graduados, ni el diseño del libro ni las piezas resultan muy atractivas para los alumnos.

Una tercera categoría son los métodos cuya temática principal no es la LPV, pero cuya influencia en el desarrollo de ésta es evidente. Son libros de interés indirecto, que pueden ser de mucha ayuda como complementos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la LPV. Por ejemplo, se incluyen métodos para la lectura de claves y reducción de partituras orquestales, métodos sobre habilidades de acompañamiento e incluso libros que más que métodos son compendios de piezas que se pueden utilizar para practicar:

- Creuzburg, Heinrich. 1985. *Partiturspiel*. 4 vols. Mainz: Schott.

De dificultad media y avanzada, este libro trilingüe (francés, alemán e inglés) presenta fragmentos de la literatura musical para practicar la lectura al piano de dos, tres o más pentagramas simultáneos, así como claves de sol, fa en 3ª y 4ª línea, y de do en 1ª, 2ª, 3ª y 4ª línea. Contiene muchos ejemplos de partituras orquestales. Se recomienda para la transposición, lectura de claves, desarrollo de la vista panorámica y la práctica de discriminar material durante la lectura. El método incluye pocas instrucciones y mucho material práctico muy demandante. Está organizado por capítulos que abordan un tema en particular y los ejemplos a tocar son casi todos de la misma dificultad, por lo que sería aconsejable una progresión más gradual de niveles de dificultad. Más que para la adquisición de habilidades, es un método útil para su práctica a partir de un nivel medio adquirido previamente. El formato de las partituras es apretado y cansado de leer, sin embargo, este método es, sin lugar a duda, uno de los pilares en la práctica de la lectura de partituras orquestales.

- Melcher, Robert A. y Warch, Willard F. 1971. *Music for Score Reading*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Este método está agotado por lo que no es fácil de encontrar. Esto es una lástima pues es uno de los mejores referentes que hay para la práctica de lectura de claves, transposición y reducción de partituras orquestales al piano. El libro se basa en repertorio orquestal, no en ejercicios y está organizado en niveles de dificultad



creciente. Cada capítulo, que inicia con una serie de instrucciones, está enfocado a practicar una clave o a un nivel de transposición, combinando poco a poco las claves y los instrumentos transpositores con dos, tres, cuatro o más pentagramas hasta llegar a varios extractos de *full score* en el último capítulo. De dificultad media y avanzada, el diseño de este método es cómodo, amigable y la organización de los niveles es mejor que en Creuzburg (1985).

- Morris, R. O. y Ferguson, Howard. 1931. *Preparatory exercises in score reading*. Oxford: Oxford University Press.

Con un diseño editorial muy práctico, el texto musical de este libro es muy cómodo de leer, ya que presenta el diseño de las partituras en un tamaño y espaciado muy amigable al lector novel. Es un método bilingüe (inglés y alemán) que contiene 124 fragmentos musicales del repertorio tradicional de concierto, transcritos para practicar la lectura de distintas claves y transposición al piano de partituras orquestales. Su dificultad es media y avanzada. El diseño de las partituras es muy cómodo para leer. Además, el avance gradual en la dificultad y la combinación de claves es muy atinado. Es un favorito entre los alumnos universitarios interesados en el tema.

- Price, Deon Nielsen. 2005. *Accompanying skills for pianists*. Segunda edición. Culver City: Culver Crest Publications.

La segunda edición de este texto, dedicado a las habilidades generales del pianista acompañante, incluye un capítulo conciso y práctico sobre LPV. Se centra en el uso adecuado de los ojos y su movimiento sobre la partitura. Tras una breve explicación, el capítulo contiene ejercicios variados cuyo objetivo es entrenar el movimiento de los ojos. Como introducción general al tema, este capítulo es muy bueno. Las piezas que propone están basadas en fragmentos de la literatura musical de acompañamiento vocal e instrumental, incluso con ejemplos de más de dos pentagramas simultáneos. El capítulo siguiente complementa de manera acertada el capítulo de lectura, al abordar tipos de acompañamientos recurrentes en la literatura e idiomáticos a los instrumentos de teclado. Es particularmente interesante y de gran

aporte situar la LPV en el contexto de un libro dedicado a las prácticas colaborativas del pianista acompañante. El resto del texto también es muy recomendable, práctico y de fácil lectura.

- Riemann, Hugo. 2005. *Reducción al piano de la partitura de orquesta*. Barcelona: Idea Books.

De los pocos materiales editados en español, este libro no es un método de LPV, sino un texto con muy buenos consejos sobre cómo resolver al piano la lectura de una partitura orquestal. Incluye explicaciones sobre instrumentos transpositores, distintas claves, criterios de selección, redistribución de líneas, sustitutos para efectos orquestales y arreglos sencillos; todo está ejemplificado con fragmentos de la literatura sinfónica. Es un buen acercamiento al tema, aunque no tiene ejercicios para la práctica.

- The Associated Board of the Royal Schools of Music. 2008. *Piano Specimen Sight – reading Tests. Grades 1 to 10*. London: ABRSM.

Aunque este texto es específico a la LPV, no se trata de un método en sí, sino de una compilación. Ésta es una serie de 10 libros con un promedio de 50 pequeñas piezas cada uno, que van avanzando gradualmente en dificultad. Las piezas son ejemplos de los materiales utilizados por la ABRSM (Associated Board of the Royal Schools of Music) para los exámenes de LPV que aplican a nivel internacional. Estos materiales se renuevan y publican cada dos años, por lo que es relativamente fácil encontrar ediciones anteriores o conseguir las versiones más recientes. No incluyen teoría, ni instrucciones, ni explicaciones de ningún tipo, pues son sólo un muestrario de piezas para lectura en todos niveles. Desde los niveles más básicos se incluyen elementos variados de la notación musical como indicaciones de tempo, carácter, dinámica y agógica, además de digitaciones. Es una excelente colección para tener referentes sobre lo que se exige en cada nivel e incluso prepararse para presentar los exámenes internacionales correspondientes. También son una buena manera de variar el material de lectura en la práctica diaria, en la clase de piano, en la clase de LPV o

incluso como material para hacer evaluaciones según las necesidades educativas del docente, sus alumnos y la institución donde trabaja.

#### 1.4.3. Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la LPV

Actualmente la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios del aprendizaje es innegable. Tanto en contextos educativos formales como informales, las TICs ofrecen un sinnúmero de herramientas didácticas que se han vuelto casi de uso obligado. La LPV no es la excepción en esta tendencia. Hay desde páginas en internet, videos tutoriales en YouTube y blogs hasta el desarrollo de aplicaciones para leer notación musical y aún más específicas para la LPV al piano. Dada la gran cantidad de videos tutoriales y los blogs que se pueden encontrar en la red, su revisión exhaustiva bien podría ocupar una investigación en sí misma que sale de los parámetros de la presente. Por lo tanto, se decidió centrar esta revisión en dos categorías, las cuales se comentan con algunos ejemplos representativos. La primera categoría se refiere a páginas de internet y la segunda al desarrollo de *software* en forma de aplicaciones descargables. En ambos rubros se observan dos tendencias de contenido y diseño. La primera tendencia ofrece sitios y aplicaciones de consulta, donde se puede tener acceso a materiales de referencia para la práctica individual de la LPV. En esta tendencia abundan los formatos fijos y descargables como partituras en PDF o JPG y listas de consejos de estrategias lectoras. La segunda tendencia se inclina a la práctica interactiva de los usuarios dentro de la página o la aplicación. Más que un lugar donde buscar materiales de lectura, estos formatos invitan a usar la plataforma de forma continua dentro del proceso de aprendizaje y práctica de la habilidad. Estos formatos interactivos parecen estar tomando con el tiempo más fuerza y popularidad, aunque aún no han sido explotadas todas sus posibilidades. Su modelo integrador tiene un gran potencial en el desarrollo de una habilidad tan compleja e interconectada como la LPV. Cabe mencionar que tanto las páginas de internet como las aplicaciones tienen un uso gratuito limitado y casi en todos los casos se requieren distintos métodos de pago para tener acceso a todos los beneficios que ofrecen.

Entre la variedad de páginas de internet con formato fijo, destacan aquellas que ofrecen materiales descargables, variados y claramente graduados por niveles de dificultad, entre las cuales destacan *Sight-Reading Secrets*, *Soundswell* y *Piupiano*.

Aunque es un sitio que enfatiza la venta de la serie de nueve libros que corresponden al método *Sight-reading Secrets* de Rebecca Stewart, *sightreading.com.au*, incluye consejos relativos a la LPV para maestros y padres de familia. Estos consejos están enfocados en niños que presentarán los exámenes de lectura del AMEB (Australian Music Examination Board), pero se pueden extrapolar a cualquier alumno que deba presentar este tipo de exámenes o bien quiera simplemente mejorar su habilidad lectora. La página también contiene una sección donde se pueden descargar gratuitamente lecciones diarias con estrategias y piezas para leer a primera vista en formato PDF. Estas lecciones son de nivel elemental. Para acceder a niveles más avanzados es necesario comprar los libros del método.

*Soundswell.co.uk* es un sitio con diversos recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la música en general. Sin embargo, tiene una sección de partituras para la práctica de la LPV, organizadas en cinco niveles. Sólo permite descargar los materiales en formato PDF. La ventaja de esta página sobre otras similares es que el repertorio llega a niveles avanzados, incluyendo corales de J. S. Bach.

La página de internet *piupiano.com* ofrece una sección especializada en la LPV. Está diseñada en francés por Jerome Coulomb y contiene varios escritos organizados por lecciones, que tratan de la importancia de la lectura, las estrategias que se deben utilizar y las instrucciones para practicarla. También ofrece materiales graduados desde niveles básicos hasta muy avanzados a diferencia de la mayoría de las páginas de lectura que sólo llegan a niveles intermedios. Estos materiales son fragmentos de partituras en formato JPG. Ofrece cursos de LPV personalizados en París para todos los niveles, incluidos pianistas profesionales y docentes de LPV.

Las páginas de internet con formato interactivo funcionan en su mayoría como aplicaciones *online*. De los diseños que hay en el mercado, destacan los siguientes cuatro: *Sightreadingfactory.com*, *Sightreadingmastery.com*, *Keypiano.com* y *Etudesoftware.com*.

*Sightreadingfactory.com* es uno de los sitios de internet más completos y totalmente enfocados en la LPV. Incluye material especializado para piano, voz, guitarra, cuerdas frotadas, alientos madera, alientos metal, percusiones o ensambles (coro, banda, orquesta de cuerdas, orquesta sinfónica). Ofrece una práctica sistematizada a través de nueve niveles descritos detalladamente. En cada nivel se explicita con claridad los ritmos, silencios, saltos, dinámicas, articulaciones, posiciones, manos juntas o separadas, acordes etc., que se incluyen en cada uno. Además de escoger el nivel de dificultad a practicar, el usuario también puede escoger el compás y la tonalidad. El acervo de partituras es muy grande, así que se puede variar el repertorio muy fácilmente. Tiene la opción de configurar la partitura para que desaparezcan los compases conforme se toca, de coordinar la partitura con un clic metronómico y/o con una barra que va marcando el lugar en la partitura donde se debe tocar y se puede escuchar o no el audio de la pieza mientras se toca. Todas estas características se pueden poner, quitar o combinar según el usuario lo requiera. Es una especie de aplicación en la nube, por lo que se puede usar en computadoras fijas o portátiles, en teléfonos celulares y en tabletas. Una de sus desventajas es la falta de retroalimentación inmediata a la interpretación del usuario, asunto que otros sitios y aplicaciones ha subsanado con la tecnología que ya existe. La suscripción tiene un costo anual, con algunos códigos de descuento para profesores y estudiantes. Incluye un blog de noticias y un foro para preguntas frecuentes y discusiones. Es una página muy recomendable debido a su gran variedad de repertorio, a su diseño pedagógico, a su plataforma amigable y a su gran capacidad de interacción.

*Sightreadingmastery.com* contiene materiales para trabajar la LPV enfocados a distintos instrumentos como piano, voz, guitarra, flauta, trompeta, clarinete, violín y cellos. La página dice estar trabajando en incluir nuevos instrumentos. Organizado en distintos niveles de dificultad ofrece tres niveles básicos para piano. El instrumento que más niveles tiene es la guitarra, con cinco. Cada pieza tiene una versión de referencia en audio. El repertorio ha sido

escrito expofeso para la aplicación según la idiomática del instrumento y el nivel de lectura a trabajar. El sitio tiene una sección para mantener registro del progreso y las piezas estudiadas. El costo de suscripción varía entre los 20 y los 80 USD según los materiales a los que se quiera tener acceso. Se pueden hacer consultas por video con profesores, característica que no se encuentra en otras páginas. Incluye un blog con comentarios, noticias y artículos. Aunque tiene menos opciones que *sightreadingfactory*, es una plataforma recomendable por su uso fácil y práctico.

*Keypiano.com* es un software desarrollado para practicar la identificación visual de patrones de notas, intervalos, escalas, acordes y progresiones acordales. Según el patrón a trabajar, el material se divide entre cinco y hasta 15 niveles de dificultad. Los costos van de acuerdo con el tema que se quiere descargar para practicar. Hay algunas secciones que se pueden trabajar con un teclado MIDI conectado a la computadora para poder tocar los acordes, notas o intervalos identificados. Aunque es similar a otros programas de lectura de notas, este tiene la particularidad de llegar a niveles más avanzados que otros programas similares. Sin embargo, no es una plataforma fácil de utilizar, ni de diseño amigable para el usuario y sólo puede haber interacción a través del teclado MIDI.

El programa *Etudesoftware.com* funciona conectando un teclado MIDI a la computadora. Está diseñado con diferentes niveles de dificultad y en dos secciones principales, una para practicar el reconocimiento de notas y acordes y otra para ritmos, notas y silencios a través de frases musicales. El programa registra lo que el usuario toca en el teclado MIDI ofreciendo retroalimentación visual inmediata (color verde para los aciertos y rojo para los errores), lo cual es una gran ventaja. Por otro lado, la dificultad de los ejercicios aumenta gradualmente y las partituras cambian constantemente para evitar que se aprendan de oído y enfatizar la lectura. Además de todos los ejercicios que incluye, el usuario puede crear sus propios ejercicios. Incluye un clic metronómico que se puede utilizar o no mientras se tocan las piezas. No es una plataforma fácil de utilizar, pero ofrece una prueba gratuita de 30 días y un pago único para adquirir la licencia de uso.

Más que una página de LPV, *practicesightreading.com* es una página diseñada para la práctica del solfeo, por lo que se puede utilizar para reforzar algunas habilidades relativas a la LPV. No está diseñado para ningún instrumento en particular. Se trata de fragmentos musicales que trabajan por separado ritmo o melodía, presentados como ejercicios catalogados en cinco niveles. No tiene ningún tipo de evaluación o retroalimentación inmediata o explícita, lo cual es una desventaja, aunque las piezas si incluyen una versión en audio o bien con un clic metronómico de referencia. Se requiere el pago de una suscripción anual.

En la categoría de aplicaciones de formato fijo, se podría mencionar cualquier aplicación que ofreciera partituras, ya que son acervos de material de lectura, sin embargo, destacan *Ivory: Piano Sight-reading Trainer* y *SightRead4Piano* por ser aplicaciones semifijas.

*SightRead4Piano by Wessar* es una aplicación que se enfoca particularmente en el movimiento de los ojos. En la pantalla aparece una partitura completa y conforme se toca al piano, los compases van desapareciendo, obligando así al usuario a siempre mirar hacia adelante en la partitura. Incluye repertorio de distintos niveles (hasta ocho niveles conforme a la gradación de ABRSM, Trinity Guildhall, London College of Music, Australian Music Examination Board, Yamaha, etc.). No tiene audio de las piezas, ni la aplicación puede escuchar lo que el usuario toca al piano, pero sí tiene un metrónomo cuya velocidad es controlable y que sirve para sincronizar la desaparición de compases conforme el usuario toca. La aplicación tiene la opción de observar la pieza durante 30 segundos antes de tocarla. Aunque la aplicación con un par de ejemplos, muy limitados en cada nivel, es gratuita, el repertorio se puede ampliar comprando más archivos. Hay repertorio para distintos instrumentos: piano, cuerdas frotadas y guitarra. Incluye una sección para medir el progreso individual. Funciona en Mac y Android.

La aplicación *Ivory: Piano Sight-reading Trainer* solo funciona en Mac. Aunque no contiene estrategias didácticas explícitas para el aprendizaje de la LPV, es una plataforma que proporciona de forma automática partituras de fragmentos musicales para la práctica de la habilidad. Gracias al metrónomo incluido, el usuario puede tocar la pieza conforme una barra

se mueve sobre la partitura para ayudar a localizar dónde debe ir tocando. El formato de la *app* no es completamente fijo, ya que, a través del micrófono de la computadora, teléfono o tableta, escucha la ejecución y, si hay errores, aparece una barra roja en la parte inferior de la aplicación que se va llenando. El objetivo es lograr que esa barra no se llene. La desventaja de esta aplicación es que no hay opciones para escoger el repertorio, pues aparece en automático de forma aleatoria, aunque sí se puede escoger la tonalidad y la velocidad a la que se quiere tocar cada pieza. Es una aplicación gratuita.

Las aplicaciones de formato interactivo son probablemente las más completas, con mayor potencial de alcance y desarrollo. Destacan tres que han logrado integrar a su diseño, de forma exitosa y práctica, al menos parte de la investigación académica relativa al dominio de la LPV: *Read ahead*, *ABRSM Sight-Reading Trainer* y *Piano Maestro*.

La aplicación *Read ahead* es una de las aplicaciones más completas e integradoras en el mercado. Tiene cuatro niveles (desde elemental hasta intermedio avanzado), cada uno dividido en tres secciones (A, B y C). Cada nivel tiene cerca de 100 piezas. Las primeras secciones de cada nivel son gratuitas, por lo que es necesario comprar los otros niveles. Cada lección contiene dos ejercicios para familiarizarse con los procesos, dos ejercicios de lectura que invitan al usuario a “escanear” visualmente la pieza y mantener los ojos en la partitura y dos piezas libres para practicar la lectura. El primer ejercicio de “calentamiento” es para memorizar pequeños giros musicales. En la pantalla aparece un compás para ser observado, siempre con un clic metronómico de referencia. Después desaparece para que el usuario lo toque de memoria. El segundo ejercicio de “calentamiento” se centra en la cinestesia y propone practicar algún movimiento al piano que se incluirá en las siguientes piezas. Sólo aparece la partitura con el ejercicio para que el usuario lo practique todo lo necesario. Los dos ejercicios de lectura incluyen al inicio una contextualización de la pieza (datos del autor, de la época en que se escribió, etc.) y una lista de sugerencias e instrucciones para ejecutar la pieza con eficiencia. Esto es un gran acierto, pues invita al usuario a desarrollar referentes de estilo, épocas y compositores y no sólo a pensar en las alturas y valores de las notas. Después de un tiempo de observación, a veces guiado por alguna pregunta, el usuario comienza a tocar la pieza con un referente metronómico que se mantiene invariable mientras



los compases van desapareciendo. La dificultad se puede ajustar a las necesidades del usuario, alterando la velocidad del metrónomo en cada pieza. La aplicación no escucha inmediatamente lo que el usuario toca, pero incluye la opción de grabar para poder escucharse después y evaluarse uno mismo. La gran ventaja de esta aplicación, además de ser interactiva, es que trabaja procesos por separado y luego fomenta la integración de estos. La aplicación sólo funciona en Mac, pero se puede utilizar en combinación con los libros del método *Read ahead* (que se pueden comprar en físico o en versión digital) y con el sitio [www.readaheadapp.com](http://www.readaheadapp.com), donde se pueden leer varios artículos relacionados con la LPV. Incluye una sección para medir el progreso.

*ABRSM Sight-Reading Trainer* Esta eficiente aplicación incluye 155 piezas enfocadas en desarrollar habilidades específicas relativas a la LPV. Cada lección se enfoca en identificar patrones rítmicos, patrones melódicos, aprender a observar eficientemente una pieza antes de tocarla y finalmente tocarla. El repertorio abarca los primeros cinco niveles de la gradación ABRSM. Aunque la aplicación no escucha lo que el usuario toca, ni tiene audios de las piezas a ejecutar, el enfoque de habilidades de observación que utiliza es muy eficiente. La plataforma es muy amigable y su gran ventaja es que además de trabajar las distintas estrategias por separado, al final crea las oportunidades para integrarlas. Funciona en Mac y Android, pero no se puede descargar de forma gratuita, ni siquiera en los primeros niveles.

Aunque diseñada para motivar el estudio al piano y reforzar la práctica del instrumento, *Piano Maestro by Joy Tunes* es una aplicación interactiva extraordinaria, sumamente útil para la LPV. Muy recomendable como apoyo, la versión gratuita incluye bastante material, pero la de paga incluye muchísimas más opciones de uso. La puede utilizar un estudiante de forma individual o un docente aplicarla en sus clases, ya que éste también puede dejar tareas y los alumnos entrar a la aplicación a través de la cuenta del profesor, de manera que sea posible llevar el control de las tareas realizadas en casa. Tanto las animaciones como el repertorio y las musicalizaciones de la plataforma están diseñadas para niños de tres años en adelante; sin embargo, utilizarla con alumnos universitarios en clase de LPV funciona bastante bien. La aplicación ofrece repertorio muy variado, como canciones infantiles, populares, fragmentos de *highlights* clásicos, navideños, etc. e incluso tiene acceso a reconocidos libros de métodos

para piano como Hal Leonard, *Alfred's, Piano Adventures* de Faber, Hanon, Czerny y otros favoritos. Son piezas cortas donde, a la par del audio, la partitura se mueve hacia una línea que sirve de cursor para indicar dónde debe tocar el usuario. El nivel es elemental y está dividido en seis subniveles de dificultad y en categorías de estilos. El usuario toca en el piano y a través del micrófono de la tableta, la aplicación capta el desempeño e inmediatamente ofrece retroalimentación. Si alguna nota se ejecuta en altura o ritmo erróneo, inmediatamente aparece en color rojo. Al final de la pieza la retroalimentación incluye una evaluación de la precisión rítmica y de altura de notas y el alumno puede juntar estrellas o puntos. El usuario puede compartir sus logros a través de distintas redes sociales o de la misma aplicación con sus compañeros y maestros. Se incluyen consejos de postura, técnica, etc., las digitaciones pueden o no aparecer, al igual que los nombres de las notas. Las piezas se pueden tocar cuantas veces se quiera y es posible ajustar la velocidad de cada una a través del metrónomo de la aplicación. *Simply Piano by Joy Tunes*, es la versión para Android de la misma compañía. Aunque es similar y también funciona en Mac, su diseño se enfoca en usuarios adultos. Lamentablemente la versión gratuita es mucho más limitada que *Piano Maestro*.

Aunque sus funciones y objetivos son otros, hay algunas aplicaciones que se pueden adaptar como apoyo en la adquisición de la LPV como *Notezilla*, *Home concert Xtreme* y *Musycom* entre otras. Algunas de las que podrían considerarse más útiles para complementar la práctica de la LPV son las que se comentan a continuación.

*Noteworks* es una aplicación cuya función es practicar la lectura de la altura de las notas. Incluye lectura en clave de sol y de fa por separado o la combinación de ambas, además de clave de do en tercera y cuarta línea. Las notas van apareciendo en un pentagrama y el usuario debe identificarlas ya sea a través del nombre (do, re, mi, etc. o C, D, E, etc.) o bien mostrando su ubicación en un pequeño teclado que aparece en la parte inferior de la pantalla. Los niveles de dificultad se pueden controlar en rango de registro, alteraciones (21 niveles) y velocidad de aparición (cuatro niveles). Es una plataforma muy amigable, planteada como juego, con simpáticas animaciones, con la posibilidad de controlar la dificultad y de corregir errores, además de contar con un complemento auditivo pues cada vez que se identifica una nota suena su altura correspondiente. Esta aplicación es un gran acierto y funciona en sistemas

Mac y Android. Se requiere un pago para la versión completa, ya que la versión gratuita es muy limitada.

*Treble Cat* y *Bass Cat* son parte de una misma plataforma, pero se pueden adquirir por separado. Funcionan de la misma manera, sólo que una se enfoca en la clave de sol y la otra en la clave de fa. La aplicación tiene cinco niveles con diez subniveles cada uno. Con el formato de un juego, en la pantalla aparecen notas distintas sobre el pentagrama durante 60 segundos. El objetivo es encontrar las notas que se pidan al inicio del juego. Al pulsar la nota correcta, esta suena. Por ejemplo, la instrucción puede decir: marca todos los re y fa que aparezcan. En los niveles más avanzados hay que observar y localizar hasta tres notas distintas en dos pentagramas al mismo tiempo, aunque el registro nunca sobrepasa las dos octavas. Se puede controlar la velocidad (dos opciones) en la que aparecen las notas. Tiene una sección para escoger alguna nota en específico y practicarla. Aunque la identificación de las notas se presenta fuera de un contexto musical integrado, esta aplicación puede ayudar a la práctica de identificación de notas en sus primeros niveles.

*Rhythm Cat* es parte de la serie anterior, pero se enfoca en desarrollar habilidades rítmicas. Parecido al famoso juego *Guitar Hero*, el objetivo es pulsar uno o dos botones conforme al ritmo de la pieza que se escucha y se mira en la pantalla. La aplicación reproduce el fragmento de una pieza musical mientras en la pantalla aparece la línea rítmica a seguir. El usuario debe pulsar el botón correspondiente a los ritmos correctos conforme al pulso del audio. Tiene cuatro niveles con 15 subniveles cada uno, que se van desbloqueando conforme se avanza. Sólo incluye compases de 4/4 y 3/4 y valores rítmicos de redonda, blanca con punto, blanca, negra, negra con puntillo, corcheas, ligaduras de unión, silencio de negra y silencio de corchea. Como la mayoría de las aplicaciones, toda la plataforma *Cat* tiene una versión de pago y una versión gratuita bastante limitada. La aplicación no promueve la motricidad fina que combina ritmos con altura de notas, pero sí puede ayudar a reforzar conceptos y percepciones de pulso, además de la práctica sencilla de ritmos comunes.

## 1.5. Teorías del aprendizaje y LPV

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos. Con relación a la adquisición de habilidades para leer a primera vista, el tema requiere de múltiples perspectivas pedagógicas que, de ser discutidas ampliamente, excederían los propósitos y límites de este trabajo. Por lo tanto, esta sección no aborda problemas epistemológicos. Más bien, a partir de una línea basada en el estudio de teorías del aprendizaje y dentro del contexto de la psicología cognitiva, enumera y discute algunos principios que, desde la perspectiva de la adquisición y automatización de destrezas, son relevantes a la LPV. La psicología cognitiva se interesa, entre otras cosas, en la construcción de conocimientos en la memoria (a corto y largo plazo), la reutilización de estos conocimientos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Tardif 1992, 177). Su interés en conceptos como conocimiento de procedimientos, automatización, transferencia de conocimiento y metacognición son una buena plataforma para reflexionar en la adquisición de habilidades como la LPV (Bogo, 2016, 125-126).

### 1.5.1. Motivación, autoestima y riesgo

Ante el objetivo de adquirir una habilidad o destreza determinada, la motivación es un elemento muy importante a considerar, ya que “la falta de motivación suele ser una de las causas primeras del deterioro del aprendizaje, sobre todo en situaciones de educación formal” (Pozo 2013, 214). En este caso, el alumno que quiere o debe aprender a leer a primera vista puede tener o no suficiente motivación, tanto para aprovechar la situación de una clase formal como para la disciplina que requiere la práctica constante en casa. Hay una influencia directa de la motivación sobre los procesos de la práctica (Sloboda 2000, 400) y no sólo de los eventos que suceden en una clase formal. Dicho de otra manera, la motivación del alumno ante la tarea a realizar influye de forma determinante, tanto en clase como en su práctica individual. La motivación ayuda a lograr compromisos a largo plazo (Davidson 2006, 118), por lo que puede ser un factor importante en la permanencia de los estudiantes en la profesión musical o, al menos, evitar deserción en la asignatura como la que compete a este estudio. En este caso, de la LPV, a pesar de que la mayoría de los alumnos comprenden su utilidad, la motivación no siempre es suficiente para superar las dificultades de su aprendizaje. En la experiencia docente de la FaM, se ha notado que hablar del futuro profesional enfatizando

las ventajas que pueden tener con esta habilidad ayuda a que los alumnos muestren mayor interés para relacionarse con ella de forma más proactiva.

Ahora bien, es importante buscar estas motivaciones contundentes para que el alumno se involucre convencido de su proceso de aprendizaje y no sólo pensar que debe aprobar una asignatura. Es común que el objetivo de aprobar una materia se centre en la calificación y “cuando lo que importa son las calificaciones, el profesor se ubica en una posición adversaria ante el estudiante, y este último realiza esfuerzos por alcanzar una meta a corto plazo, en lugar de enfocarse en el dominio técnico a largo plazo de las destrezas y conceptos necesarios para mejorar su competencia musical” (Chacón 2012, 5). Tener la motivación suficiente para involucrarse en el aprendizaje a largo plazo se vuelve fundamental para una habilidad como la LPV. Además, esta importancia radica en que la motivación se enlaza con la autoestima, y ésta a su vez, se relaciona en proporción directa con el riesgo que se asume al aprender algo nuevo:

[...] todo aquel que aprende cambia y, por tanto, “arriesga su identidad”, pero está claro que no la arriesgamos por igual cuando aprendemos el nombre de una calle que cuando cambiamos nuestro peinado o, aún más, nuestras ideas sobre nosotros mismos [...] cuanto mayor es el *riesgo* que corremos al aprender, o cambiar lo que somos, mayor será la motivación necesaria y más vinculada debe estar esta motivación a nuestra propia representación interna y no sólo al logro de ciertas recompensas externas. (Pozo 2013, 164)

Como señala Coopersmith (1967), a mayor autoestima, hay más disposición a correr riesgos y a equivocarse durante un proceso de aprendizaje. Tanto la LPV como la improvisación requieren, al menos de inicio, un cierto grado de autoconfianza y valor (Thompson y Lehmann 2004, 155). De ahí que el valor que se le da a la habilidad y su lugar en los objetivos y percepciones personales del estudiante no debe considerarse a la ligera:

En particular, la autoestima y el conocimiento de sí mismo repercuten profundamente en el desarrollo de los objetivos personales. Existen varias teorías de la motivación, y una de las que explica eficazmente porqué a algunos jóvenes les resulta más gratificante que a otros participar en actividades musicales es la teoría de la “expectación-valoración”. Esta teoría plantea que los individuos aprenden

tareas si valoran la actividad o el resultado, o si anticipan el éxito. La valoración depende de varios tipos de motivación. (Davidson 2006, 117-118)

Conviene subrayar que la valoración de la LPV como herramienta útil a los objetivos personales del estudiante puede desencadenar un mejor aprendizaje; sin embargo, como señala Davidson, también hay un mejor aprendizaje cuando se anticipa el éxito, cosa que no sucede a menudo ante tareas como la LPV. Son pocos los alumnos que al acercarse a una partitura anticipan una lectura exitosa. La gran mayoría asume de entrada que lo harán deficientemente. Es posible que esta presuposición se relacione con experiencias previas, pero de eso se hablará más adelante. Lo delicado de esta situación es que la autoestima del alumno con relación a su desempeño en la lectura y su disposición a asumir riesgos para aprender disminuye radicalmente ante la convicción de que lo hacen y lo seguirán haciendo mal porque “ellos no son buenos para leer”<sup>44</sup>.

#### 1.5.2. Aprendizaje asociativo (implícito) y aprendizaje constructivo (explícito)

¿Qué forma de aprendizaje se necesita para la Lectura a Primera Vista, el asociativo (implícito) o el constructivo (explícito)? En realidad, debido a su complejidad, la LPV requiere de un delicado balance entre ambas. Asociar y construir no son necesariamente procesos excluyentes, pues la asociación (acumulación de información) facilita la construcción (reestructuración) y, viceversa, la reestructuración permite adquirir nueva información (Pozo 2013, 141, 144). De aquí se desprende la necesidad de que los modelos de enseñanza-aprendizaje de la LPV sean integrales. La adquisición de una habilidad requiere de cognición, asociación y automatización:

Los psicólogos Paul Fitts y Michael Posner han sugerido que la adquisición de una habilidad se realiza en tres fases: 1. Fase cognitiva, una fase inicial que requiere la atención consciente. 2. Fase asociativa, caracterizada por el perfeccionamiento de la actividad y la eliminación de errores. 3. Fase autónoma, en la que la habilidad ya no requiere la atención consciente porque se ha vuelto automática. El progreso de una

---

<sup>44</sup> En los resultados de esta investigación, que se presentan en la sección 5.1.1, se registra la percepción que los alumnos de este estudio de caso tienen con respecto de sí mismos ante la LPV. Estos datos comprueban la reflexión aquí expuesta.

fase a la siguiente es gradual a medida que la habilidad es transferida de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. (Reid 2006, 128)

Dado que la LPV utiliza la memoria de trabajo, que es una forma de memoria a corto plazo, no hay que olvidar que para su eficiente ejecución se requiere de los conocimientos o habilidades que ya están almacenadas en la memoria a largo plazo. De ahí que la adquisición de la LPV requiera de todas las fases mencionadas. Por ejemplo, cuando un intérprete observa una sucesión de acordes mayores, la memoria de trabajo le permite asimilar esos acordes simultáneamente a la ejecución de éstos. Sin embargo, depende de la memoria a largo plazo para saber que eso que está leyendo son acordes mayores. Eso es un concepto que aprendió antes. Entre más automatizado esté ese concepto y su ejecución entrenada, más eficiente será la lectura. Este punto resalta el hecho de que a veces los problemas de LPV no están en la lectura en sí, sino en lo que ya estaba almacenado previamente en la memoria a largo plazo del alumno, es decir, en aprendizajes previos. Ya sea que estos procedimientos se comprendan como una conexión de fases (cognitiva, asociativa, autónoma) en palabras de Fitts y Posner (2006); como una relación asociativa/constructiva según Pozo (2013) o según Tardif (1992) como un encadenamiento de conocimientos (declarativo, de procedimientos y de contextualización), lo importante es que éstos están interconectados e interrelacionados en una red de la cual se extrae jerárquicamente el uso del que más convenga en una situación determinada.

### 1.5.3. Un aprendizaje eficaz

Para lograr un aprendizaje eficaz, se puede concebir nuestro sistema cognitivo como una serie de memorias interconectadas. Debido a esta interconexión, el aprendizaje es también una red de subsistemas:

Una función puede ser realizada por más de un sistema y mediante más de un proceso, estando cada sistema o proceso coordinado de modo más o menos feliz con otros sistemas, en un estado de equilibrio dinámico. Esta concepción sistémica del organismo humano puede trasladarse también a nuestras funciones psicológicas, concibiendo el aprendizaje como un sistema complejo compuesto por distintos subsistemas en estado de equilibrio dinámico. (Pozo 2013, 144)

Para lograr un aprendizaje eficaz, hay que considerar tres elementos que interactúan: lo que se aprende, en este caso la LPV, los procesos o el cómo y las condiciones, es decir en qué se aprende. En relación con estos procesos y condiciones, un aprendizaje eficaz es aquel que es “integrador”, ya que entre más organizado y menos aislado sea, sus resultados serán más duraderos y transferibles (Pozo 2013, 175, 214). La transferencia, según Bogo (2016, 130), se refiere a la capacidad de comprender una información general almacenada que se utiliza en otro contexto (recontextualización) para desarrollar un conocimiento nuevo. En este sentido vale la pena resaltar que la transferencia es uno de los procesos que se observan más complicados de lograr en los alumnos. Les cuesta trabajo recordar y utilizar otros conceptos de sus clases de armonía, análisis, historia y piano, que les serían de mucha ayuda en el momento. No sólo les es difícil transferir lo aprendido de una clase a otra, sino que incluso se cuestionan la utilidad de lo aprendido, sobre todo cuando no ven claramente la aplicación de conceptos a su quehacer pianístico. Esta falta de capacidad de transferencia no es un fenómeno que suceda sólo en los alumnos de LPV de la FaM, sino que es una dificultad por vencer en muy diversos escenarios pedagógicos:

No logramos *transferir* o generalizar nuestros aprendizajes. Es una de las dificultades más habituales a las que se enfrentan aprendices y maestros. Unos, los aprendices, se lamentan de recibir muchos conocimientos que luego no saben emplear, mucha teoría que luego no saben aplicar; y los maestros se quejan de lo mismo, pero a la inversa, que sus alumnos no saben utilizar los conocimientos que con tanto esfuerzo y rigor les enseñan. (Pozo 2013, 167)

Cabe señalar una vez más que la naturaleza de una LPV eficiente es integradora. Integradora de conocimientos y habilidades, seguramente aprendidas en otras clases, que son transferidas a la circunstancia determinada de la lectura. Si los alumnos y docentes logran encontrar la forma de utilizar integralmente los conocimientos adquiridos a través de años de estudio, entonces tocar al piano e incluso leer a primera vista se convierten, además, en actividades placenteras, pues se han conseguido buenos resultados considerando el esfuerzo invertido en el aprendizaje (Pozo 2013, 160).

Importantes pedagogos como Roland Mackamul (1969, 1982, 1996), Michael Rogers (1984) y Gary Karpinski (2000) han propuesto modelos para el aprendizaje del lenguaje musical



(solfeo, armonía y entrenamiento auditivo) basados en estas ideas de integración, transferencia y práctica. Es muy probable que aún haga falta diseñar propuestas de esta índole para la LPV. Como un ejemplo se puede mencionar que la mayoría de los métodos de LPV a los que se ha tenido acceso, aunque integran diversas habilidades, tienen propuestas y diseños fijos, cuando se podría fomentar la lectura en distintos contextos. Esto se puede diseñar con actividades en clase y fuera del salón de clase que incluyan contextos de lectura variados como: tocar piano solo, piano acompañando otros instrumentos o voz, leyendo reducciones orquestales, partituras a cuatro manos, partituras corales, *full scores*, etc. Esto sirve para fomentar que los alumnos aprendan la habilidad en situaciones contrastantes, leyendo de partituras de distinto diseño y en espacios variados, ya que “cuando aprendemos a utilizar un mismo conocimiento o habilidad en diversas situaciones, aumentan las probabilidades de transferirlo a nuevos contextos” (Pozo 2013, 215).

Por otro lado, un aprendizaje eficaz es derivado de la práctica. En otras palabras, no basta con verbalizar o comentar una estrategia, en este caso de LPV, sino que es necesario ponerla en práctica y muchas veces. Ejemplificando esta idea, los métodos aplicados en este estudio de caso están diseñados para la práctica e invitan a ella sin lugar a duda. Sin embargo, el control de esa práctica sólo puede estar en el docente o en el propio alumno. Es importante asegurar que los procesos sean practicados.<sup>45</sup> El conocimiento declarativo es el que le permite a un pianista lector reconocer un acorde, pero es el conocimiento de procedimientos el que le permite saber cómo tocar ese acorde en el instrumento. En palabras de Tardif (1992, 356): “ce n’est que dans l’action et par celle-ci que leur acquisition à le plus de probabilité de se produire.”<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Es decir, un método puede sugerir que el alumno observe la tonalidad de una pieza. Es común que el alumno pueda describir la tonalidad y las alteraciones que necesita. El problema radica en que, al tocar la pieza, es decir al llevar a la práctica esa observación, no siempre toca en la tonalidad que verbalizó. Hace falta entrenar para realizar la tarea observada correctamente. De ahí la importancia de la práctica real.

<sup>46</sup> “No es más que en y a través de la acción, que la adquisición tiene más probabilidades de producirse.”

En cuanto al aprendizaje duradero, aún hacen falta estudios longitudinales que den seguimiento al desarrollo de los aprendices de LPV para saber si, al cabo de años, la habilidad realmente sigue ahí o si la mejora sólo fue temporal debido a la exposición regular y constante a su práctica durante un determinado periodo. Sin embargo, la durabilidad del aprendizaje puede estar relacionada con la recuperación y transferencia de las representaciones que ya están en la memoria. Cuanto menos se usa un aprendizaje, más tiende a olvidarse y es menos probable que se pueda recuperar en el futuro (Pozo 2013, 215).

#### 1.5.4. Aprendizaje social

El aspecto social es un factor importante en los procesos de aprendizaje. En el caso que aquí compete, el proceso está mediado por un grupo social perteneciente no sólo al ambiente universitario, sino a la profesión musical. Nuestra pertenencia a determinados grupos sociales y las relaciones que construimos en ellos, median en las conductas y conocimientos que adquirimos. En el caso de un estudiante universitario, insertado en este contexto educativo, se ve enfrentado a procesos reflexivos relacionados con las habilidades que va adquiriendo y cómo estas influyen o no en su futura inserción en el medio profesional:

La mayor parte de nuestro aprendizaje social tiene también un carácter implícito, y en gran medida asociativo, pero la modificación de nuestros hábitos y creencias sociales va a requerir a veces un proceso de reflexión sobre los conflictos que produce la propia conducta social, que nos acerca a los procesos de reestructuración. (Pozo 2013, 186)

Hay un marco evidente de comunidad de aprendizaje en cualquier contexto universitario. El diseño de las clases grupales es un ejemplo derivado de las características de esta comunidad, que influye en la reflexión y en las metas que se plantean. Parte de esta reflexión acerca de las metas y el sentido de las tareas que se realizan tiene que ver con la función profesional que los alumnos cumplirán eventualmente en un entorno social. Además, el formato grupal, implica la interacción entre todos los participantes. Aunque la LPV puede ser una herramienta utilizada en la privacidad del estudio personal al instrumento, las más de las veces se utilizará en contextos sociales. De ahí que impartir la asignatura de forma grupal tiene sus ventajas, ya que el alumno toca frente a otros de manera cotidiana y reflexiona sobre

su propio desempeño y el de sus compañeros, lo que permite observar problemáticas comunes.

Este sentido de interacción y cooperación, manejado con adecuada comunicación y respeto, resulta muy eficaz incluso para ayudarse unos a otros en la adquisición de la habilidad “porque promueve no sólo la generación de conflictos cognitivos entre los aprendices, un requisito necesario para muchas formas de aprendizaje constructivo [...] sino también el apoyo mutuo, la ayuda de unos a otros para avanzar.” (Pozo 2013, 220)

La clase grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LPV puede ser muy eficaz, siempre y cuando sea de un tamaño reducido, de manera que permita un balance entre la atención individual y el trabajo grupal que se requiera.<sup>47</sup>

#### 1.5.5. Aprendizaje incidental

Junto con cada alumno que llega a la asignatura de LPV llega una historia de vida, una serie de experiencias que han producido aprendizajes previos que no siempre han sido conscientes. Estas representaciones, formadas o aprendidas con anterioridad de modo incidental, en ocasiones son obstáculos a los esfuerzos deliberados por adquirir o enseñar nuevos conocimientos explícitos. Estos aprendizajes incidentales vienen acompañados de emociones fuertes que los convierten en eventos sumamente eficaces, ya que quedan fijados con mucha intensidad en el que aprende:

Este tipo de aprendizaje nos permite establecer secuencias predictivas con alto valor de supervivencia, al anticipar posibles peligros o, por qué no, placeres potenciales. Pero también provoca en nosotros otras reacciones, de naturaleza también implícita, como son las emociones. Cuando una situación ambiental o un suceso, nos produce agrado o aversión, placer o miedo, interés o apatía, adquiriremos emociones

---

<sup>47</sup> Mi experiencia docente en la FaM, registrada en bitácoras y diarios de clase durante cerca de diez años, muestra que tener más de seis alumnos por grupo no resulta efectivo, en parte por la cantidad de pianos disponibles para la clase, pero también para poder atender ciertas necesidades individuales que influyen en el desarrollo de la LPV.

intensas asociadas a esa situación o suceso, de forma que este tiende a evocarnos inevitablemente aquella emoción. (Pozo 2013, 183)

En el caso de la LPV, los músicos en ciernes han tenido experiencias previas con la lectura. Éstas pueden haber sido positivas o negativas. En el caso de los alumnos que han tenido experiencias positivas, su comportamiento suele ser entusiasta y relajado, pues han asociado la LPV con emociones placenteras. Sin embargo, en el segundo caso, las malas experiencias de lectura provocan en los alumnos una secuencia predictiva que les produce miedo ante la perspectiva de tener que leer algo a primera vista. Sobre todo, la emoción puede ser tan fuerte que el alumno pierda noción y control de las habilidades que sí tiene y con ello la posibilidad de usarlas en esos momentos en su beneficio. La experiencia docente ha demostrado que este es el caso de la mayoría de los alumnos que llegan a la asignatura de una escuela superior. Estas emociones suelen ser tan fuertes que cuesta mucho trabajo modificarlas, ya que “unas mínimas condiciones de emparejamiento entre dos estímulos pueden producir un aprendizaje emocional muy difícil de modificar o desaprender.” (Pozo 2013, 217)

Para lograr que un alumno eficiente su aprendizaje de la LPV es necesario buscar intencionalmente experiencias positivas y placenteras que le permitan desaprender la cadena de nerviosismo y angustia que desata la sola idea de leer a primera vista. Una metodología eficiente en la enseñanza de la LPV debe al menos considerar estos aprendizajes incidentales y previos que el alumno ha tenido, ya que estos condicionarán, potenciarán o restringirán aprendizajes posteriores.

#### 1.5.6. Aprendizajes secuenciales

La consideración de aprendizajes previos no va sólo en relación con las emociones que conllevan, sino también con el diseño gradual de actividades secuenciadas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la LPV. Es decir, si lo que se aprende antes influye en lo que se aprende después, no sólo es importante conocer el perfil de los alumnos. También es importante que las actividades planeadas en una metodología eficiente sienten bases que permitan el mejoramiento paulatino de la habilidad:

La naturaleza dinámica de los procesos de aprendizaje tiene otras implicaciones para el diseño de situaciones de instrucción más eficaces. Una de esas implicaciones tiene que ver con la importancia del orden temporal en las actividades de aprendizaje. Tanto la construcción de conocimientos como la mera asociación de estímulos y respuestas se ven muy afectadas por la secuencia en que se realizan las actividades de aprendizaje, ya que los aprendizajes anteriores siempre van a condicionar o a restringir los que vengan a continuación. (Pozo 2013, 165- 166)

En este sentido la mayoría de los métodos de LPV consideran una gradación de niveles bastante eficiente; sin embargo, sigue siendo responsabilidad del alumno y/o el docente que los conocimientos que se van adquiriendo sean lo suficientemente solventes, seguros y eficientes para construir conocimiento nuevo sobre ellos. Por ejemplo, si un estudiante de piano quiere aprender a percibir patrones armónicos, es necesario que antes conozca y maneje con soltura la construcción de triadas, de lo contrario, el siguiente paso de la secuencia (tocar esos patrones de acordes), se verá limitado.<sup>48</sup>

#### 1.5.7. Aprendizaje de procedimientos y estrategias

En la vida cotidiana hay infinidad de conductas mecánicas que se realizan de manera automática. Actividades tan comunes como caminar, comer o peinarse, implican movimientos automatizados que a base de repetición se han asimilado y se realizan sin ponerles mucha atención. Incluso procedimientos más complejos como escribir a mano o en el teclado de una computadora se pueden volver secuencias automatizadas. Por ejemplo, una persona que sabe manejar un automóvil realiza muchos movimientos casi de manera inconsciente para lograr la conducción adecuada del auto. De la misma forma, muchos de los procedimientos que se utilizan al tocar un instrumento musical son automatizados para lograr un mejor desempeño. Las exigencias de procedimientos motores son particularmente altas para los pianistas, pues requieren que ambas manos se ocupen de varias líneas musicales

---

<sup>48</sup> Rogers (1984) señala (a propósito del entrenamiento mental dentro de la *Music Theory*) que los rudimentos o fundamentos musicales (escalas, intervalos, acordes, etc.) deben aprenderse hasta el nivel de dominio (no sólo de comprensión), y tener un referente al teclado, en donde las estructuras son unívocas. Si los rudimentos no están bien aprendidos, en los procesos más complejos habrá problemas y será necesario hacer una exploración “arqueológica” para determinar en dónde está el eslabón flojo o faltante.

simultáneamente (Wirsten 2005, 44). Es común que las primeras veces que se hacen estos procedimientos se requiera de mucha atención y comprensión, lo que se mencionó anteriormente como aprendizaje constructivo o explícito. Después, a base de repetición, esos procedimientos o técnicas se pueden volver automáticos. En otras palabras, el aprendizaje de secuencias de habilidades explícitas se vuelve implícito por aprendizaje asociativo (repetición y automatización de la cadena de acciones):

Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito o conducta. Además, tienden a aprenderse de modo explícito, si bien su ejecución reiterada puede acabar por volverlos implícitos [...] Son secuencias complejas de acciones que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado eso sí, en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones con el fin de que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos [...] Cuando el ejercicio se convierte en un problema, las técnicas deben acompañarse de un aprendizaje de estrategias. (Pozo 2013, 192)

Esta automatización ayuda a gestionar con eficacia los recursos cognitivos. Por ejemplo, con relación a la LPV, lograr que patrones melódicos, rítmicos o armónicos estén automatizados libera espacio en la memoria de trabajo, para ocupar ese espacio cognitivo con otros procesos también necesarios como los relativos a la expresividad (incluso es posible que algunos procesos expresivos sean automatizados). De ahí la importancia de tener un dominio automático de la mayor cantidad de procedimientos posibles:

Hay que seleccionar y destacar bien la información a la que debe atender el aprendiz, pero también hay que hacer una gestión o control eficaz de los recursos cognitivos disponibles, logrando que ciertas tareas dejen de consumir atención, por procesos de automatización, e incrementando la capacidad funcional de la memoria de trabajo. (Pozo 2013, 215)

Se ha demostrado que los pianistas con una lectura más eficiente desarrollan respuestas motoras programadas que utilizan al reconocer patrones que les son familiares en la notación musical (Wirsten 2005, 47). La generación de una respuesta motora ante un estímulo visual utiliza más espacio de la memoria de trabajo, que es una forma de memoria a corto plazo, cuando los procedimientos no están automatizados. Por el contrario, si un procedimiento está automatizado, entonces es la memoria a largo plazo la que inmediatamente genera la

respuesta (Tardif en Bogo 2016, 126), liberando espacio en la memoria de trabajo para atender otros elementos percibidos. La implicación pedagógica de este hallazgo es que es necesario el aprendizaje de procedimientos motores automáticos de los patrones rítmicos, melódicos y armónicos más comunes del repertorio pianístico para lograr el dominio de la LPV.

Por el contrario, el aprendizaje de estrategias es distinto al de procedimientos pues no requiere automatización sino reestructuración. Pozo define las estrategias como aquellas que permiten planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Poniendo como ejemplo un juego de ajedrez, explica que no basta que cada jugador tenga buenas técnicas si no las sabe aplicar estratégicamente en función de lo que hace su rival (2013, 193). En el caso de la LPV se ha observado que los lectores expertos no sólo han desarrollado un programa motor flexible, sino que además tienen habilidades de autorregulación, automonitoreo y autoevaluación; habilidades que les permiten ajustar la ejecución al instrumento conforme a la retroalimentación que reciben durante su propia interpretación (Wirsten 2005, 47, 53; Banton 1995). En pocas palabras, hacen un uso estratégico de sus habilidades.

El uso adecuado de estrategias requiere de metacognición, capacidad de decisión y de adaptación:

Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una explicitación y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, [también a través del] aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, con el fin de utilizarlos de manera más discriminativa, adecuando la actividad mental a las demandas específicas de cada uno de los resultados [...] Para ello los aprendices deben aprender a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como, habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento. (Pozo 2013, 193)

Al comparar el aprendizaje de procesos y de estrategias, se hace evidente que la LPV requiere de ambos, pues, aunque la automatización de procesos libera espacio cognitivo, aun así, el lector debe ser capaz de escoger y manejar las estrategias que mejor le convengan en cada

situación de lectura. Para esto es indispensable que el intérprete sea capaz de ejercer el metacognoscimiento, es decir que pueda reflexionar sobre sus propios procesos. Por ejemplo, si un intérprete está leyendo una pieza y debe tomar decisiones estratégicas en función de las características de la pieza y/o situación en que está leyendo, le costará más trabajo hacerlas si además debe usar espacio cognitivo para descifrar secuencias que podría tener automatizadas como una escala o un arpeggio. Así pues, para la LPV se necesitan desarrollar y utilizar ambos tipos de aprendizaje, tanto el de procedimientos como el de estrategias.

#### 1.5.8. Aprendizaje de habilidades complejas

Una habilidad compleja requiere tiempo para su aprendizaje. Es muy conocida la teoría de Ericsson respecto a la diferencia en el dominio de habilidades y su relación con las horas de práctica invertidas. Él estima que se necesitan 10 000 horas de calidad de práctica para lograr el manejo experto de una habilidad determinada (tres horas diarias por 10 años aproximadamente). En la música, como en otras habilidades, esta práctica es deliberada:

Por ejemplo, en un estudio sobre alumnos violinistas, K. Anders Ericsson *et al.* descubrieron que los mejores alumnos habían acumulado casi 10 000 horas de práctica formal para la edad de veintiún años, mientras que los alumnos cuyos logros eran mucho menores habían acumulado menos de la mitad. Además, un estudio de John A. Sloboda *et al.*, reveló que los alumnos más sobresalientes no sólo practicaban mucho más que sus compañeros menos exitosos, sino que además había una correlación directa entre las horas de práctica y la calidad interpretativa en los exámenes musicales. (Davidson 2006, 116)

Pero el aprendizaje no se ve afectado sólo por la cantidad, sino también por la *naturaleza u organización* de esa práctica. La práctica distribuida en sesiones de aprendizaje separadas, por ejemplo, es más eficaz que la práctica intensiva concentrada en el tiempo (Pozo 2013, 218). Lograr que el tiempo de práctica sea efectivo no es fácil, ni es siempre motivante, especialmente entre la juventud (Sloboda 2000, 400). Estas características de la práctica (acumulada y efectiva) deben tenerse muy en cuenta en el caso de la LPV. Se ha demostrado que, por ser una actividad de alta especialización, requiere de esta práctica acumulada (Wristen 2005, 53). Es probable que de aquí derive la correlación directa entre el dominio de



la habilidad y los pianistas acompañantes; es decir a las horas de experiencia dedicadas a la práctica de la habilidad.

Al ser una habilidad que necesita mucho tiempo de práctica, llama la atención que la mayoría de los estudios que existen sobre el dominio de la LPV sean a corto plazo. Por eso la propuesta de aplicación para este estudio de caso es de dos semestres, e incluso esa cantidad no parece ser tiempo suficiente para que el alumno que la practica logre dominarla. De ahí que, aunque hay metodologías cuyo diseño es a largo plazo, aún hacen falta opciones que se puedan adaptar a los contextos universitarios, equilibrando las características ya mencionadas: la práctica acumulada, eficiente, constante, organizada y motivante. Ya sea con una perspectiva formal, informal o de ambas, estos espacios para la práctica deliberada de calidad deben diseñarse con el objetivo de lograr un nivel de *expertise* en la LPV (Sloboda 2000, 397).

En estos espacios se debe buscar que el alumno tenga aprendizajes significativos a través de actividades que le resulten relevantes, ya que estos aprendizajes son más efectivos (Sloboda 2000, 399). Estas actividades de aprendizaje significativo no sólo se pueden fomentar en la “formalidad” de un salón de clases, sino propiciando situaciones “externas” que refuercen la LPV, como acompañar a otros instrumentistas, acompañar cantantes y coros, hacer música a cuatro manos u otros ensambles, leer en otros contextos, improvisar, etc.:

[...] los alumnos que avanzaban más rápido eran los que participaban en prácticas informales, que incluían improvisaciones y tocar melodías conocidas de oído. Por lo tanto, además de adquirir las habilidades técnicas para controlar el instrumento y el repertorio, los alumnos sobresalientes también dedicaban tiempo y esfuerzo a explorar cómo funcionan las estructuras musicales. (Davidson 2006, 117)

Incluso dentro del salón de clases se pueden fomentar actividades relacionadas con la LPV. Por ejemplo, los métodos aplicados en esta investigación proponen algunas de estas actividades alternas: el método Bullard incluye siempre una sección de improvisación, el método Harris, aunque poco, invita a improvisar breves melodías y el método Kember incluye una sección de acompañamiento.

### 1.5.9. Habilidades musicales enseñables y organizadas por subsistemas

Siguiendo con la postura de la importancia que tiene el sentido interpretativo en la enseñanza-aprendizaje de la LPV, es interesante la propuesta de Hallam (en Davidson 2006, 120-121), la cual aglutina las habilidades musicales en subsistemas que un estudiante de música debe aprender. En este listado, aparece cada subsistema con la misma importancia: la habilidad de estructura (comprender la notación musical, la formación de frases y el funcionamiento de la armonía), la habilidad auditiva (practicar la estructura musical a través de la improvisación y saber a qué suena la música sin tener que tocarla), la habilidad técnica y motora (automatizar procesos de ejecución a través del entrenamiento del cuerpo), la habilidad expresiva (saber cómo emplear la estructura para comunicar un contenido emocional) y la habilidad de presentación (saber manejarse con dominio propio frente a un público). De esta lista se infiere que, al ser subsistemas que un alumno debe aprender, todos ellos son enseñables. Cabe resaltar que la habilidad expresiva es parte de estos recursos enseñables. Se puede insistir en que las habilidades interpretativas se aprenden y que por lo tanto no es un desperdicio de tiempo dedicar tiempo en la enseñanza-aprendizaje de la LPV a los asuntos expresivos-interpretativos:

[...] hoy en día se reconoce que con una actitud persistente y determinada se pueden desarrollar las tres primeras series de subhabilidades hasta niveles elevados. Sin embargo, desde hace mucho tiempo se considera que las habilidades expresivas son cruciales a la hora de diferenciar a los intérpretes promedio de los excelsos, y que una especie de “don” misterioso e imposible de cultivar determina la medida en que una persona puede ser expresiva musicalmente. No obstante, la investigación revela que los “recursos expresivos” concuerdan con una serie de características: [...] son sistemáticos [...], mejoran la comunicabilidad [...], se emplean de manera estable, [...] tienen] flexibilidad [y] se emplean de manera automática [...] Partiendo de estas conclusiones, es evidente que las cinco características anteriores se pueden enseñar dada su estabilidad. (Davidson 2006, 121)

## 2. Marco metodológico: bases para un estudio de caso

El método aplicado en el proceso de esta investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) se basó en teóricos especializados en la realización de estudios de caso, diarios de clase, autoetnografía, educación comparada y métodos de evaluación, así como en algunos estudios relativos a la LPV que, por su modelo de trabajo, aportan elementos útiles a este diseño.

### 2.1. Investigaciones modelo

Entre las investigaciones que existen y cuyos elementos de diseño se utilizaron para esta investigación, se puede mencionar la de Ana Rita Braga Neves Seara quien en su tesis de maestría *Leitura a primeira vista ao piano: importancia e estratégias de desenvolvimento* (2015) diseñó un modelo de investigación muy similar al conformado para la presente investigación. Braga aplicó el método Harris con dos alumnos de 17 años, durante 11 sesiones (una por semana), realizando evaluaciones con extractos musicales breves, las cuales fueron calificadas por 3 profesores con rúbricas específicas que incluían variables de competencias performativas y competencias de lectura. Estas evaluaciones se complementaron con cuestionarios con escala de Likert, autoevaluaciones de los alumnos y diarios de clase. Aunque es un diseño cuya estructura general es muy similar a la de este trabajo hay diferencias importantes como: el tiempo del estudio (11 semanas contra 2 semestres), la edad y perfil de los alumnos (2 alumnos de 17 años vs 18 alumnos, de 21 años promedio, donde los 2 alumnos comenzaron sus estudios pianísticos entre los 4 y 6 años, mientras que los 18 alumnos comenzaron entre los 14 y 15), el nivel (Braga utilizó Harris nivel 5-7 y el presente estudio comenzó desde el 1), las clases de ella fueron individuales, las de este trabajo fueron grupales, etc. Siendo que los métodos Kember y Bullard son parecidos a Harris, se puede decir que la similitud de diseño y diferencia de aplicación entre una investigación como la de Braga y la presente, demuestra que los métodos utilizados son abiertos y susceptibles a ser aplicados en diversos contextos. De ahí que el trabajo de campo en esta investigación, se considere un estudio de caso.

Por otro lado, el modelo teórico desarrollado por Dneya Bunnag Udtaisuk (2005) en su tesis doctoral, *A theoretical model of piano sightplaying components*, sirvió para mantener siempre en perspectiva la complejidad de la interrelación de las variables implicadas en un estudio de habilidades como la LPV. Ella enfatiza la sutil incrustación que hay entre los componentes de su modelo, reconociendo que cada uno de ellos no solo contribuye o afecta la lectura general sino que también influye en cada componente de manera individual (2005, 131). Basada en una filosofía cualitativa, Udtaisuk hace un repaso de la literatura relativa a la LPV (178 fuentes) con el objeto de identificar y clasificar los componentes esenciales de la LPV, considerando de forma equitativa estudios cuantitativos y cualitativos. Su objetivo fue crear un modelo complejo que ayude a comprender y sintetizar mejor todos los componentes posibles de la LPV. Este modelo llamado CAPE, por sus siglas en inglés, organiza todos los componentes de la LPV, conforme a la literatura revisada, en: *physical coordination, musical awareness, musical potential y musical experiences*. Una implicación importante de su modelo es el énfasis que hace al resaltar que, aunque por un lado hay una interdependencia en el funcionamiento de sus componentes, por el otro cada uno es independiente y necesita de una práctica específica (2005, 132). Su crítica a la validez de modelos que estudian una variable aislada, sin considerar su interrelación con otras, sirvió de base para mantener presente durante este trabajo la triangulación de información.

Otro punto que sirvió como modelo es el hecho de que en su marco teórico Udtaisuk desarrolló su propia definición de *sight playing*, construyendo la teoría necesaria para los propósitos de su investigación. De la misma manera, en el marco teórico del presente trabajo se decidió desarrollar una premisa propia que fuera parte de las bases teóricas de la investigación. En este caso, esa premisa es la LPV como primera interpretación, construyendo así la teoría necesaria para efectos de este estudio.

En su interés por diseñar un software interactivo para entrenar y mejorar las LPV de pianistas, Victoria Tsangari (2010) enmarca su investigación con definiciones y referencias históricas sobre la LPV, así como las perspectivas y opiniones actuales de la LPV. Pero lo que particularmente interesa a este trabajo es el panorama que presenta de métodos de LPV que existen impresos o en formato electrónico a partir de 1990, así como de algunos intentos para

utilizar la tecnología en la adquisición de la habilidad. Llamaron la atención sus comentarios sobre la escasez que aún existe en software pedagógico específicamente diseñado para la LPV. Este panorama se tomó no sólo como referente informativo, sino que se utilizó un modelo similar para describir y enriquecer las secciones 1.4.2 y 1.4.3 de esta investigación.

Tres artículos sirvieron como base para comprender las múltiples subhabilidades que conlleva el leer a primera vista. Tanto Kopiez y Lee (2006, 2008) como Lehmann y Kopiez (2009) analizan cerca de 20 variables relacionadas con la LPV y la interrelación que hay entre ellas. Estas investigaciones fueron muy útiles como guía, pues ayudaron a decidir qué buscar en los métodos aplicados, qué observar en los alumnos y en todo el proceso en general.

Hay pocos estudios sobre procesos a largo plazo de enseñanza-aprendizaje que se realicen a largo plazo, en particular de lectura a primera vista. La investigación de Eugenia Costa Giomi (1999), no es de lectura a primera vista, pero lidió con los problemas que conlleva hacer un estudio a largo plazo (tres años) relacionado con la adquisición de una habilidad musical, en este caso aprender a tocar el piano. Además, el estudio se realizó en clases regulares de piano, es decir no fue un modelo sacado de la cotidianidad de los alumnos, sus familias y maestros. De este modelo se consideraron, además de la posibilidad de aplicar el estudio en un contexto escolar real, los riesgos de un estudio a largo plazo como por ejemplo las deserciones.

Existen varios ejemplos de estudios que toman una variable específica para observar si los alumnos mejoran su lectura al enfatizar sólo esa variable. Son estudios generalmente realizados en periodos de tiempo muy cortos. Pamela Pike (2010), por ejemplo, realizó una investigación con 43 alumnos de primer semestre de la carrera de piano y los dividió en tres grupos, uno de control y dos experimentales. El modelo incluyó un pretest y un posttest donde los participantes leyeron 12 ejemplos musicales. El lapso de entrenamiento entre el pretest y el posttest fue de seis sesiones donde se utilizaron técnicas de agrupamiento (*chunking*) para tratar de mejorar el nivel de LPV de los participantes.

Por otro lado, Katie Zhukov ha llevado a cabo diversos estudios relativos a la adquisición de la habilidad, enfocándose en la aplicación de una variable o en un conjunto de ellas. Cabe

resaltar dos estudios en particular. El primero (Zhukov 2007) es un estudio de caso que se enfoca en el estilo como herramienta para mejorar la LPV. Con seis alumnos del 8º grado del Conservatorio de Sídney con especialidad en piano, la investigación consistió en un pretest y un postest donde cada alumno leyó tres ejemplos de música escrita en estilo barroco, particularmente en forma de invención a dos voces. Estas evaluaciones, individuales, se videograbaron para su posterior análisis. Entre el pretest y el postest se realizó una sesión de entrenamiento en la que se habló de características del estilo barroco y se trabajaron piezas similares a los ejemplos de las pruebas. Todos los videos fueron comparados con una versión “experta” a través de Cubase para medir diferencias de altura y duración de las notas. El experimento incluyó un cuestionario para conocer el perfil de los participantes. Las conclusiones reportan los resultados de cada estudiante.

La segunda investigación de Zhukov (2014) utilizada como referente para la metodología del presente trabajo es de un gran interés pedagógico. Con un diseño híbrido de tres variables, se trabajó con una muestra de 100 estudiantes de piano universitarios avanzados (del nivel 8 de la *Australian Music Examination Board*), repartidos aleatoriamente en cuatro grupos (tres experimentales y un grupo control). Es un modelo también de pre y postest, pero con un tratamiento a mediano plazo (10 semanas de duración). Durante ese tiempo, cada grupo, excepto el grupo control, trabajó una variable: acompañamiento, ritmo o estilo, trabajando un promedio de dos piezas por semana. Las piezas para evaluar fueron las mismas en el pre y postest, considerando que en 10 semanas los participantes habrían olvidado el material y podría considerarse piezas leídas a primera vista. Las piezas se tocaron con un clic de metrónomo como referencia de principio a fin de la pieza y las diferencias se midieron con el software Cubase. Como información adicional se utilizaron encuestas de entrada, encuestas de cierre y diarios de práctica para contextualizar la información obtenida. Se utilizaron métodos estadísticos de análisis de varianza para comparar los grupos.

El estudio de Wirsten, Evfans y Stergiou (2006) es una prueba piloto, un estudio de caso, donde se realizó el análisis de movimiento de un pianista, para comparar las acciones motoras entre la interpretación de piezas ya estudiadas y piezas leídas a primera vista. Resalta en este modelo el uso de una rúbrica basada en escala Likert de 10 puntos donde se evaluaron rubros

como pulso, altura de notas, tempo, digitación, articulación, fraseo, dinámicas y otras indicaciones musicales, carácter y uso apropiado del pedal y que las piezas tuvieran una extensión máxima de 2 minutos. Aunque no es una investigación de carácter exclusivamente pedagógico, sí es un estudio que se enfocó en una sola variable de la LPV, relativa al control motor. Este trabajo fungió como referente de un caso de estudio y del uso de una escala Likert para la rúbrica evaluativa con elementos musicales variados.

Este tipo de estudios muestra modelos de pre y posttest, pero aplicados en unas cuantas horas o unas cuantas sesiones y cuando mucho, en tratamientos a mediano plazo. En el caso de esta investigación, ampliando el tiempo a diez meses de trabajo, se utilizó el mismo modelo de pre y posttest donde se tocan varias piezas pequeñas, se videogrababan las pruebas, se emplea la escala Likert en la evaluación por rubros y herramientas como cuestionarios a los alumnos, diarios de registro y la consideración de diversas variables, intentando hacer un modelo mixto multifactorial.

## 2.2. Estudio de caso, enfoque cuantitativo y cualitativo

Dentro de las diversas formas en que se puede llevar a cabo un trabajo de investigación, sobre todo en el ámbito educativo, se encuentran los estudios de caso:

Un estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un *caso único*, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación. (McKernan 1996, 96)

Es importante aclarar que la presente investigación es precisamente un estudio de caso, es decir está circunscrita a una realidad determinada, concreta y delimitada: la generación 2016 de piano y teclados de la FaM, UNAM y que a pesar de que puede ser representativo, no necesariamente se obtendrían resultados idénticos de otras generaciones o de otras realidades. Estando consciente de esta circunstancia, es interesante subrayar que, aun así, el registro de resultados de estudios como este es útil para la construcción de conocimiento especializado, en particular de fenómenos asociados a la adquisición de habilidades como la LPV.

Aunque la mayoría de los estudios de caso sigue metodologías cualitativas, el enfoque desde el cual se realiza una investigación concreta puede ser de orden cuantitativo o cualitativo. Las investigaciones tanto de carácter cuantitativo como cualitativo tienen ventajas y desventajas. Aunque ambas comparten estrategias similares, cada una tiene sus propias características. En su sentido más tradicional, la academia ha colocado estas dos posturas en los extremos opuestos de un péndulo; sin embargo, hoy en día abundan también los enfoques mixtos, sobre todo a partir de esta segunda década del siglo XXI. Una de las principales razones para su uso es la complejidad de las realidades a estudiar, como podría ser justo el caso de la adquisición de una habilidad como la LPV en una institución educativa de nivel superior:

Un factor que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Éstos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. Por ejemplo, una organización, digamos una universidad [...] (Hernández Sampieri 2014, 536)

Entre las ventajas de un enfoque mixto Hernández Sampieri (2014, 537) también menciona: lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, producir datos más “ricos” y variados, potenciar la creatividad teórica y apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, entre otras. Por lo tanto, con el objeto de enriquecer la presente investigación, se ha optado por un modelo mixto, debido a que se trata de mirar el mismo problema combinando varias perspectivas:

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (2014, 532)

En el caso que ocupa al presente trabajo, el diseño experimental junto con la evaluación cuantitativa de los resultados del pretest y el posttest, basada en datos duros y en procesos estadísticos presenta un lado de la historia, pero la evaluación cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje, el perfil del alumnado, sus opiniones y percepciones, así como las del docente, registrada en diarios de clase y el diseño fundamentado de la teoría, en particular



el concepto de la LPV como primera interpretación nos dan el otro lado del fenómeno a estudiar. La correlación de toda la información recabada en este estudio de caso, a través de un enfoque mixto conforma el modelo metodológico de esta investigación.

### 2.3. Diarios de clase, autoetnografía y el profesor como investigador

Hacer diarios de clase es una práctica ligada a la docencia, la investigación cualitativa y en mayor o menor medida, a la autoetnografía. Los diarios de clase realizados para esta investigación, la metodología de registro, así como su análisis, se justifican y derivan, sobre todo, de los trabajos de Miguel Zabalza (2004) y James McKernan (1996), así como de conceptos de la autoetnografía discutidos por Lisa Starr (2010) y Rubén López-Cano (2014). De estos teóricos se desprenden varios conceptos: la definición de diario de clase, los usos y objetivos de éste, su validez, la metodología para su elaboración y análisis y una breve relación de éstos y la autoetnografía.

Este trabajo toma la noción de diarios de clase de Zabalza, que los define como:

[...] los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. La definición resulta voluntariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información. (2004, 15-16)

Estos documentos son un recurso cada vez más utilizado en investigaciones relacionadas con la educación y aunque las referencias a ellos en la literatura especializada no son aún tan frecuentes, sí se ha vuelto una práctica muy común en el trabajo cotidiano de la docencia. Su popularidad ha ido en aumento ante las posibilidades que tienen como instrumento de investigación:

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa (tanto en su orientación más naturalista y descriptiva como en los enfoques personalistas e interpretativos) los diarios ofrecen una vía potente de acceso al estudio “riguroso” y “vigoroso” de los procesos de enseñanza. (Zabalza 2004, 29)

Los diarios permiten varias acciones relacionadas con la investigación: recoger información, acumular, describir, analizar, imaginar hipótesis o soluciones, o incluso tratar al propio diario como objeto de investigación. Zabalza también insiste en que son un excelente recurso para acercarse a la manera de pensar del docente debido a que escribir implica reflexionar e integrar, además de que tienen un carácter histórico/longitudinal. El uso constante de esta herramienta ha sido invaluable para la toma de decisiones en el diseño de esta investigación, ya que se han llevado registros durante un periodo de 7 años previos al presente estudio de caso:

[...] en ningún momento he tratado de atribuir virtualidades taumáticas al instrumento diario. Es lo que es: una narración subjetiva de los acontecimientos del aula realizados por el propio profesor. Y precisamente de ahí derivan sus virtualidades y deficiencias [...] En todo caso está claro que metodológicamente se corresponde con fases iniciales de investigación formal (Florio y Aalsh, 1980: Wiseman y Aron, 1969) o bien con procesos longitudinales de investigación-acción. (2004, 142)

McKernan (1996, 105) reflexiona sobre la utilidad de los diarios en el contexto de la investigación. En este caso el uso y objetivo más evidentes del diario de clase fue el registro sistemático de los procesos que se viven en la práctica docente de la enseñanza-aprendizaje de la LPV en la FaM, UNAM. Incluso, su uso como herramienta reflexiva se volvió necesaria para sumar al objetivo de mejorar la adquisición de esta habilidad:

Llevar un diario fuerza al profesor o al alumno a asumir una postura reflexiva. No sólo se reflexiona sobre los acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. Éste se puede utilizar como un relato histórico, como una herramienta para la redirección y el crecimiento personales, o ambos. El diario de un profesor es también una herramienta muy valiosa para la autoevaluación y la evaluación de curso y proporcionará una etnografía en directo de la vida en el aula y, de esta manera será una rica fuente de datos. (McKernan 1996, 109)

Es evidente que la autorreflexión y su registro puede tener toda clase de sesgos y subjetividades, pero no se puede negar su utilidad para manejar y tratar de comprender los múltiples elementos del quehacer, en este caso docente. El objetivo de esta observación y reflexión sistematizada es, a final de cuentas, el mejoramiento del fenómeno enseñanza-aprendizaje de la LPV, pues como señala Zabalza (2004, 10), recoger por escrito las tareas

de orden profesional o docente constituye un proceso excelente para hacerse consciente de los patrones de trabajo propios, ya que revisando el diario se puede obtener esa doble dimensión -sincrónica y diacrónica- de un estilo propio de enseñanza.

En cuanto a la metodología de redacción de los diarios de clase recolectados durante el ciclo escolar 2016, se siguieron los lineamientos de Zabalza (2004, 150-152): la manufactura del diario debe tener claridad en la consigna, es decir en lo que se quiere registrar, la periodicidad (debe ser regular, representativo y tener continuidad en su estructura), la cantidad (cuánto se escribe), el contenido y la duración. Con base en estos lineamientos, los diarios de clase para esta investigación se redactaron de la siguiente manera:

- Periodicidad: se registró de manera regular un diario por clase, por grupo, lo que equivale a una representatividad del 100% de las actividades realizadas y a la continuidad exacta de las clases realizadas (dos por semana).
- Cantidad: aunque a veces varió la cantidad de observaciones registradas, según la ocasión, en promedio cada diario equivale a una cuartilla.
- Contenido: se registró el tiempo dedicado a cada actividad, la forma en que se aplicó dicha actividad, los progresos y problemáticas observadas, así como las conductas de los alumnos percibidas por la docente.
- Duración: se recolectaron datos durante dos semestres, es decir todo el periodo propuesto para la investigación.

El análisis de los diarios, realizado en los dos años subsiguientes a la aplicación del caso, se trabajó en varios niveles. A nivel básico se buscaron patrones o redundancias y a nivel medio se identificaron puntos temáticos, haciendo un análisis transversal, sincrónico y diacrónico de su contenido, valorando los elementos explícitos e implícitos de la información encontrada. Esto se logró siguiendo la propuesta de Zabalza (2004, 61-63):

- a. Lectura exploratoria, donde se observan cuestiones referidas a los propios diarios en sí. El objetivo de este paso es familiarizarse con el texto y el tipo de discurso que utiliza.

- b. Lectura de anotaciones, donde se observan cuestiones referidas a la forma de llevar la clase. En la lectura de anotaciones y selección se pueden observar tres puntos de vista:
- Las pautas idiosincrásicas del aula: la descripción de la organización general, dinámicas y procedimientos de la clase.
  - Los dilemas que el profesor se plantea: las reflexiones, preocupaciones y preguntas a las que se enfrenta el profesor.
  - Las tareas que se realizan en la clase: materiales utilizados y estructuras de tareas específicas, esquemas, rutinas, escenario donde se realiza la clase, etc. Pueden estar sólo enlistadas o incluso descritas a detalle.
- c. Selección de afirmaciones y datos relevantes, donde se observan cuestiones referidas a las inferencias en torno a las perspectivas generales de la enseñanza que reflejan esos diarios.

Una de las preocupaciones constantes en esta investigación fue justificar la validez y correcto uso de los diarios de clase, ya que “[...] los estándares de credibilidad son notablemente difusos con respecto a trabajos de este tipo” (Zabalza 2004, 136). Las críticas más comunes a los diarios de clase, como una herramienta de registro, son su falta de validez, confiabilidad y generalización. Esta crítica viene de las posturas positivistas más duras y por tanto de las investigaciones de orden cuantitativo:

Despite Ellis and Bochner’s acknowledgement of the necessity for trustworthiness criteria like validity, reliability and generalizability, these terms are drawn from positivist inquiry of which autoethnography is decidedly not a member. As a result, using validity, reliability and generalizability generates a veil of ambiguity relating to conventional notions of methodological trustworthiness that need to be resolved.<sup>49</sup> (Starr 2010, 5)

---

<sup>49</sup> “A pesar del reconocimiento que hacen Ellis y Bochner sobre la necesidad de criterios confiables como validez, confiabilidad y generalización, estos términos son tomados de la investigación positivista, de la cual la autoetnografía definitivamente no es parte. Como resultado, utilizar validez, confiabilidad y generalización genera un velo de ambigüedad que se relaciona con las nociones convencionales de la confiabilidad metodológica y que necesita ser resuelto.”

Entre las acciones tomadas en esta investigación para dar la mayor validez posible al trabajo, se siguieron varios preceptos. El rigor metodológico al escribir los diarios de clase cumplió con los criterios de confiabilidad sugeridos por Guba en Zabalza (2004, 136-137). La Tabla 2 muestra los criterios y las acciones tomadas con respecto a estos:

*Tabla 2. Criterios de confiabilidad considerados para la elaboración de los diarios de clase registrados*

| Criterios de confiabilidad (Guba, 1983)       | Acciones tomadas en esta investigación   |
|---|--|
| Trabajar durante un periodo prolongado        | Se trabajó durante un año.   |
| Utilizar una observación continua.            | Se registraron todas las clases, sin excepción.  |
| Utilizar una triangulación.                   | Se compararon los datos de los diarios con las opiniones de los alumnos en las encuestas de salida y con las evaluaciones del pre y postest de un jurado externo.  |
| Recoger material de adecuación referencial.   | Se describió el contexto en que se dieron las clases.  |
| Hacer comprobaciones entre los participantes. | Se hicieron comprobaciones de manera verbal en varias ocasiones, tanto en clase como después de las evaluaciones con los alumnos.  |
| Recoger descripciones minuciosas.             | Se describieron las actividades de cada clase, marcando con exactitud el tiempo dedicado a cada una de ellas, las estrategias realizadas, los progresos y/o problemas observados y las conductas manifiestas en los alumnos. |
| Practicar una reflexión metodológica.         | Se hizo un análisis sistemático de la información recabada.  |

Ante los riesgos de representatividad y veracidad, Zabalza también sugiere dos tipos de salvaguardias: técnica y de contextualización pragmática. La primera se abordó siguiendo su metodología de recolección y análisis de datos. La segunda insistiendo en el contexto en que se dio este trabajo y que se ha explicado ampliamente en capítulos anteriores.

Dado que los diarios de clase siempre son “versión de una parte”, es importante que quien investiga, introduzca mecanismos de contraste y triangulación para equilibrar el peso de las perspectivas (Zabalza 2004, 29). En la Imagen 1 se pueden observar los mecanismos que se utilizaron en esta investigación para triangular las fuentes de información a las que se recurrió, salvaguardando así la validez de esta herramienta. Se tomó en cuenta que una triangulación “combina las perspectivas de diversos actores dentro de un entorno de investigación” (McKernan 1996, 205) y no sólo “el uso de múltiples métodos en el estudio del mismo objeto”. Es decir que la información subjetiva y cualitativa, recabada por la docente en los diarios de clase de esta investigación, se confrontó con la opinión, reflejada en los datos estadísticos, del jurado externo que evaluó los videos del pretest y el postest y con las opiniones de los alumnos externadas en los cuestionarios de entrada y las encuestas de cierre. Así pues, se trianguló la información recabada extrayendo datos que pudieran dialogar con otros datos, para llegar a premisas cuya validez se puede justificar a partir de la conexión de todas las partes:

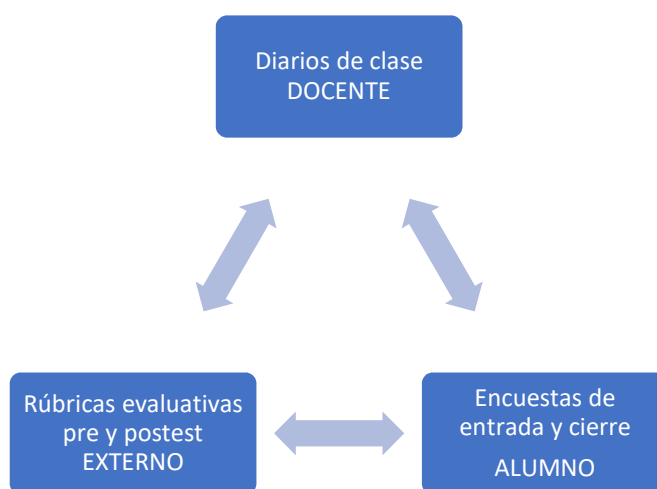


Imagen 1. Triangulación de fuentes. Esquema diseñado para este estudio.

Se reconoce la subjetividad que tienen los diarios de clase de este trabajo. Aunque se procuró mantener la mayor objetividad posible, no se pueden obviar los sesgos que seguramente se encuentran en los registros realizados. La triangulación de información y el reconocimiento de esta situación son manifiestas aquí por razones de claridad metodológica, ya que “uno de los compromisos del investigador cualitativo es señalar las pistas de descalificación que pueden afectar a sus trabajos, de manera que subsiguientes replicaciones puedan tenerlas en cuenta.” (Zabalza 2004, 60)

Por otro lado, los diarios de clase explicitan los dilemas a los que se enfrenta un docente en su actividad cotidiana. Esta perspectiva de los dilemas fue muy evidente en la situación específica (nivel universitario, clase grupal) de la enseñanza de la LPV en el contexto de este trabajo. Esto se refiere a situaciones multifactoriales como: programa/necesidades del alumno, esfuerzo/nivel logrado, dialéctica privacidad/publicidad, necesidades, individuales/grupales, planificación/espontaneidad, materiales propios/comerciales, alumnos aventajados/con problemas, incorporación de temas nuevos/familiares, la necesidad sentida de mantener a los alumnos implicados en la tarea y que la hagan con gusto, afectuosidad/dureza, programa/situación real, etc. En todos estos dilemas, quiera o no, el profesor toma acción hacia un lado. Esta multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad de una clase y la influencia del docente sobre ella, hace imprescindible mencionar el peso que las decisiones del docente-investigador tienen sobre el trabajo de campo. Dentro de los estudios de caso de entornos educativos, en particular de la investigación acción, es común que el docente cumpla la doble función de profesor e investigador:

La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando [...] la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el *curriculum*. (McKernan 1996, 84)

La aplicación de los métodos de LPV en los grupos de la generación 2016 de la Facultad de Música de la UNAM, no puede obviar el papel preponderante que juega la docente que la realizó, ni pasar por alto el hecho de que profesora e investigadora es, en este caso, la misma

persona. Por esto cabe resaltar la relación que, en mayor o menor medida, los diarios de clase tienen con la autoetnografía:

Desde finales de los sesenta, han florecido los estudios naturalistas y etnográficos [...], llevando el uso de la antropología a los rituales escolares, la evaluación del *curriculum* y la cultura escolar de manera convincente por medio de la investigación educativa cualitativa. Una tradición de este tipo requiere una cantidad sustancial de tiempo en el entorno de campo, normalmente por medio del rol de observador participante, pero también de entrevistas, elaboración de diarios, etc. (McKernan, 1996, 35)

En términos muy generales la autoetnografía se refiere a “estrategias de investigación que pretenden describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal del investigador para comprender algunos aspectos de la cultura, fenómeno o evento a los que pertenece o en los que participa” (Ellis, Adams y Bochner en López-Cano 2014, 138). A pesar de que sus orígenes se encuentran en otros ámbitos, el centro de la tendencia actual de los estudios autoetnográficos está en la investigación artística o estudios de *performance*. Aun así, el concepto no sólo se limita a fenómenos artísticos, sino bien puede aplicarse al fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de la LPV:

The cycle of enlightenment, reflection and action as a critical process of self-analysis and understanding in relation to cultural and social discourses makes autoethnography a valuable tool in examining the complex, divers and sometimes messy world of education.<sup>50</sup> (Starr 2010, 2)

Este recurso autobiográfico no sólo le dice cosas al docente de sí mismo, sino que ayuda en la comprensión de su interacción con otros, en este caso con los alumnos e incluso con los materiales utilizados en clase:

---

<sup>50</sup> “El ciclo de iluminación, reflexión y acción como proceso crítico del autoanálisis, y su comprensión en relación con los discursos culturales y sociales, hace a la autoetnografía una herramienta valiosa para examinar el complejo, diverso y a veces sucio mundo de la educación.”



La información autoetnográfica puede centrarse en el sujeto mismo, en su interacción con otras personas y en su interacción con objetos materiales o culturales. (Scribano y De Sena, en López -Cano 2014, 140)

En el modelo metodológico de esta investigación, la autoetnografía no se ve como un proceso de estudio, pues no tiene que ver con la opinión de los alumnos, sino con la consciencia que el profesor tiene de su posición y del rol que desempeña en el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje:

As a methodology, autoethnography draws on the concept of *conscientization* (Freire, 1971), which involves the individual becoming aware of one's position and creating a space to change the perception of the resultant reality.<sup>51</sup> (Starr 2010, 1)

Esta perspectiva permite reflexionar en el cómo las acciones del docente-investigador influyen en el desempeño de los alumnos ante el desarrollo de la habilidad en cuestión. Ante el potencial que tiene la autoetnografía para iniciar cambios positivos (Starr 2010, 2), ésta resulta una herramienta concordante al objetivo de este trabajo, que es buscar metodologías que logren un cambio positivo en la eficiente adquisición de la LPV.

Además, se reconoce que, tanto en el contexto universitario como en los métodos utilizados, asumiendo la existencia y desempeño de un docente en el proceso de aprendizaje, es importante buscar un impacto positivo a través del análisis organizado de sus acciones, la de los alumnos y la de los recursos utilizados para tal fin:

---

<sup>51</sup> “Como metodología, la autoetnografía toma del concepto de concientización, el cual apela a la toma de consciencia del individuo de su propia posición y la creación de un espacio para cambiar su percepción de la realidad resultante.

Autoethnography allows the educator the opportunity to effectively acknowledge the pragmatic demands of teaching and of everyday life to take stock of experiences and how they shape who we are and what we do.<sup>52</sup> (Starr 2010, 4)

## 2.4. Métodos comparativos

Parte importante del proceso en esta investigación es la comparación de los tres métodos, Harris, Kember y Bullard, la cual se hizo de manera previa a la aplicación sistemática en los tres grupos determinados para este estudio de caso. En general, los procesos comparativos pueden ser recurrentes en varios tipos de investigación. El interés de esta sección se basa en estudios de Educación Comparada. Aunque esta disciplina remonta sus antecedentes al siglo XVIII o incluso antes, el primer curso de Educación Comparada fue impartido por James E. Russell en 1900 (Caballero, Manzano *et al.* 2016, 42). Desde entonces la disciplina ha pasado por un proceso de sistematización y consolidación:

Podemos definir la comparación como el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias. (Caballero, Manzo *et al.* 2016, 40)

Entre los comparativistas clásicos destacan F. Hilker (1964) con *La Pédagogie Comparé* y G. Bereday (1968) con su *Método comparativo en pedagogía*. Ellos proponen realizar las comparaciones con parámetros muy similares, que consisten en 4 estados principales: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Raventós (1983, 62-63) explica cómo este pensar relacionando, en palabras de Hilker, no siempre es sencillo, debido a las variables que intervienen en el proceso educativo y su complejo sistema de interacciones, sin embargo, puede aportar claridad a la problemática educativa desde perspectivas diferentes.

---

<sup>52</sup> “La autoetnografía ofrece al educador la oportunidad de reconocer de forma efectiva las pragmáticas demandas de la enseñanza en la vida diaria, haciendo un archivo de experiencias para moldear el quiénes somos y lo que hacemos.”

Mucho de la teoría de la Educación Comparada habla de comparar sistemas educativos, por ejemplo, de diversos países. Sin embargo, cuando se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje, la gama de objetos que se pueden comparar es inmensa. Se puede utilizar no sólo para comparar sistemas escolares completos, sino para comparar métodos específicos, libros de texto o materiales pedagógicos, por lo que utilizar estas teorías para comparar los métodos de LPV en cuestión resulta muy pertinente:

[...] no debe pensarse únicamente en la comparación de sistemas educativos extranjeros; sino que, en sentido amplio, los fenómenos educativos a comparar pueden ser de índole muy diverso: construcciones escolares, niveles educativos, métodos de enseñanza, libros de texto, programas, material escolar, teorías pedagógicas, y un largo etcétera, que nos ensancha considerablemente el abanico de posibilidades o aspectos educativos susceptibles de comparar. (Raventós 1983, 67)

El propósito general de comparar Harris, Kember y Bullard, al igual que la recolección de datos en los diarios de clase mencionados con anterioridad, concordando con los objetivos de la Educación Comparada, es la mejora continua del fenómeno que se esté observando y no sólo una mera descripción de los datos extraídos (Caballero, Manzo et al 2016, 40).

Antes de poder aplicar los métodos Harris, Kember y Bullard, era necesario comparar sus contenidos, estrategias, formatos y demás características para tener un mejor manejo de ellos y aplicarlos con la mayor fidelidad posible a sus propuestas. Para lograr una comparación útil, se consideraron varias premisas de la educación comparada. Francisco Raventós Santamaría (1983, 63-65), por ejemplo, enlista una serie de características inherentes a ella:

1. Toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia.
2. Cualquier comparación debe contar de forma indispensable con los criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos o ambos al mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio.
3. La comparación tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas *relaciones* que pueden establecerse.

4. La comparación puede aplicarse incluso a las pequeñas variaciones o modificaciones de una misma estructura.
5. La comparación es una acción de *pensar relacionado*.
6. La comparación supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica.
7. En toda comparación de carácter educativo [...] resulta de capital importancia el conocimiento exhaustivo de la realidad social y cultural.
8. Toda comparación debe distinguir con claridad [...] entre los planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación real de los mismos.
9. La comparación puede aplicarse desde un punto de vista metodológico a diversas ramas de una ciencia o conjunto de conocimientos y con finalidades bien distintas.
10. La educación comparada es [...] una metodología de trabajo de la pedagogía.
11. La comparación tiende usualmente hacia una unificación o generalización.
12. Toda comparación debemos también entenderla como un conjunto de relaciones recíprocas o interrelacionales.

Todos estos lineamientos sirvieron como base metodológica para la elaboración de las tablas descriptivas y comparativas de los textos Harris, Kember y Bullard. En el Anexo 2 se incluyen las tablas detalladas, mientras que en el capítulo tres, relativo al procedimiento, sección 3.1, se presentan una síntesis y ejemplos de los comparativos realizados.

## 2.5. En cuanto a la evaluación

Encontrar criterios de evaluación eficientes y válidos en las disciplinas artísticas y en particular en la música es una tarea compleja. Al ser fenómenos donde se interrelacionan diferentes variables a distintos niveles, es importante tener fuentes que sustenten la metodología utilizada. En una habilidad tan intrincada como la LPV, conviene considerar el modelo de Lillian Chacón (2012) que busca un proceso de evaluación que ayude en el mejoramiento de saberes, haceres y sentires del estudiante. Conforme a todo lo que se ha discutido en el marco teórico de esta investigación, queda claro que en la LPV es necesario un equilibrio entre el conocimiento musical del alumno, su capacidad de trasladar ese

conocimiento a un quehacer particular ante el instrumento y sus sentires de autopercepción ante el dominio de la habilidad:

Entonces, se propone un modelo que responda las preguntas que hemos venido analizando en las últimas dos secciones: qué es evaluar en música y para qué se hace. El modelo plantea que evaluar en música es un proceso compuesto de al menos cuatro pasos cíclicos que conducen hacia el mejoramiento de los saberes (conocimientos musicales), haceres (destrezas musicales) y sentires (sentimientos, emociones, percepciones) del estudiante; estos pasos son: evaluación (observación de desempeño), registro (resguardo de información para posterior análisis), reporte (retroalimentación al estudiante) y acción (cambio, mejoramiento); y cuyo objetivo es que el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo por el resto de su vida. (Chacón 2012, 9)

En el diseño evaluativo de esta investigación, en particular para los videos del pre y postest, así como de los criterios de análisis de la información recabada, se consideraron no solo los cuatro pasos del modelo (evaluación, registro, reporte y acción) sino también los cinco requisitos que propone Chacón (2012, 3) para optimizar los procesos de evaluación: una postura clara por parte del docente sobre el papel de la evaluación es su propia praxis, un consenso sobre el significado de constructos relevantes, un instrumento de evaluación válido y confiable, el empleo de un formato (tipo rúbrica) coherente con los conocimientos, destrezas y comportamientos a evaluar e informar a los estudiantes antes y después de la evaluación sobre el cómo serán evaluados y los resultados que logren. Su función principal, sobre todo en el caso particular de esta investigación, es el mejoramiento del aprendizaje, ya sea generando un cambio en el estudiante, en el profesor o en la misma institución. Una evaluación realizada correctamente puede hacer una gran diferencia positiva en el aprendizaje de un alumno (Colwell 2002, 1130).

Las formas de evaluar siempre son susceptibles de mejora y, por lo tanto, susceptibles a críticas (Alberola 2001, 337). También se pueden entender desde diferentes perspectivas, dependiendo si se comprende la evaluación como un producto o como un proceso, o como ambos. Uno de los principales problemas con la evaluación en el arte es la objetividad. Evaluar, en educación artística, no es una labor sencilla. Ni la evaluación ni la educación artística son ciencias exactas por lo que, como menciona Colwell (2002, 1130), su margen

de error produce no sólo politizaciones de la evaluación sino una multitud de opiniones e interpretaciones. El problema radica en buscar un equilibrio entre una evaluación demasiado abstracta y una que se vuelve rígida al querer ser objetiva, ante un fenómeno tan multifactorial como el arte:

To achieve high standards for everyone requires an extensive assessment program to chart progress and to facilitate learning in a multitude of areas: facts, skills, understandings, self-esteem, metacognition, and interest in continuing to learn.<sup>53</sup> (Colwell 2002, 1130)

Aunque hay literatura con respecto a métodos evaluativos en diversas áreas, hay pocas referencias al estudio particular de la evaluación de actividades musicales (Prieto 2001, 331), y en particular son escasos los materiales en español, en el contexto latinoamericano (Chacón 2012, 2).

Entre los elementos que se deben considerar al aplicar una evaluación en educación artística se encuentran los siguientes: el concepto de evaluación como proceso o producto final, la claridad de definición de constructos utilizados en el medio musical, la interrelación de parámetros, la confiabilidad del jurado, la herramienta evaluativa y la validez de la evaluación en términos de su relación con la realidad. La consideración de estos elementos ayudó a conformar los criterios evaluativos de la presente investigación.

En cuanto a las diferencias del concepto, una evaluación en la educación artística puede medir el producto final de aprendizaje o parte del proceso musical. Chacón (2012, 3) define “visión de producto” como evaluación en la etapa final de un periodo de enseñanza y “visión de proceso” como la evaluación que guía el quehacer diario del docente, el cual le ayuda a tomar decisión y a realizar cambios “sobre la marcha”.

---

<sup>53</sup> “Lograr estándares altos para todos, requiere de un programa evaluativo extensivo, que permita trazar un mapa del progreso y facilite el aprendizaje en una multitud de áreas: datos, habilidades, comprensiones, auto estima, metacognición y un continuo interés por aprender.”

En este sentido, la evaluación de los videos del pre y postest se consideraron visión de producto o evaluación sumativa y los diarios de clase, junto con las opiniones de los alumnos expresadas durante el estudio y en las encuestas de cierre, como visión de proceso o evaluación formativa:

The literature commonly divides assessment by its purpose, summative assessment indicating degree of worth of the finished product, formative assessment indicating only feedback obtained in the process of moving toward the final goal or outcome, assessment when embedded in music instruction is formative evaluation because its primary purpose is to improve the performance and, one would hope, the learning. Despite the desire of arts advocacy groups to have “hard” data on music learning, there has been little interest in summative evaluation of learning in required music instruction and only slightly more interest in outcomes of elective music experiences.<sup>54</sup> (Colwell 2002, 1130)

Fue de particular interés realizar esta diferenciación, ya que, en el proceso de 10 meses, las prácticas escolares de la realidad en que se hizo este estudio de caso requerían de exámenes parciales y semestrales. Dado que estos exámenes eran un requisito escolar, pero no el producto de mayor interés en esta investigación, todos ellos se consideraron parte de la evaluación formativa, parte del proceso en sí (Colwell 2002, 1131), la cual siempre se discutió abiertamente con los alumnos.

Por el contrario, para los resultados estadísticos sólo se consideraron las calificaciones de los jurados que evaluaron los videos del pre y postest, convirtiendo esa sección cuantitativa en una evaluación sumativa:

---

<sup>54</sup> “La literatura comúnmente divide la evaluación conforme a su propósito: la evaluación sumativa indica el grado de valía de un producto terminado, la evaluación formativa indica sólo la retroalimentación obtenida en el proceso de camino a un objetivo final o resultado; la evaluación incrustada en la educación musical es formativa porque su propósito principal es mejorar la ejecución y, uno esperaría, el aprendizaje. A pesar del deseo que hay en algunos grupos que abogan por que el arte tenga datos “duros” en la enseñanza musical, ha habido poco interés en la evaluación sumativa de los aprendizajes musicales y sólo un poco de mayor interés en los resultados de experiencias musicales electivas.”

Quantitative data report the success or lack of success of a program in the simplest terms, a summative evaluation. Summative evaluations are used in comparing schools, states, and various remedial or gifted programs. A rich description, no matter how deep, of a student's experience in the school or in a classroom is seldom sufficiently generalizable or definitive to warrant school board action. Rich descriptions are more useful in formative evaluation, an evaluation that aids in changing classroom practices and classroom methods.<sup>55</sup> (Colwell 2002, 1138)

En relación con la claridad en la definición de constructos, los procesos pedagógicos musicales del día a día en el salón de clase están llenos de términos cuya definición no siempre es clara o incluso se da por sentada; por ejemplo, términos como excelencia o musicalidad. La comprensión de constructos que se utilizan constantemente en el medio musical y su definición no siempre son claras. Esto puede causar diferencias significativas en lo que un jurado evaluador comprende sobre lo que se espera que evalúe. Incluso el alumno de LPV puede tener un constructo que no corresponde a lo que el docente comprende de un término y viceversa:

Medir la altura parece fácil, y al menos podemos iniciar la tarea sabiendo qué significa 'altura'. Medir la 'habilidad musical' requiere de una aproximación diferente, pues estamos menos seguros de lo que ello significa y somos conscientes de que cualquier definición con la que nos conformemos no nos va a ofrecer respuestas tan simples como: 1 metro con 85 centímetros. (Chacón 2012, 5)

En este sentido, se trató de ser lo más claro posible en los términos utilizados en la rúbrica, incluyendo, cuando se consideró necesario, una explicación de lo que cada rubro significaba.

---

<sup>55</sup> Los datos cuantitativos reportan el éxito o falta de éxito de un programa en sus términos más simples, una evaluación sumativa. Las evaluaciones sumativas se usan para comparar escuelas, estados o programas (remediales o de alto desempeño). Una rica descripción de las experiencias de un estudiante en la escuela o el salón de clases, sin importar cuán profunda sea, rara vez es suficientemente generalizable o definitiva para garantizar las acciones de una administración escolar. Las descripciones copiosas son más útiles en la evaluación formativa, una evaluación que ayuda a cambiar las prácticas y métodos en un salón de clases.



La consideración de parámetros por separado que de todas maneras se interrelacionan en el resultado final y cuya mejora o no, va en función de las otras, constituye un escollo más a resolver en una evaluación. La interpretación musical requiere de habilidades físicas, cognitivas y emocionales, por lo que es menester considerar todos esos parámetros. Aunque las evaluaciones fragmentadas son de gran utilidad, también es necesario considerar las que consideran la interrelación de todos los parámetros en el resultado final. Es decir, las que enfatizan un modelo holístico:

Psychomotor learning depends on the interrelationship of cognition and affect. Hauenstein's retention of the affective domain is helpful to arts curriculum planning. He asserts that the affective domain is "equal to, if not more important than, the cognitive domain".<sup>56</sup> (Colwell 2002, 1140)

Por estas razones, el modelo que evaluó el desempeño de los alumnos en video incluyó rubros fragmentados e integrados, como evaluar la percepción general de la interpretación (integración de elementos) y, por otro lado, la evaluación de cada elemento (pulso, ritmo, altura de notas, dinámicas, articulación, etc.). Además, se incluyó un rubro relativo al área de las emociones.

Es necesario, igualmente, asegurar la confiabilidad del jurado que evalúa. En el caso que nos ocupa, además de la evaluación de la investigadora, se convocó a un jurado externo, conformado por tres profesores de reconocido prestigio en su área, con amplia experiencia en la docencia. Ellos recibieron todos los videos junto con las rúbricas. Cada uno realizó sus evaluaciones de manera individual y sin consensuar sus calificaciones con el resto del jurado:

Referente a la confiabilidad de los jueces en los exámenes, Bergee (2003) considera tres circunstancias que se pueden encontrar en ese espacio: la cantidad de miembros del jurado, la forma de evaluación y la experiencia del jurado. (Chacón 2012, 11)

---

<sup>56</sup> "El aprendizaje psicomotor depende de la interrelación entre cognición y afecto. La retención del área afectiva de Hauenstein es de ayuda en la planeación de los currículos artísticos. El asevera que 'el dominio afectivo es igual, si no es que más importante que el dominio cognitivo'."

En cuanto a las herramientas utilizadas para una evaluación, la herramienta principal utilizada para este diseño metodológico fue la rúbrica. Tomando como base la obra de Stevens y Levy, Chacón menciona que la creación o modificación de una rúbrica se compone de los siguientes cuatro pasos: reflexión de lo que se espera de los estudiantes, enlistado de detalles particulares de la tarea, objetivos de aprendizaje, enunciados de forma medible y observable, agrupación y categorización, formateo de la información tipo tabla. En cuanto a las partes constituyentes de las rúbricas menciona cuatro: descripción de la tarea, una escala anticipativa de los diferentes niveles de logro, las dimensiones de la tarea u objetivo y la descripción de lo que significa cada nivel de ejecución. Según Colwell (2002) las rúbricas son una buena herramienta, pero sobre todo en música no ha tenido un control muy riguroso. Para que funcionen, deben tener descripciones puntuales que clarifiquen la cualidad de la tarea y el producto.

A student performance, live or recorded, is perhaps a better assessment device, but a single performance provides only an approximation of musicianship, musical understanding, attitude toward learning music, knowledge of and about music, or ability to discriminate [...] Observer agreement and precision of agreement reveal little about validity and reliability of assessing the behavior of the teacher [...] Valid observations require: (1) that they be derived from a specific instructional theory; (2) that, once collected, they are examined within the context of that theory; and (3) accuracy, which depends upon not only the construct of interest to the researcher but also on the participant's agreements that what was observed reflected their own interpretation of the behavior under study. [These] arguments begin to address the complexities of observing teaching and learning and the minimal requirements for generalizability, transfer, and assumption of task and attribute relationship. As in all research and evaluation, estimation of error is important, and without well-designed investigative procedures predicting the amount of error is extremely difficult.<sup>57</sup> (Colwell 2002, 1132)

---

<sup>57</sup> “El *performance* de un estudiante sea en vivo o en grabación, es probablemente el mejor mecanismo de evaluación, pero una presentación o ejecución, sólo provee una aproximación a la musicalidad, la actitud hacia el aprendizaje musical, el conocimiento musical o la habilidad para discriminar. Un artículo seminal en las debilidades de la observación en música [...] La concordancia y precisión de concordancia del observador revela poco sobre la validez y confiabilidad de evaluar el desempeño del docente [...] Una observación válida requiere: (1) que se derive de una teoría instruccional específica, (2) que, una vez recolectada, se examine en el contexto de esa teoría y (3) la precisión, que depende no sólo del constructo de intereses del investigador, sino

En la rúbrica diseñada para esta investigación se agruparon los rubros por categorías, se presentaron en una tabla con una escala de 5 niveles de logros observables y medibles, con descripciones donde se consideró necesario clarificar lo que se debía evaluar; todo ello en función del objetivo de adquirir la habilidad de la LPV de manera eficiente. Este diseño es similar al de McPhearson, quien utilizando la *Watkins-Farnum Performance Scale* medía distintas habilidades musicales como la LPV, la memoria, el tocar de oído y el improvisar en una escala de seis puntos, con valoraciones cualitativas como: no lo intentó, muy mal, regular, razonablemente preciso y sin errores (Colwell 2002, 1133).

Como parte de las herramientas evaluativas, también se encuentran los videos realizados del pretest y el postest. Sobre las condiciones en que éstos se videograbaron, cabe mencionar que se cuidaron los detalles relativos a la validez en base a McKernan (1996, 124-125) en cuanto a elementos esenciales, procedimiento y directrices.

Por último, la validez de la evaluación en la educación musical sigue siendo la objetividad que tiene en relación con la realidad en la que los alumnos se desempeñan. Colwell (2002, 1131) menciona que una de las críticas más constantes a la evaluación en la educación es que es artificial en vez de estar auténticamente conectada al mundo real.

Es por eso que la rúbrica presentada en esta investigación tiene como premisa el criterio de comprender la LPV como primera interpretación, constructo que surge de la realidad que enfrentan los pianistas en la cotidianeidad de su profesión:

---

también de que el participante observado esté de acuerdo en que la observación refleja su propia interpretación del comportamiento estudiado [...] Estos argumentos comienzan a apuntar hacia las complejidades de observar la enseñanza-aprendizaje y los requisitos mínimos para generalizar, transferir y asumir la relación entre tarea y atributo. Como en toda investigación y evaluación, la estimación del margen de error es importante, y sin procedimientos de investigación bien diseñados, predecir ese margen de error es extremadamente difícil.”

Concepts that appear to be related in the classroom seldom have the same strong relationships in the real world, the solution to this problem, some argue, is to enable students to recognize that the goals of instruction and ordinary experience are the same; others argue that the schools need to change what today passes for ordinary experience. One cannot assess complex ideas without stimuli that build a framework equal in complexity to that of the ideas involved.<sup>58</sup> (Colwell 2002, 1149)

De ahí el énfasis que se le dio al rubro de la percepción general de la interpretación de cada pieza, incluso considerando ese rubro como “pregunta candado” para validar la percepción del jurado evaluador:

Validity has long been the *sine qua non* of research and evaluation [...] To establish validity, the gathering, interpreting and reporting of data should be valid *in relation to* a concept or idea of importance. Traditionally, evaluators focused efforts in establishing validity on one of three areas: content, criterion-related, or construct.<sup>59</sup> (Colwell 2002, 1139)

Chacón en sus conclusiones menciona que, para la implementación de una evaluación útil, eficiente y justa, es necesario un proceso de reflexión y discusión con colegas, un instrumento de evaluación confiable y válido, una selección de formatos de evaluación coherentes como el tipo de conocimientos a evaluar y una coevaluación o autoevaluación. En este sentido, ella recomienda la aplicación de rúbricas como instrumento de evaluación y enfatiza el trabajo consensuado entre profesores del mismo departamento.

---

<sup>58</sup> “Los conceptos que aparecen relacionados en el salón de clases pocas veces tienen la misma fuerza de relación en el mundo real. La solución a este problema, algunos arguyen, es capacitar a los estudiantes para reconocer que los objetivos de la educación y la experiencia ordinaria son lo mismo; otros arguyen que las escuelas necesitan cambiar lo que hoy entienden por experiencia ordinaria. No se pueden evaluar ideas complejas sin un estímulo que construya un marco de igual complejidad al de las ideas involucradas.”

<sup>59</sup> “La validez ha sido desde hace mucho tiempo el *sine qua non* de la investigación y la evaluación [...]. Para establecer la validez, la recolección, interpretación y reporte de datos deben ser válidos en relación con el concepto o idea de importancia. Tradicionalmente, los evaluadores han enfocado sus esfuerzos en establecer la validez en una de tres áreas: contenido, criterio relacionado o constructo.”

### 3. Procedimiento

#### 3.1. Descripción de métodos

Entre los primeros pasos realizados en el procedimiento de este estudio, estuvo la selección de tres métodos de LPV para ser aplicados en un contexto de educación superior. Los criterios para esta elección se basaron en la experiencia propia docente de años anteriores. Se buscaron métodos recientes y comparables entre sí. Se partió de aquellos a los que se había tenido acceso y con los cuales se había intentado trabajar en años previos y parecían ser eficientes. Después de años de impartir la asignatura y probar con varios métodos, se llegó a la decisión de utilizar estos tres:

Bullard, Alan. 2010. *Joining the dots: A fresh approach to piano sight-reading*. 8 vols. London: ABRSM.

Harris, Paul. 2008. *Improve your Sight-Reading*. 8 vols. London: Faber Music.

Kember, John. 2004. *Piano Sight-Reading: A fresh approach*. 3 vols. London: Schott.

Bullard, Harris y Kember fueron seleccionados para este estudio con base en los siguientes criterios: los tres son métodos de reciente publicación, tienen un formato similar, están enfocados a la práctica en el instrumento, son específicamente para piano, además de haber sido escritos por pedagogos y compositores de prestigio internacional. Las publicaciones de Harris en Faber Music han tenido ventas superiores a los 2,500,000 ejemplares ([www.fabermusic.com](http://www.fabermusic.com)). *Joining the Dots*, de Alan Bullard, recibió un premio de la Music Industries Association en el 2010. Los tres autores están relacionados con la Royal Academy of Music en Londres y sus programas educativos tanto nacionales como internacionales ([www.abrsm.org](http://www.abrsm.org)).

Una vez determinados los libros que se aplicarían, se procedió a describirlos y compararlos. En la sección 3.1.1 se hace una descripción general de cada método, seguida de un ejemplo de los detalles del contenido de cada volumen y al final se presenta un resumen de lo observado. Tras describir los tres métodos se hacen las comparaciones pertinentes de

contenidos y estrategias, yuxtaponiendo la información. Las tablas completas donde se encuentran las descripciones detalladas de cada volumen de cada método se encuentran en el Anexo 2.

### 3.1.1. Harris: *Improve your sight-reading! A progressive, interactive approach to sight-reading*

#### Generalidades

- Título: *Improve your sight-reading! A progressive, interactive approach to sight-reading.*
- Autor: Paul Harris.<sup>60</sup>
- Extensión: Ocho volúmenes de 40 páginas cada uno y dos volúmenes complementarios de música a cuatro manos (pregrado y grados iniciales) de 32 páginas cada uno.
- Idioma: inglés.
- Cada volumen contiene una introducción general que explica cómo utilizar el libro
- Todas las piezas están circunscritas a tonalidades mayores y menores.
- Al inicio del volumen hay una tabla que permite ir registrando el progreso a través de comentarios.
- Cada libro contiene ocho o nueve etapas (capítulos) las cuales incluyen una introducción con breves instrucciones y un recuadro gris que indica cual será el tema principal o habilidad por adquirir.
- Las etapas se dividen en cuatro secciones: *Rhythmic exercises*, *Melodic exercises*, *Prepared pieces* y *Going solo*.
- Las etapas son acumulativas, es decir, incluyen el concepto, habilidad y/o tonalidad, aprendida en el anterior.

---

<sup>60</sup> Estudió clarinete en la Royal Academy of Music y Educación Musical en University of London. Actualmente es considerado uno de los principales educadores musicales del Reino Unido; tiene alrededor de 600 publicaciones. Para más información consultar: [www.paulharristeaching.co.uk](http://www.paulharristeaching.co.uk)

- Al final de cada volumen se encuentra un listado de “12 reglas de oro” para la LPV que sugiere qué hacer antes y mientras se está tocando. Los primeros volúmenes incluyen el ejemplo de una microescala (cinco primeros grados) en do mayor.

*Rhythmic exercises* no incluye alturas en un pentagrama y sugiere diversas formas de practicarse en coordinación motriz gruesa y más tarde, fina. En la coordinación gruesa sugiere palmear el ritmo y contar en voz alta. Para la coordinación fina sugiere improvisar con la rítmica dada sobre los primeros cinco grados de una tonalidad o bien hacer la rítmica tocando una escala.

Desde el primer volumen las piezas incluyen indicaciones de tempo, matices y carácter, excepto la sección de *Melodic exercises*, que funciona como preparación para ubicar las manos en la tonalidad, rítmica y pulso correspondiente.

La sección de *Prepared pieces* incluye dos piezas. Antes de cada una es necesario contestar las preguntas de los recuadros grises correspondientes. Estas preguntas están orientadas a fomentar la observación inteligente de las piezas antes de tocarlas, observaciones relacionadas con la estructura del lenguaje musical como: ubicación de patrones melódicos y /o rítmicos, carácter, velocidad, pulso, tonalidad, alteraciones y digitación. También incluye el reto de tratar de imaginar o escuchar internamente la pieza antes de tocarla.

La sección *Going solo* es una serie de piezas sin instructivo previo, para que el alumno aplique la estrategia utilizada en la sección previa de piezas preparadas.

La Tabla 3 es un ejemplo de la descripción organizada en tablas del contenido de cada volumen. El ejemplo corresponde al primer libro de Harris.

Tabla 3. Descripción Harris, volumen 1

| <b>HARRIS VOLUMEN 1</b>   |  |
|---|--|
| Utiliza las tonalidades de do mayor, sol mayor, fa mayor, la menor y re menor, en ese orden de aparición. Las manos están en una sola posición y las melodías se desplazan en su mayoría por grados conjuntos o intervalos pequeños. La sección <i>Melodic exercises</i> no contiene indicaciones de articulación, dinámica o carácter, las cuales sí aparecen en las secciones <i>Prepared pieces</i> y <i>Going solo!</i> |  |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: 4/4, negra, silencio de negra, do mayor  |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, negra, silencio de negra.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidad de do mayor, grados conjuntos, piezas con una sola mano (derecha o izquierda), de 4 compases, una sola posición.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>How many beats are there in each bar? What will you count? What is the key? Play the scale (or microscale). Look for the highest and lowest notes and check your fingering. Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic? How will you put character into the piece? Try to hear the music (melody and rhythm) in your head before you begin.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, una dinámica por pieza. Carácter: <i>March, Gently.</i> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Marching, Dancing, Stealthily, Humorously!, Cheerfully.</i><br>Dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, una dinámica por pieza.  |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: blanca, pequeños saltos melódicos de 3ª  |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, silencio de negra, negra, blanca.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Piezas con una sola mano (derecha o izquierda), una sola posición.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>How many beats is each h worth? What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. What is the key? Play the scale (or microscale). Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, f, ff</i> y reguladores, una dinámica por pieza. Carácter: <i>Skipping, Calmly.</i>                     |
| <i>Going solo!</i>  | Articulaciones y Dinámicas: <i>p, mp, f, ff</i> y reguladores, una dinámica por pieza. Carácter: <i>Cheekily, Majestically, Marching, Expressively, Moderato.</i>  |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: 3/4, blanca con punto, sol mayor   |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidad de sol mayor Piezas con una sola mano (derecha o izquierda), una sola posición.  |



|  |   |
|--|---|
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale). What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Look for the highest and lowest notes and check your fingering. Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores. Hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Waltz-time, Allegro</i>.</p>                       |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores. Hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>With a smile, With a cheeky grin, Gentle, Andante, Elegantly</i>.</p>   |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: fa mayor, manos alternadas en la misma pieza.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidad de fa mayor Manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands. Say the names of all the notes. Where is the biggest leap? What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Look for the highest and lowest notes and check your fingering. How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Allegretto, Slow and flowing</i>.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i>, reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Confidently, Sleepily, Firmly, Playfully, Jokingly</i>.</p>  |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Ligadura de unión                               |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, ligadura de unión.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de do mayor, sol mayor, fa mayor, manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands. What is a tie? Can you find any here? What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Adagio, Like a lullaby</i>.</p>                                   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Articulaciones y dinámicas: <i>mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Strolling along, Gliding along, Trotting along, Bustling along, Striding along</i>.</p>  |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: 2/4, dos corcheas, la menor, ligadura de fraseo |   |

|  |  |
|--|--|
| <i>Rhythmic exercises</i>                                    | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, dos corcheas.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                     | Tonalidad de la menor<br>manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>                                       | Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands. What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. What is an open interval? What is the connection with the final bar? Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i><br>Articulaciones y dinámicas: ligaduras de fraseo de hasta 4 frases por pieza, <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Thoughtfully, Like a conversation.</i> |
| <i>Going solo!</i>   | Articulaciones y dinámicas: ligaduras de fraseo de hasta 4 frases por pieza, <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza, excepto las dos últimas que incluye 3 y 4 elementos.<br>Carácter: <i>Calmly, Flowing, Lightly, Lento, Conversationally.</i>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: staccato, ligaduras y acentos |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                    | silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, dos corcheas, ligadura de unión.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                     | Incluyen estas articulaciones, pero ninguna dinámica.  |
| <i>Prepared pieces</i>                                       | Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands. What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? How will you play the accented notes and the staccato notes? How will you use the dynamics to put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta 4 elementos por pieza. Carácter: <i>Cheekily, Allegretto.</i>   |
| <i>Going solo!</i>   | Articulaciones y Dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores hasta 4 elementos por pieza.<br>Carácter: <i>Allegretto, Smoothly, Marching, Moderato, Heartily, Two people one polite one rude.</i>   |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: re menor                      |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                    |  |
| <i>Melodic exercises</i>                                     | Incluyen las articulaciones del capítulo anterior, y dos ejercicios una dinámica: <i>mf</i> y <i>f</i> .   |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <i>Prepared pieces</i>    | <p>Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key of this piece? Play the scale (or microscale). What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? Which finger will you use for the first note in each phrase? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f</i> y reguladores, <i>staccato</i>, acentos y ligaduras de fraseo, hasta 5 elementos en una pieza. Carácter: <i>Andante, Stepping carefully.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>        | <p>Articulaciones y Dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f</i> y reguladores, <i>staccato</i>, acentos y ligaduras de fraseo, hasta 5 elementos en una pieza.</p> <p>Carácter: <i>Darkly, Gently like a flowing stream, Dreamily, Like a sad clown, In a hurry.</i></p>   |
| <b>Etapa 9 Repaso</b>     |   |
| <i>Rhythmic exercises</i> | Repaso.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Sin dinámicas, pero con articulaciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>    | <p>Preguntas dirigidas (ejemplo): <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands. What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head. Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? What do you notice about the dynamic shape? How will you put character into this piece? Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Resumen de todas las etapas anteriores en piezas un poco más extensas (de 8 compases). Carácter: <i>Jauntily, Adagio.</i></p>   |
| <i>Going solo!</i>        | <p>Resumen de todas las etapas anteriores en piezas un poco más extensas (de 8 compases)</p> <p>Carácter: <i>Swaying, Marching, Gracefully, With a smile, Moderato, Stately.</i></p>  |

El resto de las tablas se encuentra en el Anexo 2.

Las observaciones generales sobre las estrategias encontradas son:

1. En la distribución de los contenidos del libro, cuando aparece un elemento nuevo para asimilar, aparece en una sola mano o en otra, alternándolo, nunca al mismo tiempo.
2. El autor mezcla tonalidades mayores y menores desde los primeros capítulos y durante todo el método.
3. Cuando aparece un concepto nuevo, se reducen las variables de los conceptos anteriores aprendidos.

4. El aumento de alteraciones se hace de manera gradual, pero si aparece una rítmica nueva, Harris regresa a las tonalidades antes estudiadas y de menos alteraciones. O bien, si aparece una tonalidad nueva, regresa a las figuras rítmicas más estudiadas y sencillas; también reduce las indicaciones de articulaciones y dinámicas en los primeros ejercicios hasta que el nuevo concepto está dominado.
5. La rítmica se trabaja con motricidad gruesa y después fina, combinándola con un poco, muy poco de improvisación.
6. Siempre hay un capítulo de repaso.
7. El conocimiento es acumulativo, pues introduce nuevos conceptos en el contexto de lo ya aprendido.
8. Las indicaciones de carácter son las tradicionales, pero también incluye indicaciones y títulos más coloquiales que invitan al alumno a la imaginación (aunque algunas referencias son muy específicas de la cultura inglesa).
9. Las indicaciones de digitación están estratégicamente ubicadas para ayudar al lector a detectar cambios de posición, cruces y/o patrones armónicos.
10. Las preguntas de observación de la sección *Prepared pieces* son preguntas dirigidas y muy específicas. Siempre llevan al alumno a prestar especial atención.
11. En los primeros volúmenes los ejercicios y piezas tienen 4 compases como máximo. La extensión de las piezas va aumentando hasta llegar a 20/22 compases. El aumento de tamaño es gradual y alternado, es decir a veces un capítulo tiene una o dos piezas grandes y varias pequeñas. No son todas del mismo tamaño en un mismo nivel.
12. La figura de un maestro o guía está implícita.

### 3.1.2. Kember: *Piano sight-reading: A fresh approach*.

Generalidades:

- Título: *Piano Sight-reading, A fresh approach*.

- Autor: John Kember.<sup>61</sup>
- Extensión: tres volúmenes de 52, 62 y 77 páginas cada uno.
- Idioma: inglés, francés y alemán.
- Incluye un prefacio con mensaje para el docente y para el alumno.
- El objetivo explícito es que el alumno se enseñe a si mismo a leer a primera vista.
- Todas las piezas están circunscritas a tonalidades mayores y menores.
- Cada sección se divide en capítulos por temas de estrategia, posiciones, intervalos o tonalidades.

La Tabla 4 es un ejemplo de los contenidos de Kember:

*Tabla 4. Descripción Kember, volumen 1*

| <b>KEMBER VOLUMEN 1</b>  |   |
|--|---|
| En todo este volumen los valores rítmicos van desde la redonda hasta la corchea. No incluye semicorcheas. Los patrones rítmicos son muy sencillos. |   |
| <b>Parte 1</b>   | Preparación: Los ejercicios de esta sección no tienen indicación de tempo o carácter. Énfasis en tipo de movimiento melódico: grados conjuntos, repetición o salto. |
|  | Tres pasos para el éxito: mirar el compás, buscar patrones y contar de forma estable mientras se toca. Manos alternadas.  |
|  | Patrones: Patrones de cinco dedos y secuencias utilizadas frecuentemente. Manos alternadas.   |
|  | Ejercicios de lectura a primera vista en tonalidades de: do mayor, sol mayor, la menor, re menor, fa mayor, re mayor Manos alternadas.                              |
|  | Posición alternativa de sol mayor (incluye fa sostenido). Manos alternadas.   |
|  | Posición alternativa de re mayor (incluye do sostenido). Manos alternadas.  |
|  | Posición de la menor usando sol sostenido y la escala menor melódica. Manos alternadas.   |
|  | Posición de re menor usando do sostenido y la escala menor melódica. Manos alternadas.  |

---

<sup>61</sup> Pianista nacido en Londres, estudió en Trinity College of Music y se dedica a la enseñanza y la composición. Tiene alrededor de 70 publicaciones y es conocido por sus arreglos de jazz. Para más información consultar: [www.johnkember.com](http://www.johnkember.com)

|                |   |  |
|----------------|---|--|
| <b>Parte 2</b> | Cuatro pasos para el éxito: Mirar el compás, buscar alteraciones de la tonalidad, buscar patrones, contar mientras se toca. |  |
|                | Introducción de intervalos de 4ª y 5ª.  | Con énfasis en intervalo melódico y su diseño visual. También sugiere qué digitaciones utilizar.   |
|                | Más ejercicios de lectura a primera vista.  | A partir de aquí, se incluyen las primeras indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>In March style</i> , <i>Waltz</i> , <i>Gently flowing</i> . No hay indicaciones de articulación, excepto unas cuantas ligaduras de frase.  |
|                | Ligadura de unión y síncopas sencillas.   | Se incluyen indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>Not too fast</i> , <i>Allegretto Moderato</i> , <i>Steadily</i> , <i>Andante Rhythmically</i> , <i>Flowing</i> , <i>Lively</i> .  |
|                | Ejercicios simples con manos juntas.  | Se incluyen indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>Vivace Legato</i> , <i>Moderato</i> , <i>Gently</i> , <i>Legato</i> , <i>Flowing</i> , <i>In March style</i> , <i>Lightly</i> , <i>Simply</i> , <i>Flowing</i> , <i>Vivace</i> , <i>Moderato</i> , <i>Allegretto</i> , <i>With a lilt</i> , <i>Andante</i> , <i>Lightly</i> , <i>Moderato</i> . |

Las observaciones generales de las estrategias encontradas se comentan a continuación.

La estrategia más reiterativa del libro es la observación previa de cada pieza, guiada a través de una lista que va aumentando o generalizándose conforme avanza la dificultad del método. Aunque la lista de observaciones sólo aparece al inicio de cada capítulo, hay breves instrucciones, referencias, recordatorios o explicaciones intercaladas entre las piezas, como por ejemplo contar en voz alta un compás antes de comenzar, tratar de tocar musical y expresivamente o recordar constantemente en qué tonalidad está cada pieza. El último volumen ya no incluye estas breves instrucciones intercaladas, sólo la lista al inicio de cada capítulo. Las acciones sugeridas son:

- Primera lista: Mirar el tipo de compás, buscar patrones, palmear el ritmo fijándose en la forma de la melodía (ascendente o descendente) y seguir contando de manera estable mientras se toca.
- Segunda lista: Mirar el tipo de compás. observar si hay armadura y asegurarse de saber qué notas se verán afectadas por ella, buscar patrones mientras se palmea el ritmo, asimilando la forma general del movimiento melódico y asegurando los lugares donde se utilizarán sostenidos y/o bemoles y seguir contando mientras se toca.
- Tercera lista: Siempre mirar el compás, siempre palmear, golpear o cantar el ritmo, siempre revisar la armadura y asegurarse dónde están las alteraciones, siempre estar consciente de la tonalidad, siempre encontrar la posición correcta de cada mano para comenzar y siempre mirar la partitura en vez de las manos.
- Cuarta lista : Siempre observar las indicaciones de compás y estilo, escanear la pieza primero para observar su forma general para ir tomando decisiones de digitaciones eficientes, asegurar la tonalidad de la pieza, incluso si es mayor o menor, mirar si hay otro tipo de alteraciones, mirar siempre la partitura de ser posible un compás adelante, estar consciente de las formas de los acordes, los intervalos y las inversiones de triada, seguir tocando y evitar detenerse a corregir errores y siempre tratar de tocar de forma musical y expresiva.

El método inicia explicando cómo mirar la música en términos de movimiento lineal: grado conjunto, salto o nota repetida, y como agrupar este tipo de movimientos en unidades de información (patrones), utilizando algunos elementos gráficos para explicarlo. Incluso se invita al alumno de marcar con corchetes los patrones que ven en las siguientes piezas.

En cuanto al desplazamiento en el teclado, todos los ejercicios del primer volumen son para manos separadas y/o alternadas, en posiciones fijas. Se usan algunas posiciones fijas alternativas de las mismas tonalidades, pero no a partir de la tónica. En el segundo volumen aparecen piezas con manos simultáneas en una sola posición y luego poco a poco con desplazamientos, primero en la mano derecha, luego en la mano izquierda y finalmente aparecen ejercicios con desplazamientos simultáneos en las dos manos. El siguiente paso relativo a la propiocepción es la inclusión de capítulos organizados por intervalos y triadas,

pareados de 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 7<sup>a</sup>, triadas y sus inversiones, fomentando no sólo la cinética de los mismos, sino también su diseño visual en la notación.

Los capítulos iniciales se dedican a piezas de compases simples como 2/4, 3/4 y 4/4, aumentando progresivamente la subdivisión de valores hasta las dobles corcheas. Después presenta varios ejercicios con anacrusa. Luego introduce el 6/8 y ritmos más complejos como el de negra con punto y corchea. En el tercer volumen hay un capítulo dedicado a complejidades rítmicas como ligaduras de unión, compases compuestos, polirritmias sencillas y compases irregulares.

En cuanto a las tonalidades, el primer volumen aborda piezas en tonalidades mayores de ninguna, una o hasta dos alteraciones máximo. Después aparecen tonalidades menores de hasta dos alteraciones y el tercer volumen trabaja tonalidades de tres, cuatro o más alteraciones, tanto menores como mayores. En este último volumen se incluyen texturas mucho más complejas, incluso polifónicas.

Prácticamente todo el primer libro carece de indicaciones expresivas (tanto de matices como de articulaciones o de indicaciones de carácter). Las primeras indicaciones de este tipo aparecen en las últimas 10 páginas del primer libro y después son una constante en todo el método.

Tanto las alteraciones, como los patrones rítmicos y armónicos, las indicaciones de matices, articulaciones y carácter y los desplazamientos en el teclado, se combinan y acumulan de forma progresiva.

Al principio se incluyen digitaciones de referencia. Cuando comienzan los desplazamientos, las digitaciones ayudan a saber cómo desplazarse, pero muy pronto deja de haber indicaciones, dejando al alumno a su propio criterio.

Contiene dos secciones especialmente provechosas, una sobre estilos y otra sobre acompañamiento y transposición. La sección de estilos tiene piezas que imitan fragmentos



musicales conocidos de la literatura pianística. El objetivo es que el alumno y/o maestro traten de adivinar quién es el compositor, la obra o el estilo que se ha imitado. La sección no es sencilla de tocar, pero permite reflexionar en asuntos de interpretación e invita a conocer referentes contextuales. Abarca desde música del Renacimiento hasta música de inicios del siglo XX.

La última parte del método contextualiza la LPV en la actividad de acompañar y transponer. Entre los consejos-estrategias que contiene al inicio de la sección se encuentra de nuevo una lista de acciones que enfatizan el control de pulso y la escucha del otro. Es un muestrario bastante completo de acompañamientos comunes y recurrentes en la literatura pianista de la especialidad.

La sección de transposición sugiere: pensar en la nueva tonalidad y sus alteraciones antes de tocar, seguir la figura y los intervalos de la melodía y la forma de los acordes, pensar constantemente en la tonalidad nueva y no sólo al principio, transponer primero hacia abajo y utiliza los libros uno y dos para comenzar con melodías sencillas en manos separadas.

### 3.1.3. Bullard: *Joining the dots: A fresh approach to piano sight-reading.*

Generalidades:

- Título: *Joining the Dots.*
- Autor: Alan Bullard.<sup>62</sup>
- Idioma: inglés.
- Extensión: 8 volúmenes de entre 32 y 56 páginas.
- Niveles organizados conforme a los exámenes estandarizados de la Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM).

---

<sup>62</sup> Compositor nacido en el Reino Unido (1947), estudió en Royal College of Music, London University y Nottingham University. Su música ha sido editada y grabada por múltiples agrupaciones. También ha publicado dos métodos relativos a la educación musical. Para mayor información consultar: [www.alanbullard.co.uk](http://www.alanbullard.co.uk)

- Capítulos organizados por tonalidades, un capítulo en una tonalidad mayor y el siguiente en su relativa menor.
- Cada capítulo tiene cuatro secciones: *Key Features*, *Workouts*, *Make Music* y *Read and Play*. A partir del volumen seis aparece otra sección llamada *Transpose*. Estas secciones se pueden hacer en cualquier orden dentro de cada capítulo, pero Bullard sugiere seguir el orden en que aparecen.
- El volumen cuatro es un repaso de los tres anteriores y no incluye la sección *Key Features*.
- El último capítulo de cada volumen se llama *More Pieces to Play* e incluye una variedad de piezas en el estilo y nivel del volumen para repasar. Esta sección siempre incluye una pieza a cuatro manos.
- El método comienza con piezas de cuatro compases y llega hasta piezas de 30 compases en el volumen ocho.
- El estilo varía desde referencias de la tradición de concierto hasta piezas en estilo de *ragtime*, *boogie*, *jazz* o simplemente con *swing*.
- Todas las piezas están circunscritas a tonalidades mayores y menores.
- Cada volumen tiene una introducción dirigida al docente y otra al alumno. A partir del volumen seis sólo hay un mensaje para el alumno.
- El método está pensado para hacerse durante las clases de piano o en el tiempo de estudio del alumno en casa.
- El objetivo explícito es ayudar al alumno a aprender a leer música nueva más rápido y fácil, desarrollando la conciencia de la geografía del teclado, el sentido de las tonalidades y otras habilidades musicales generales.
- Los capítulos de cada volumen no se encuentran numerados, sus títulos solo corresponden a la tonalidad que trabajan. Para efectos de claridad, se numeran en las tablas siguientes.
- El último capítulo de cada volumen incluye piezas que pueden ser un sólo o una pieza a cuatro manos para repasar y divertirse.

*Key Features:* muestra las características de cada tonalidad a través de un modelo de escala o arpeggio, con el objetivo de que el alumno establezca posiciones básicas de la mano en el teclado y “sienta” cada tonalidad en el teclado. Esta sección siempre se sugiere estudiar con distintas velocidades, dinámicas y/o articulaciones.

*Workouts:* son ejercicios de calentamiento o “inmersión” en la tonalidad. Esta sección siempre tiene dos piezas o ejercicios. En los primeros volúmenes el primer ejercicio es el mismo en todos los capítulos, pero conforme a las distintas tonalidades de los mismos. El segundo ejercicio siempre varía.

*Make Music:* es una sección que invita al alumno a improvisar. En los primeros capítulos hay dictados rítmico-melódicos y las improvisaciones propuestas son a partir de frases, es decir ponerle música a un texto. El objetivo es desarrollar confianza en el alumno con relación a la creatividad y el trabajo de la imaginación, así como habilidades auditivas, además de enfatizar la construcción y estructura en una tonalidad. La idea de los primeros tres volúmenes es que se trabaje con los primeros cinco grados de la escala solamente. Poco a poco aparecen otras sugerencias para improvisar como el principio de un tema, un motivo para desarrollar, un bajo ya escrito o incluso piezas con “huecos” para que el alumno las llene improvisando.

*Read and Play:* son piezas cortas, todas muestran una idea carácter o ambiente determinado para que el alumno las toque a primera vista o con poco tiempo de estudio, enfatizando en que toque sin detenerse. Esta sección incluye muy breves instrucciones o ideas de cómo leer con mayor eficiencia. También se sugieren algunas digitaciones, aunque no muchas. En cuanto al uso de pedal, las indicaciones son escasas.

*Transpose:* esta sección aparece a partir del volumen seis y se desarrolla y trabaja más a profundidad en el volumen siete. La idea es que esta sección también ayude a reforzar el sentido de la tonalidad, invitando al alumno a leer por diseño y movimiento y no por notas.

A partir de los volúmenes siete y ocho los capítulos sólo incluyen las secciones *Workouts* y *Read and Play*. Para *Transpose* y *Make Music* se remite a una sección general en el centro del libro.

En cuanto a la simultaneidad o alternancia de manos, así como cambios de posición, el material está organizado de la siguiente forma:

- Vol. 1. Todos los ejercicios son para manos separadas, incluso en una misma pieza, pero nunca simultáneas. Sin cambios de posición.
- Vol. 2. Se incluyen en los ejercicios piezas a manos juntas, pero sin cambios de posición y sólo una línea en cada mano, sin acordes.
- Vol. 3. Introduce cambios pequeños de posición y algunos intervalos armónicos, intercalados en una mano o en otra, sobre todo de 6ª, 3ª y 2ª.
- Vol. 4. A partir de éste, ya se utilizan manos simultáneas con cambios de posición de dificultad variable, aunque conforme avanza el método, aumenta la dificultad con piezas más largas, más cambios y en tonalidades más complejas, poco a poco.

La Tabla 5 es un ejemplo de contenidos del método Bullard:

Tabla 5. Descripción Bullard, volumen 1

| <b>BULLARD VOLUMEN 1</b>   |  |                          |                             |
|--|--|--------------------------|-----------------------------|
| Valores rítmicos de negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios y algunas corcheas. Manos separadas, posiciones fijas de cinco notas. Matices y articulaciones incluidos hasta cuatro por pieza, incluyendo <i>f</i> , <i>mf</i> , <i>mp</i> , <i>p</i> , reguladores, <i>legato</i> , <i>staccato</i> y acentos. Se incluyen compases de 2/4, 3/4 y 4/4. Desde 4 hasta 6 compases de longitud por pieza. Los primeros capítulos tienen piezas para ser acompañadas por el docente. Al final hay una pieza a cuatro manos. |  |                          |                             |
| <b>Capítulo</b>  | <b><i>Key Features/<br/>Workouts</i></b> | <b><i>Make Music</i></b> | <b><i>Read and Play</i></b> |

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| [1] do mayor | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Allegretto.</i> | Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>My black cat's called Daisy, she is very lazy</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Echoing Footsteps/ Andante., My Cat, A tune in time.</i>                  | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>On the Move/ like a march, By the Lake/ Calmly, Coming Down the Stairs/Steadily, Knocking on the Door/Cheerfully, Peaceful/ Andante.</i>     |
| [2] la menor | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Lively.</i>     | Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>Feeling gloomy, stuck in bed, tired and bored with aching head!</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 4/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>A Minor Echo/ Andante, Not very well!, Marching by.</i> | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Cheerfully Minor/Lively, The End of the Day/ Slowly, Cat and Mouse/ Allegretto, Cello and Violin/ Andante, Question and Answer/ Allegro.</i> |

|               |  |   |   |
|---------------|--|---|---|
| [3] sol mayor | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Andante.</i>    | Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>Walking down the high street, looking in the shops</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Nearly Home/ Allegretto, Window shopping, Hopping.</i>              | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>On the River/ Andante, Best Foot Forward/ Alla Marcia, Cloudless Sky/ Adagio, Bouncing Ball/Lively Raindrops/ Delicately.</i> |
| [4] fa mayor  | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Gracefully.</i> | Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>Running, running, running fast, running for the bus</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 2/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Echo Waltz/ Tempo di Vals, Running for the Bus, Happy Hamster.</i> | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Gently Dreaming/ Moderato, Folk Dance/ Rhythmically, Calling Birds/ Allegretto, Surprise/ Slowly, Becalmed/ Lento.</i>        |

|                         |   |  |   |
|-------------------------|---|--|---|
| [5] re menor            | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Allegretto.</i>  | Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>Footprints in the snowy ground, freezing frost is all around</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Copy Cat/ Steadily. A Winter's Day, A Sad Story.</i> | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Far from Home/ Andante, Sarabande/ Slowly, Rocking Chair/ Andante cantabile, I'm Late! Lively, Over the Stile/ With care.</i> |
| [6] Sólo teclas negras  | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively, Andante.</i>   | Improvisar una pieza que describa el título <i>Beneath the Waves</i> , con ambas manos.  | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sharp and Sweet/ Slow and smooth, Flat Out/ Fast and furious.</i>   |
| [7] More pieces to play | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con instrucciones como revisar la tonalidad y el compás y colocar los dedos de ambas manos en las teclas correctas antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sunshine and Clouds/Grandly, Evening Calm, Allegretto espressivo, Nightfall/Moderato, Smooth and Solemn/Andante, Aiming High/Allegro, Snowdrifts/Slowly and smoothly, Up and Down/ Confidently, Looking Down the Well/ Andante, Dripping Tap/Steadily, Stealthy Approach/Moderate tempo, Trumpets/Ceremonially, Falling Leaves/ andante, On the Swing/ Energetically, Seaside Special/Cheerfully (4 manos), Celebration/ Allegro vivo.</i> |  |   |

Las observaciones generales sobre las estrategias encontradas se comentan a continuación.

El método contiene instrucciones antes de cada sección o intercaladas entre las actividades propuestas o en particular antes de una pieza. *Key Features* y *Workouts*, cuyo objetivo es familiarizarse con una tonalidad. Las instrucciones son más de estudio como: tocar manos separadas, poner la posición de la mano antes de tocar, tocar las piezas en *legato* y *non legato*, practicar las piezas varias veces. En algunos casos sugiere tener cuidado con alguna novedad como extensión de la posición, digitación, etc.

En la sección *Make Music* las instrucciones incluyen imitar en eco los dictados que el docente hace (contiene algunos ejemplos). Aparece una frase para musicalizar, por ejemplo: “*My black cat’s called Daisy; she is very lazy*”. Bullard sugiere primero decir las palabras en voz alta para descubrir su ritmo y luego convertirla en una melodía usando los primeros cinco grados de una escala, con cualquier mano. Sugiere comenzar y terminar en la tónica. También invita al alumno a cantar la frase mientras toca su melodía. Otra opción de esta sección es que presenta un ejercicio rítmico de aproximadamente ocho compases, al cual le asigna un título y un carácter. Se invita al alumno a palmear el ritmo varias veces y luego inventar una melodía para cualquiera de las dos manos utilizando los primeros cinco grados de una escala. De nuevo sugiere comenzar y terminar en la tónica. A partir del volumen dos aparecen pequeños motivos también con un título y un carácter determinado. Se invita al alumno a construir una melodía para una mano de al menos cuatro compases que utilice el motivo y exprese el carácter sugeridos. A partir del volumen tres aparecen esquemas incompletos de una pieza para ambas manos y se invita al alumno a rellenar los espacios faltantes, ya sea continuando la melodía o la armonía, según sea el caso, siempre con un título y un carácter determinado. Conforme avanza el método aparecen más sugerencias de estrategias para la improvisación como: repetir una idea musical en distintos registros, considerar contrastes dinámicos y de articulación, pensar cómo se puede describir el título con los sonidos de tu pieza, tratar de invertir un compás o una melodía o repetir un mismo ritmo en diferentes alturas, alternar manos. A partir del volumen cinco el reto es construir una pieza de hasta 16 compases y en el volumen siete y ocho se sugieren hasta 20 compases. El problema que se



observa en esta sección es que no hay forma de que el alumno tenga retroalimentación de su desempeño. ¿Cómo saber si lo que hizo está bien o mal? ¿O cómo lo puede mejorar?

Las instrucciones de *Read and Play* aparecen a manera de lista al inicio de la sección, con recomendaciones como:

- Mirar el compás y cuenta en voz alta dos compases.
- Seguir contando y palmea el ritmo.
- Revisar la primera nota y la digitación.
- Si se quiere, intentar la pieza primero.
- Finalmente tocar la pieza de principio a fin sin detenerte.

A partir del volumen tres se añade a la lista:

- Busca donde hay cambios de posición.

Entre pieza y pieza hay frases-recordatorios como: mantener el pulso estable, tratar de crear el carácter de la pieza, imaginar lo que expresa el título y tratar de expresarlo tocando, no correr, hacer los matices, cuidar la posición y atender a la digitación, etc. A partir del tercer volumen estos recordatorios desaparecen y a partir del volumen cinco también desaparece la lista inicial. Se asume que el alumno ya la sabe hacer en automático.

La sección *Transpose*, que aparece en el sexto volumen, propone piezas de cuatro compases, en posición fija, en tonalidades con pocas alteraciones y siempre con indicaciones de carácter y expresión. Sugiere subir o bajar la tonalidad un tono entero y ya para el tercer ejercicio de transposición sugiere transponer una 5ª justa hacia arriba o hacia abajo. La única estrategia que propone es tocar la pieza primero en el tono original.

En el capítulo final de cada volumen *More Pieces to Play* se incluyen piezas variadas en las tonalidades trabajadas en cada volumen, también con diversidad de títulos, caracteres y velocidades. Al principio hay una lista de recomendaciones-recordatorios: No olvidar revisar la tonalidad, el compás, poner la posición y digitación de ambas manos cuidadosamente sobre las teclas antes de comenzar a tocar y mantenerlas en su lugar durante el resto del tiempo.

Estos recordatorios ya no aparecen después intercalados entre las piezas, solo al principio de la sección.

#### 3.1.4. Comparación

Antes de mostrar un comparativo por categorías, es importante señalar que el objetivo no es determinar si un método es mejor que los otros dos. Más bien se trata de encontrar las fortalezas que cada uno de ellos tiene. El análisis de semejanzas y diferencias permite lograr una valoración de las estrategias que parecen más adecuadas en cada uno. Por ejemplo, en los tres libros hay una introducción para el maestro, de lo cual se infiere que, aunque pareciera que los métodos se centran en el alumno, hay una figura guía implicada, que es el docente. Esto hace que el uso y aplicación específicos de los materiales sean discrecionales, no solo por el alumno sino por el manejo que el docente pueda tener del método en cuestión.

Aunque los tres libros manejan desde el inicio un claro énfasis en expresividad e intenciones interpretativas de parte del alumno, Harris y Kember hablan de estilo explícitamente, con capítulos específicos para ello. Bullard, por el contrario, no incluye ningún capítulo que explícitamente reflexione en cuestiones de estilo.

En Harris y Kember se pide, como parte de los procesos de observación que antes de leer, el alumno imagine a qué suena la pieza y/o cantar. Bullard no pide específicamente, ni imaginar la pieza completa antes de tocarla, ni cantar, aunque sí sugiere probar la pieza un poco antes de tocar la versión definitiva. Aunque los tres métodos comparten estrategias de observación, no las presentan de igual manera.

Los títulos de las piezas de Harris y Bullard son muy descriptivos, cotidianos, divertidos, a veces incluso “irreverentes”, lo cual ayuda al alumno a relajarse. Además, mezclan, tanto en los títulos como en las indicaciones de carácter, términos musicales tradicionales en italiano con muchos términos en inglés. Asumiendo que el alumno habla inglés como primera lengua, esto es una estrategia muy acertada, ya que apela a la comprensión directa de situaciones,

descripciones, sensaciones etc. En este caso, habría que traducir o utilizar términos en español.

La Tabla 6 hace el comparativo de las características principales en la estructura general de los tres métodos:

Tabla 6. Comparativo de estructura general de los 3 métodos

| <b>CATEGORÍA</b>                | <b>HARRIS</b>  | <b>KEMBER</b>  | <b>BULLARD</b>   |
|---------------------------------|--|--|--|
| <b>Título</b>                   | <i>Improve your sight Reading! A progressive, interactive approach to sight-reading</i>                                    | <i>Piano Sight-reading. A fresh approach</i>   | <i>Joining the Dots</i>  |
| <b>Idioma</b>                   | Inglés.  | Inglés, francés y alemán.  | Inglés.  |
| <b>Tamaño</b>                   | Ocho volúmenes.  | Tres volúmenes.  | Ocho volúmenes.  |
| <b>Organización general</b>     | Etapas temáticas por volumen.  | Capítulos temáticos variados.  | Capítulos organizados por tonalidades.   |
| <b>Organización particular</b>  | Cada etapa tiene cuatro secciones:<br>-Rítmica.<br>-Ejercicios melódicos.<br>-Observación guiada.<br>-Piezas para práctica | Los capítulos no tienen secciones determinadas.  | Cada capítulo tiene tres secciones:<br>-calentamiento y familiarización de la tonalidad.<br>-improvisación y/o transposición.<br>-ejercicios para lectura. |
| <b>Práctico o Teórico</b>       | Práctico.  | Práctico.  | Práctico.  |
| <b>Gradación de dificultad</b>  | Paulatina, por niveles claros.   | El nivel elemental se mantiene por mucho tiempo y hay una gran diferencia al pasar a niveles más difíciles. Los niveles no están divididos claramente. | Paulatina, por niveles claros.   |
| <b>Figura docente implícita</b> | Si.  | Si.  | Si.  |

La Tabla 7 muestra un comparativo de estrategias y contenidos de cada método, organizado por categorías:

*Tabla 7. Comparativo por estrategias y contenidos de los 3 métodos*

| <b>ESTRATEGIA</b> | <b>HARRIS</b>   | <b>KEMBER</b>  | <b>BULLARD</b>   |
|-------------------|---|--|--|
| Rítmica           | Tiene una sección específica que trabaja motricidad gruesa y fina.<br>Inicia con rítmica y compases sencillos y poco a poco aumenta a valores y compases más complejos.                     | Sugiere fijarse en el compás, aplaudir, cantar o golpear el ritmo de cada pieza antes de tocarla y contar el pulso en voz alta.<br>Inicia con rítmica y compases sencillos, aumentando rápidamente valores y compases más complejos. | Cuando hay instrucciones en la sección de ejercicios para leer, sugiere fijarse en el compás y aplaudir el ritmo antes de tocar.<br>Inicia con rítmica y compases sencillos y poco a poco aumenta a valores y compases más complejos.                  |
| Armónica          | Inicia mezclando tonalidades mayores de pocas alteraciones, después aumenta tonalidades menores de pocas alteraciones y después presenta poco a poco tonalidades con más de 4 alteraciones. | Mezcla tonalidades mayores y menores de pocas alteraciones y después incluye tonalidades de más alteraciones, a veces las presenta por separado y luego las mezcla.  | Siempre presenta las tonalidades por separado, iniciando con las de menos alteraciones y aumentando gradualmente hasta más alteraciones.<br>Después de presentar una tonalidad mayor, generalmente en el siguiente capítulo aparece su relativo menor. |

|                         |   |   |   |
|-------------------------|---|---|---|
| Cinética                | Comienza por posiciones fijas y manos alternadas, después posiciones fijas manos juntas y desplazamientos en una mano o en otra. Finalmente incluye desplazamientos simultáneos. Digitaciones sólo de referencia. | Comienza por posiciones fijas y manos alternadas, después posiciones fijas manos juntas y desplazamientos en una mano o en otra. Finalmente incluye desplazamientos simultáneos. Capítulos enfocados particularmente en la cinestesia de intervalos. Digitaciones sólo de referencia. | Comienza por posiciones fijas y manos alternadas, después posiciones fijas manos juntas y desplazamientos en una mano o en otra y después desplazamientos simultáneos. Hace énfasis en la sensación física de cada tonalidad sobre el teclado con una sección especial para familiarizarse con cada tonalidad. Digitaciones sólo de referencia. |
| Entonación<br>Audiación | Sugiere imaginar a qué suena la pieza antes de tocarla.   | Sugiere cantar la pieza antes de tocarla, siempre.  | No sugiere ninguna estrategia relacionada, aunque en los primeros volúmenes incluye dictados melódicos.   |
| Énfasis interpretativo  | Los ejercicios incluyen indicaciones de dinámica, articulación y agógica desde el inicio.   | Los ejercicios del primer volumen no tienen indicaciones de expresión. A partir del segundo libro, todos los ejercicios incluyen indicaciones de dinámica, articulación y agógica.  | Los ejercicios incluyen indicaciones de dinámica, articulación y agógica desde el inicio.   |
| Patrones                | A través de preguntas dirigidas.  | A través de una explicación al inicio del método y de instrucciones de observación específicas.   | No habla de patrones explícitamente, aunque el énfasis de la sección de calentamiento y familiarización con la tonalidad ayuda en el reconocimiento de algunos.   |

|                         |   |  |  |
|-------------------------|---|--|--|
| Observación previa      | A través de preguntas dirigidas muy puntuales.  | A través de una lista de acciones muy específica a realizar antes de tocar cada pieza.                                 | A través de breves instrucciones generales.  |
| Ensamble                | Poco. Hay dos libros para los niveles elementales con repertorio a cuatro manos.                                      | Poco. No hay piezas a cuatro manos. Hay una sección al final del método con piezas para acompañar.                     | Poco. Una o dos piezas al final de cada volumen.   |
| Estrategias específicas | Sección rítmica.<br>Sección de preguntas de observación dirigidas.<br>Libros de cuatro manos con preguntas dirigidas. | Capítulos de enfoque por intervalos.<br>Sección de Estilos.<br>Sección de acompañamiento.<br>Sección de transposición. | Sección de dictados melódicos.<br>Sección de improvisación.<br>Sección de transposición. |

La descripción y comparación de estos métodos de LPV, no solo aporta un producto de consulta para otros profesores interesados en indagar detalles de cada libro, sino que también influyó en mi trabajo como docente, pues describirlos y analizarlos me permitió encontrar nuevas perspectivas, ideas y estrategias para desempeñar mi labor en la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad.

### 3.2. Descripción de la aplicación

#### 3.2.1. Diarios de clase y encuestas de cierre anteriores

Para decidir sobre el formato de aplicación de los métodos se consideró la experiencia adquirida en las clases de LPV impartidas por la docente-investigadora en la FaM y registrada en bitácoras de clase año tras año, desde 2008. Estas bitácoras, aunque menos detalladas que los diarios de clase aplicados en este estudio de caso, fueron fundamentales en el diseño de la presente investigación y reflejan casi una década de trabajo continuo. Con base en ellas se decidieron factores como: horarios de clase, fechas de aplicación, distribución de tiempos dentro de la clase, diseño de clase, número de alumnos por grupo, estrategias didácticas generales e instrumentos de recolección de datos.

Dado que esta experiencia se ha desarrollado en la FaM, durante esos diez años se hicieron ajustes conforme al contexto situacional, como el hecho de la accesibilidad a cierto número de instrumentos (sean pianos o teclados eléctricos). Por ejemplo, aunque la inscripción oficial a la asignatura tiene un cupo máximo de ocho alumnos por grupo, se ha notado después de revisar los diarios de años anteriores, que es difícil lograr el desempeño óptimo de los alumnos. Esto sobre todo porque no se tiene acceso a un salón con ocho pianos, ni se pueden atender los diferentes niveles de habilidades que cada uno tiene. Con el tiempo llegué a la conclusión de que un grupo con un máximo de seis alumnos es bastante eficiente pues, aunque permite realizar actividades grupales, también da espacio para atender problemáticas individuales. Por otro lado, es más sencillo tener acceso en la FaM a un salón con tres pianos, o al menos dos pianos y un teclado. Incluso he logrado tener un salón con cinco pianos. De esta forma se puede garantizar que los alumnos toquen el 90% del tiempo de la clase.

Con la experiencia registrada en las bitácoras anteriores a 2016 también se pudieron tomar decisiones relativas a los horarios. Se observó que tomar una clase de tres horas seguidas no era efectivo, como tampoco distribuirlas en dos sesiones seguidas, por ejemplo, lunes y martes, pues no había tiempo entre clase y clase para asimilar lo visto o había demasiado tiempo de una semana a otra y lo olvidaban. De ahí que se decidiera hacer sesiones más equidistantes. Durante un par de años previos a este estudio se organizó el horario de martes y viernes y se observó que funcionó mucho mejor. Un grupo toma clase a las 8:30 am, otro a las 10 am y el otro a la 1:30 pm, en ambos días.

En cuanto a la distribución del tiempo de cada sesión, se hizo un plan teórico de distribución inicial conforme a la experiencia de otros años. Este plan contemplaba avanzar en el método Harris, dos etapas por semana, en Kember tres páginas por semana y en Bullard 1.5 pares de capítulos por semana si se quería terminar la serie de libros completa en un año. Sin embargo, en años anteriores en que los libros de los métodos se combinaban con otras actividades era imposible llegar al final. Cuando mucho lograban un 60% de avance. Primero creí que no terminaban porque también se dedicaba tiempo a otras actividades relacionadas como tocar escalas, arpeggios y cadencias, la lectura de claves de do y la lectura de partituras corales y

orquestales (lo cual incluye transposición de instrumentos). Sin embargo, en el estudio piloto realizado en 2015 sólo se aplicaron los métodos combinados con las escalas y aun así tampoco se pudo llegar al final de los libros, lo cual pone de manifiesto un problema, el de no poder terminar los métodos en el lapso de un año. Es posible que no sea un asunto de distribución del tiempo clase, sino del desarrollo paulatino de la habilidad. No tendría sentido avanzar, por ejemplo, al nivel cuatro si no se ha dominado el tres y así sucesivamente.

Por tanto, después de revisar varios años previos de diarios de clase, se hizo la distribución teórica de los contenidos, sabiendo que muy probablemente no llegarían al final, lo cual sucedió. La distribución del tiempo se hizo en un prorrateo del tiempo que en otros años les tomó a los alumnos aprender la mecánica básica de las escalas y el progreso paulatino en dominar los niveles de los métodos de lectura. Se comenzó tratando de respetar esa distribución, pero conforme fueron avanzando hubo que adaptarse a la velocidad de aprendizaje que reflejaban los alumnos. La decisión de usar 30 minutos de la clase en promedio para escalas (mayores el primer semestre y menores el segundo) arpegios y cadencias, con el objetivo de tocarlas a  $mm=120$  la negra, también derivó de la revisión de la información recabada en bitácoras de años anteriores.

En las bitácoras de clase de años previos también se registraron problemáticas recurrentes que se encontraba generación tras generación. Algunas de las problemáticas observadas en años anteriores fueron:

- Los alumnos llegan con el prejuicio de que no pueden leer bien e incluso de que no podrán aprender a hacerlo.
- Se observaron dificultades para transferir el conocimiento a diferentes situaciones.
- Los alumnos tienen conceptos y teorías claras, pero no transfieren este conocimiento a la práctica instrumental.
- Les gusta leer a cuatro manos y hacer música en ensamble.
- No hay una relación proporcional entre el nivel del repertorio que estudian en su clase regular de piano y el nivel de LPV.
- No siempre la mejora de escalas se correlaciona directamente con la mejora de LPV.



- El nivel de repertorio de piano tampoco corresponde al nivel de eficiencia en el dominio de la armonía al teclado (escalas arpeggios y cadencias).

Estos problemas observados entre 2008 y 2016 se mencionan porque fueron un punto de partida, de alerta a lo que podría suceder en este estudio, además de una referencia, muy interesante que permitiría comparar e incluso reforzar la validez de los resultados específicos de este estudio de caso con años anteriores. Como se podrá observar en las siguientes páginas, gran parte de lo que se venía observando se confirmó en el presente estudio.

### 3.2.2. Prueba piloto

En el ciclo escolar 2015 se hizo una prueba piloto durante el periodo comprendido entre los meses de agosto 2014 a junio de 2015. Se conformaron tres grupos en horarios de martes y viernes, 8:30am, 10:30 am y 1:30pm. En esta prueba, a diferencia de otros años en que se había probado la combinación de diversas estrategias y materiales, se aplicó solo un libro a cada grupo para medir los tiempos de distribución, haciendo 30 minutos de armonía al teclado básica (escalas, arpeggios y cadencias) y 60 minutos del método. Cada grupo de seis o siete alumnos, de acuerdo con la inscripción natural del año, llevó un método distinto. También se aplicó un cuestionario de ingreso para conocer con mayor detalle el perfil de los alumnos y se hizo una prueba pretest similar a la de esta investigación. Se registraron diarios de clase, un poco más sencillos, pero sobre todo para ejercer la práctica de escribir observaciones y ver cuáles servían más que otras. Al final del año escolar también se hizo la evaluación final conforme al postest planeado para 2016. En ambos casos se utilizaron piezas similares, con el propósito de medir su eficiencia evaluativa. De igual manera se aplicó una encuesta de cierre donde los alumnos opinaron sobre el curso. Aunque esta prueba piloto no tuvo el rigor de la aplicada en 2016, sí ayudó a terminar el diseño de los instrumentos de recolección y a determinar con mayor exactitud todos los elementos del trabajo. La prueba piloto utilizó una distribución horaria de martes y viernes, conforme a la eficiencia observada con este horario en bitácoras de años anteriores.

### 3.2.3. Modelo de aplicación

Después de la prueba piloto, se realizó el trabajo de campo específico para esta investigación. La forma en que se aplicó este estudio de caso fue la siguiente:

La asignación método-grupo se hizo de manera aleatoria, quedando de la siguiente manera: Grupo A (8:30am): Harris, Grupo B (10am): Kember y Grupo C (1:30pm): Bullard. Cada grupo tuvo 6 alumnos inscritos. Cabe mencionar que en el grupo Harris hubo una baja en el segundo semestre y en el grupo Bullard también. Las pruebas, por tanto, al final, contabilizaron 5 alumnos en Harris, 6 alumnos en Kember y 5 alumnos en Bullard, pero durante la mitad del curso se atendieron 6 por grupo. Estas bajas se dieron por causas ajenas al estudio. Un alumno se dio de baja por motivos personales y el otro por ser de movilidad estudiantil y tener que regresar a su lugar de residencia. No creo que la diferencia de alumnos en el segundo semestre influya en los análisis y resultados que interesan a esta investigación.

#### **Duración**

El estudio tuvo una duración total de 64 sesiones de 90 minutos cada una, durante 10 meses. Estas sesiones se realizaron en dos semestres, conforme al calendario escolar de la FaM, UNAM, en el ciclo escolar 2016<sup>63</sup>. Las sesiones de trabajo se distribuyeron de la siguiente manera:

- 16 semanas por semestre.
- 3 horas semanales en 2 sesiones de 90 minutos. Las 3 horas semanales están estipuladas en el programa de la asignatura. Los profesores tienen libertad de sesionar conforme mejor les convenga. La experiencia docente ha demostrado la eficiencia de

---

<sup>63</sup> Calendario escolar: semestre 2016-1 del 3 de agosto de 2015 al 11 de diciembre de 2015 y semestre 2016-2 del 2 de febrero de 2016 al 10 de junio de 2016.

repartir el tiempo en dos sesiones semanales equidistantes (cada cuatro días aproximadamente).

- 32 sesiones por semestre.
- 48 horas de clase por semestre.

Entre los dos semestres, conforme al calendario oficial, hubo un lapso de siete semanas de descanso intersemestral.

### **Distribución del tiempo en cada clase**

Las sesiones de 90 minutos se dividieron en dos secciones principales:

- 30 minutos para escalas, arpegios y cadencias: Dado que los tres métodos infieren que el alumno tiene un conocimiento básico de armonía al teclado o bien que lo está aprendiendo de alguna otra manera, se decidió invertir este tiempo en que los alumnos practicasen un paquete armónico que consistió en:
  - Escalas a  $mm=120$  la negra en dobles corcheas en cuatro octavas en movimiento paralelo.
  - Escalas a  $mm=120$  la negra en dobles corcheas en dos octavas en movimiento contrario.
  - Arpegios cruzados a  $mm=120$  en cuatro octavas en corcheas.
  - Arpegios cortos a  $mm=120$  en una octava en corcheas.
  - Cadencia perfecta (I-IV-V-I) a  $mm=120$  en negras, en diferentes inversiones. Este parámetro se definió conforme a la velocidad que piden universidades a nivel internacional en sus audiciones de ingreso, tanto a nivel licenciatura como de posgrado.
- Durante el primer semestre se estudiaron las tonalidades mayores y durante el segundo las menores. El aumento de velocidad fue gradual, considerando que al inicio del primer semestre no todos los alumnos dominaban o incluso conocían las escalas mayores y menores con sus digitaciones básicas en el teclado. Otro requisito sobre

los aspectos de escalas, arpegios y cadencias consistió en lograr que al final del año tocaran sin necesidad de ver el teclado. Esta estrategia se utilizó como refuerzo al hecho de que los tres métodos enfatizan de manera implícita el no ver el teclado para poder leer.

- Se dedicaron 60 minutos para el método asignado.

Los alumnos tuvieron acceso al método correspondiente solamente durante las horas de clase y no en horas de práctica individual. De esta manera se pudo controlar la variable de las horas/práctica del material específico durante la aplicación. Sin embargo, no se controló la práctica que cada uno de ellos realizara o no de los principios aprendidos en clase sobre LPV, o el tiempo que cada uno de ellos dedicara a la práctica de escalas, arpegios y cadencias.

### **Diseño de clase**

Conforme a lo estipulado en los planes y programas de la FaM, los grupos de LPV tiene un cupo máximo de ocho alumnos en la inscripción oficial de cada semestre. Se ha tratado de reducir ese número a seis alumnos por grupo, ya que lo considero más apropiado y eficiente para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

El tamaño de las instalaciones de la FaM y su complejidad de horarios con relación a la oferta y demanda de salones hace muy difícil tener un salón con seis u ocho pianos disponibles para todos los grupos de la asignatura. Lo más común es trabajar en salones donde hay entre tres y cinco pianos (o teclados).

Esto es un problema porque la LPV es una asignatura teórico-práctica en la que idealmente debería haber un piano por alumno. Derivado de esta situación, surge la necesidad de un modelo didáctico que haga la clase posible. Desde 2008 y hasta ahora he implementado diseños que permitan que todos los alumnos puedan participar de la clase, estén o no tocando, y que todos los alumnos tengan el mismo tiempo disponible ante el instrumento, de la manera más equitativa posible. Estos diseños son consistentes con el enfoque constructivista de los tres métodos utilizados, se mantiene un ambiente de confianza y cordialidad, se parte del propio entorno y de las relaciones sociales inherentes al espacio educativo.

Cabe mencionar que los métodos que se utilizaron en esta investigación no están diseñados para una clase grupal sino más bien para una clase individual de piano, incluso con libros que se pueden insertar en la dinámica de trabajo donde hay un alumno y un profesor, en una relación personal de uno a uno. Dado que parte del objetivo de este estudio es ver cómo pueden funcionar estos métodos en el contexto universitario, donde la clase es grupal (al menos en la FaM), los métodos se adecuaron en función de las estrategias de aplicación mencionadas anteriormente, pero tratando de respetar las características de cada uno. La clase grupal puede enriquecer el diseño inicial de estos métodos y su aplicación, sobre todo por la aportación de las opiniones de los compañeros, así como escuchar a otros acertar o equivocarse; situaciones de enseñanza-aprendizaje muy provechosas y provocativas, diferentes al contexto de una clase individual.

Después de casi diez años de impartir la asignatura, la práctica docente me ha permitido detectar ciertos problemas que son recurrentes y generalizables en el proceso de aprendizaje. La experiencia me ha llevado a diseñar formas de ayudar a los alumnos a enfrentar esas problemáticas que aparecen en la cotidianeidad de la clase. Este diseño de clase incluye estrategias como la rotación tipo carrusel de los pianos, los turnos que se toman para que todos tengan un mismo tipo de acercamiento a las piezas que se van leyendo y la optimización de errores, aciertos y opiniones de una clase grupal.

En particular, se he implementado cinco estrategias didácticas cuyos nombres se asignan porque describen la actividad que se realiza en sí: dos en uno, carrusel, turnos invertidos, alternancia individual/grupal y observación/opinión de los compañeros.

Dos en uno:

Durante los meses iniciales, en los primeros niveles del aprendizaje, cuando se están leyendo piezas que requieren posiciones fijas, los alumnos se sientan de dos en dos en un piano, ya que el material no requiere grandes desplazamientos en el teclado. Como la mayoría de las posiciones fijas no están a más de una octava de distancia, ellos pueden trabajar tomando

como referencia cualquier tecla do, como si fuera un do central. Esto permite que los alumnos puedan tocar hasta seis alumnos juntos en la clase.

Cuando trabajan con escalas y toda la parte armónica práctica, al inicio, la situación es igual. Primero hacen escalas en una octava para definir digitaciones, dos alumnos en cada piano. Una vez que se comienzan a asignar trabajos de dos o más octavas, movimientos contrarios y arpeggios, se implementan otro tipo de estrategias, las cuales también funcionan cuando se leen piezas de mayor complejidad y desplazamientos en el teclado.

Carrusel:

Ya sea que el salón tenga tres o cinco pianos, se implementa un sistema de carrusel, de manera que cuando hay tres pianos, se van rotando dos en cada uno y cuando hay cinco, todos se rotan entre todos los pianos. De esa manera a veces les toca un teclado, a veces un piano vertical y a veces uno de cola, según las condiciones del salón. Un alumno siempre está a la espera. Después de hacer un ejercicio, todos se recorren un lugar para hacer el siguiente ejercicio y así sucesivamente durante toda la dinámica de trabajo o la actividad didáctica que se tenga planeada para esa clase. Además, el ejercicio se repite un par de veces con las mismas instrucciones, para que todos los estudiantes lo toquen al menos una vez, de manera que todos tengan una situación equitativa. Esta rotación implica que uno o dos estudiantes lo hagan un porcentaje de veces menor o mayor que otros. En la siguiente vuelta se invierte el orden de los alumnos de manera que el que había tocado un poco menos en la primera vuelta tocara más y viceversa. Esto permite que todos tengan las mismas oportunidades ante los ejercicios. La estrategia de carrusel también se utiliza como herramienta de juego para relajar y mantener la atención del grupo. Por ejemplo, al hacer las escalas en carrusel, corren de un piano a otro en determinado número de golpes del metrónomo para tocar la siguiente tonalidad.

Turnos invertidos:

Tocar una partitura por primera vez sin saber cómo suena es una experiencia muy distinta que tocarla cuando se sabe cómo suena. En el proceso de enseñanza-aprendizaje esto implica dos marcos distintos en el desarrollo de las habilidades lectoras. Otra estrategia utilizada para

lograr una participación equitativa, considerando este principio, es la siguiente: cuando un alumno está leyendo a primera vista una pieza que no se sabe cómo suena, las dificultades de esa lectura son distintas a las que enfrentan los compañeros que primero la están escuchando mientras ese alumno la toca. Cuando los otros alumnos la tocan, ya tiene otro contexto porque ya la oyeron y eso facilita la lectura. Lo que también se hace es turnarlos. A los estudiantes que tocan una pieza después de habérsela escuchado a los compañeros, en el siguiente ejercicio, les corresponde ejecutar la pieza primero, de manera que las circunstancias sean inversas para unos y otros. Para que esto funcione se busca que ambos ejercicios, aunque diferentes, varíen lo menos posible en dificultad u objetivo. Así, aprovechando al grupo, se trabaja en dos sentidos: tocar una pieza nunca antes escuchada y tocar una pieza de la que ya se tiene una referencia sonora.

Alternancia individuo/grupo:

Otra cosa que se optimiza como estrategia básica de la clase, sobre todo por la rotación de pianos y el hecho de que sea una clase grupal, es considerar la opinión de los alumnos y los aciertos o posibles errores de los compañeros. A veces tocan todos juntos las mismas piezas, permitiendo que entre todos se puedan ayudar un poco y no se sintieran solos o expuestos en la lectura. Sin embargo, algunos consiguen esconder en la masa sonora de tantos pianos sus errores y sus dudas. El ser una clase grupal permite que toquen todos juntos para ayudarse entre sí y sentirse cómodos, pero también se hace necesario pedirles que toquen individualmente para poder trabajar dudas, preguntas o problemáticas de cada uno de los alumnos. Al tener el grupo un máximo de 6 alumnos esto se puede lograr con relativa facilidad, de manera muy dinámica y evitando que los otros alumnos pierdan interés en lo que sucede en la clase. Cuando un alumno está leyendo una pieza sólo, por ejemplo, quienes no están tocando, deben opinar de manera constructiva, adecuada y según las reglas que se imponen en la clase, sobre lo que hace el compañero en turno. De esa manera ponen atención, pues es necesario escuchar para opinar sobre el trabajo de los compañeros, sabiendo que después tocará el turno a la inversa. Esto favorece la retroalimentación de opiniones respetuosas, sanas y constructivas, y el que se logre mantener la atención del grupo.

Observación/opinión:

Cuando me percató de que hay un problema de LPV y/o de alguna subhabilidad relacionada que los estudiantes no saben cómo resolver, cuando hay algo que como docente debo explicar o resolver y se hace necesario señalar algún error o acierto, inmediatamente lo trato de generalizar. Procuro mantener un espacio de cordialidad, sin embargo, también es importante la honestidad y la claridad, por lo que cuando es necesario corregir algo, lo hago notar para resolverlo. Aunque le pido al alumno hacer las cosas hasta que las resuelva o hasta que ha comprendido qué herramientas utilizar o cómo subsanar el problema en casa, trato de dar siempre una lista de principios generales que puedan ser aplicables a los demás compañeros. Insisto entre los alumnos que el error o acierto de uno puede servir para que todos aprendan. Esto permite que en la clase prevalezca un ambiente de confianza donde a pesar de que haya errores, el alumno no se sienta mal, ni agredido o intimidado ante una corrección. El objetivo es sacar provecho del error y el acierto, una oportunidad para la reflexión y la enseñanza-aprendizaje de cosas que probablemente también están presentes en los demás compañeros de la clase. Cabe señalar que la detección de problemas y las formas para solucionarlos también son producto de los años que he dedicado a la docencia en la materia.

La distribución del tiempo de la clase también tiene un diseño específico: de un total de 90 minutos, se utiliza un máximo de 15 minutos para introducir y concluir cada sesión. El resto del tiempo se invierte en practicar armonía al teclado (escalas, arpeggios y cadencias) y estrategias de LPV.

Los primeros cinco minutos se utilizan para una charla de saludos y temas generales que permitan crear un ambiente afable y de comunicación, lo cual facilita que los miembros del grupo se conozcan y desarrollen mayor confianza entre ellos. De esa manera conforme avanzan las clases, las dinámicas de grupo funcionan con mayor libertad y participación.

Después se trabaja armonía al teclado (escalas) durante 30 minutos. Este tiempo, sobre todo al principio del primer semestre, se puede expandir hasta 45 minutos, ya que hay muchas deficiencias y carencias en el dominio de escalas mayores, menores, arpeggios y cadencias básicas.



Pasado este lapso se dedican 45 minutos para trabajar el libro de LPV correspondiente a cada grupo, siguiendo las actividades específicas de los métodos.

Estos dos espacios de tiempo, 30 minutos de escalas y 45 de lectura, se intercambian constantemente en las sesiones para darle mayor dinamismo a la clase.

Al final de cada sesión se dedican 5 o 10 minutos para preguntas y comentarios, abriendo así un espacio de comunicación en el que los alumnos puedan expresar sus opiniones. Siempre se les pregunta qué aprendieron en esa clase, qué se llevan para mejorar o qué opinan de las actividades realizadas. De esta manera ellos pueden resumir lo visto en clase, además de que la docente puede observar mejor lo logrado por ellos y lo que más llamó su atención. Esto se hace como ejercicio de metacognición, lo cual ayuda a monitorear la claridad de objetivos e instrucciones. Esta claridad lleva a una reflexión de los criterios bajo los cuales ellos serán evaluados; esto produce en los estudiantes un profundo interés en buscar criterios de excelencia. (Colwell 2002, 1154). Es por esto por lo que, como parte de una evaluación formativa, siempre se pregunta en clase qué opinan de su propio desempeño y el de sus compañeros como parte del diseño y aprovechamiento de una clase grupal. En el caso de las escalas también se busca dejar claro cuál es la tarea o el objetivo por lograr para la siguiente clase.

En otros años, la distribución del tiempo fue un poco distinta: 15 minutos de introducción y despedida, 30 minutos de escalas y 30 minutos de los métodos. Los 15 o 20 minutos restantes se utilizaron para otro tipo de actividades como tocar a cuatro manos, lectura de claves, full score, lectura de partituras corales, resúmenes de lecturas o pláticas y comentarios de lecturas asignadas para la reflexión, revisión de trabajos, etc. estas cosas no se usaron en el presente estudio, pero son actividades que pueden enriquecer la enseñanza-aprendizaje de LPV a nivel universitario.

Por último, con relación al ambiente de la clase, se procura motivar a los alumnos a realizar las actividades sin miedo. Entre las reglas de la clase se estipula la prohibición de mencionar la frase: “No puedo”. El objetivo es que el alumno busque otras expresiones como: “aún no lo logro, me cuesta trabajo, lo estoy intentando”, etc. para fomentar un cambio del paradigma

sobre la imposibilidad que creen que implica el leer a primera vista, enfatizando la idea de que, con estrategias adecuadas y práctica, es posible alcanzar el dominio la habilidad.

Vale la pena enfatizar que este diseño de la clase es producto de la experiencia de años previos recolectada en las bitácoras de clase de 2008-2015 y que es un diseño propio que se desarrolló a fuerza de ensayo y error.

#### 3.2.4. Recolección de datos

##### 3.2.4.1. Convenio de confidencialidad

Para efectos de la transparencia en esta investigación, se redactó una carta de consentimiento y autorización. En esta carta se informó a cada participante de los detalles e implicaciones del estudio. Cada alumno autorizó el uso y tratamiento de sus datos personales y antecedentes académicos, así como de fotografías y videgrabaciones tomadas en sesiones de clase y evaluaciones. En contraparte, yo como investigadora me comprometí a utilizar los datos personales exclusivamente para los fines relativos a la investigación y proteger el derecho que tiene cada alumno sobre su imagen, manteniendo la identidad de los participantes en estricta confidencialidad. Asimismo, se aclaró que la participación en este estudio, así como las videgrabaciones o fotografías serían voluntarias y gratuitas. Este convenio fue redactado por un abogado especialista, revisado cuidadosamente en conjunto y firmado por las partes involucradas. Este documento se puede consultar en el Anexo 1.

##### 3.2.4.2. Encuestas de inicio

Los 18 alumnos participantes fueron seleccionados y distribuidos en 3 grupos de 6 alumnos cada uno, de manera aleatoria, conforme a la inscripción 2016. Ese año, el total de alumnos inscritos en las áreas de teclado fue de 22 personas. Tanto en el área de piano como de clavecín y de órgano, los alumnos llevan la asignatura de LPV como obligatoria. La Tabla 8 muestra la distribución de los alumnos de todas las licenciaturas de teclado inscritos en el primer semestre del ciclo 2016, cuando inició el estudio:

Tabla 8. Distribución de alumnos de teclado de la generación 2016 FaM, UNAM

| Área                         | Número de alumnos |
|------------------------------|-------------------|
| Piano                        | 18                |
| Movilidad estudiantil, piano | 1                 |
| Órgano                       | 2                 |
| Clavecín                     | 1                 |
| Total                        | 22                |

Del total de la generación, 18 alumnos (17 pianistas y un clavecinista) se inscribieron en los grupos de la asignatura de LPV que participaron en el estudio de caso. La muestra seleccionada es altamente significativa, si se considera que la totalidad de alumnos de teclados inscritos en el ciclo escolar 2016 fue de 22 alumnos<sup>64</sup>. Es decir, se trabajó con el 81% de la población. El comparativo con años anteriores muestra números muy similares.

Se diseñó y aplicó un cuestionario al inicio del semestre para delimitar el perfil de la muestra. En éste se preguntó a los alumnos datos como nombre, contacto, edad, años que tenían de tocar su instrumento, repertorio en el que trabajaban al momento del estudio, su concepto de LPV y su autopercepción ante esta habilidad. En la Imagen 2. Encuesta de entrada se puede apreciar el cuestionario que recibieron los alumnos:

---

<sup>64</sup> Estos datos se consultaron directamente con el Secretario de Servicios y Atención Estudiantil de la FaM y en el portal [www.estadistica.unam.mx](http://www.estadistica.unam.mx)

LECTURA A PRIMERA VISTA  
SEMESTRE 2016-1  
GRUPO: \_\_\_\_\_

|   |
|---|
| 1. Nombre:  |
| 2. Edad:  |
| 3. Teléfono:  |
| 4. Dirección:   |
| 5. Correo electrónico:  |
| 6. ¿Cuántos años tienes de estudiar piano/órgano/clavecín?  |
| 7. ¿Has cursado previamente alguna asignatura de lectura a primera vista? Si tu respuesta es sí, ¿cuánto tiempo y en dónde? |
| 8. ¿Qué entiendes por lectura a primera vista?  |
| 9. ¿Cómo consideras tu lectura a primera vista en tu instrumento?   |
| Muy mala    Mala    Regular    Buena    Muy buena   |

Imagen 2. Encuesta de entrada

### 3.2.4.3. Diarios de clase

La recogida de datos en los diarios de clase se hizo durante las sesiones o bien al finalizarlas. Se escribieron a mano las actividades realizadas y las observaciones. Después del año de aplicación y recolección de datos, se siguió la metodología de Miguel Ángel Zabalza (2014) propuesta en su libro *Diarios de Clase* y ampliamente comentada en el capítulo anterior, para el análisis de estos diarios. Tras una exhaustiva revisión, se decidió organizarlos en cuatro rubros que dieran respuesta a las siguientes preguntas:

1. Distribución de tiempo en clase
  - ¿Cuánto tiempo exacto se ocupó para cada actividad en cada clase?
  - ¿Cómo se dio la velocidad de progreso? ¿Cuánto avanzaron realmente por volumen?
2. Estrategias didácticas aplicadas
  - ¿Cuáles fueron las estrategias enfatizadas de cada grupo, conforme a los métodos?
  - ¿Cuáles fueron las técnicas de enseñanza que utilicé para las escalas?
  - ¿Qué es lo que si fomentan todos los métodos en todas las clases?
  - ¿Qué papel jugaron las piezas a cuatro manos?
3. Problemas y progresos observados
  - ¿Cuáles fueron los errores más comunes?
  - ¿Cuáles fueron los aciertos o mejoras más comunes?
  - ¿Cuál fue la injerencia del docente? ¿Qué preguntas surgen entre los alumnos que los libros no contestas y que requieren de la figura y conocimiento del profesor?
  - ¿En qué punto de los métodos hay objetivos más difíciles de lograr?
  - ¿Qué dilemas propios docentes se reflejan en estos diarios de clase? Por ejemplo, la dicotomía programa vs. necesidad particular del alumno, nivel vs esfuerzo en la evaluación y lo deseable vs. lo posible.
4. Conductas observadas y comentarios de los alumnos
  - ¿Qué secciones observé que les entusiasmaban más y cuales los aburrían? ¿Qué les gusta hacer y qué no a los alumnos?
  - ¿Qué discusiones surgieron con las temáticas de cada lección?

Se digitalizó el contenido de los diarios por clase en tablas organizadas conforme a estos cuatro rubros. Con esta digitalización se pudo observar la distribución de los tiempos de clase, así como los elementos más recurrentes de cada sección. A partir de ahí se hizo un resumen con las características de lo sucedido en cada grupo.

La comparación de todas estas observaciones, en triangulación con el contenido de las encuestas de salida de los alumnos y los videos evaluados, arrojan datos que son pieza

fundamental en las reflexiones expresadas en la sección 4.2 y las conclusiones de esta investigación.

#### 3.2.4.4. Encuestas de cierre

Se aplicó a los alumnos una encuesta al final del año escolar. Esta se realizó después de terminado el proceso y de manera anónima. Solo se registró a qué grupo pertenecía el alumno encuestado para poder medir diferencias de opinión en cuanto a los métodos.

Se indagó sobre la percepción que los alumnos tuvieron de su propio progreso, así como su opinión sobre el método que llevaron. Se hicieron ocho preguntas de respuesta cerrada y dos de respuesta abierta y se dejó un espacio abierto para comentarios generales.

Las preguntas cerradas fueron:

- ¿Te gustó el método (libro) que llevamos en clase?
- ¿Qué tan eficiente consideras este método para aprender a leer a primera vista?
- ¿Qué tan eficiente consideras hacer escalas para mejorar la LPV?
- ¿Cuánto crees que mejoró tu LPV?
- ¿Cuánto crees que mejoró tu agilidad muscular?
- ¿Cuánto crees que mejoró tu pulso y ritmo?
- ¿Cuánto crees que mejoró tu ubicación al teclado?
- ¿Cuánto crees que mejoró tu interpretación en general?

Estas preguntas cerradas tenían como opciones de respuesta: nada, poco, suficiente, bastante y mucho.

Las preguntas abiertas fueron:

- ¿Qué fue lo que más te gustó del método?
- ¿Qué fue lo que menos te gusto del método?

La sección para comentarios generales abría espacio para escribir sus comentarios sobre la clase, mencionar lo que les gustaría que se mantuviera y lo que les gustaría que fuera distinto. La encuesta se muestra en la Imagen 3 :

The image shows a survey form with 11 questions. Questions 1 through 10 use a five-point Likert scale with options: Nada, Poco, Suficiente, Bastante, and Mucho. Question 11 is an open-ended question for general comments.

|   |      |      |            |          |       |
|---|------|------|------------|----------|-------|
| 1. ¿Te gustó el método de LPV que llevaste?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 2. ¿Qué tan útil o eficiente lo consideras?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 3. ¿Qué es lo que más te gustó del método?  |      |      |            |          |       |
| 4. ¿Qué es lo que menos te gustó del método?  |      |      |            |          |       |
| 5. ¿Qué tan útil o eficiente consideras el haber hecho escalas?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 6. ¿Cuánto crees que tu LPV mejoró?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 7. ¿Cuánto mejoró tu agilidad muscular?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 8. ¿Cuánto mejoró tu pulso y ritmo?   | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 9. ¿Cuánto mejoró tu ubicación al teclado?  | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 10. ¿Cuánto mejoró tu interpretación (dinámicas, carácter, agógica, articulación)?  | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| 11. Escribe tus comentarios sobre la clase, no olvides incluir qué te gustaría que se mantuviera y qué te gustaría que fuera diferente. |      |      |            |          |       |

Imagen 3. Encuesta de cierre

### 3.2.5. Modelo de evaluación

#### 3.2.5.1. Descripción de pretest y postest

Para evaluar los avances de los participantes, se realizó una prueba individual con cada alumno al inicio del estudio y una prueba al final. Ambas pruebas fueron videograbadas bajo consentimiento expreso de cada participante y conforme al contrato de confidencialidad firmado por las partes involucradas en el estudio.

#### 3.2.5.2. Repertorio

La experiencia docente de años ha demostrado que en cada generación hay una media en el nivel de lectura, equiparable a los niveles 2 o 3 de la ABRSM. Se utilizaron, por lo tanto, ejemplos musicales del nivel 5 y 6 (ABRSM 2008) con la premisa de que ningún alumno dominaría el pretest, de manera que al final sería posible medir la mejoría. Dado que el objetivo de la investigación no es saber si un método es mejor a otro, sino cuales son las fortalezas de cada método, no hace falta que el nivel de lectura inicial de los alumnos sea el mismo. El objetivo es medir qué subhabilidades y en qué porcentaje mejoran con cada método, sin importar de qué punto de dominio parte el alumno. Cabe mencionar que los participantes no tenían un nivel tan distinto entre ellos y que ninguno dominó el pretest.

Se seleccionaron cuatro ejemplos musicales breves (de entre 30" y 1'30") que reflejan un lenguaje inherente a los instrumentos de teclado para el pretest y cuatro ejemplos equivalentes en dificultad y lenguaje para el postest. Se cuidó que la equivalencia de dichos ejemplos musicales considerara factores como velocidad, carácter, rítmica, dificultad armónica (tonalidad) y desplazamientos. Todas las piezas se escogieron por su construcción idiomática, pues presentan recursos muy comunes en la escritura pianística. En cada ejemplo musical se explican estas características.

La primera pieza del pretest, como se puede observar en la Imagen 4 consta de 12 compases de 4/4 y está en re mayor. La razón principal por la que se escogió este ejemplo musical es la representatividad que tiene la elaboración armónica de la mano izquierda, tipo bajo de



Alberti, que acompaña una melodía principal. Esta forma de escritura es muy idiomática del piano, por lo tanto, algo que un estudiante del instrumento conoce y encontrará en gran parte del repertorio que ejecuta. Las indicaciones de *cantabile*, *legato ed espress*, así como las ligaduras y matices marcados, son referentes comunes a la escritura pianística.

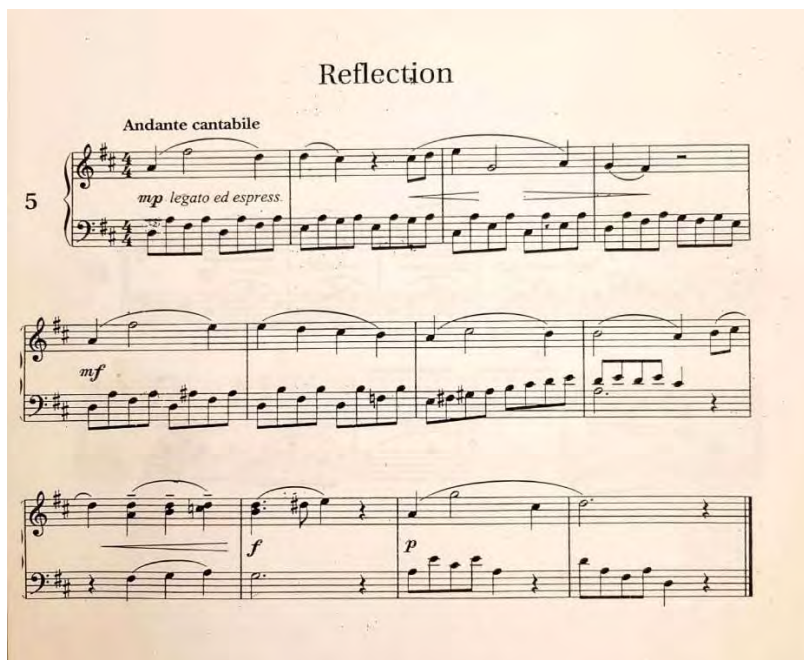


Imagen 4. Pieza 1 del pretest: Reflection ABRSM grade 6 p. 4 n° 5

El segundo ejemplo musical que se presentó en el pretest consta de 12 compases de 3/4 en mi menor. De nuevo, como escritura representativa de la escritura pianística, en la Imagen 5 se encuentran acordes dispuestos a manera de vals, acompañando una melodía cuyo carácter es *cantabile*. Además de los matices, se escogió esta pieza por el poco *ritardando* del final y el *staccato* sutilmente marcado en el bajo casi al final.

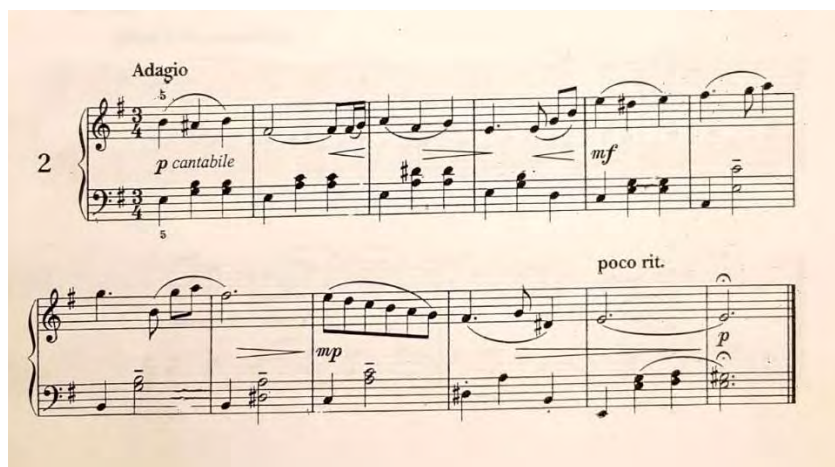


Imagen 5. Pieza 2 del pretest: Adagio, ABRSM vol. 5 p. 2, n° 2

La tercera pieza (Imagen 6) que se leyó en el pretest es contrastante a las anteriores, pero igualmente representativa de lo que comúnmente encuentra un pianista en su repertorio. En primer lugar, los 12 compases están en 3/8, lo cual cambia la unidad de pulso de las dos anteriores. Además, presenta un carácter contrastante, que requiere articulaciones muy distintas al *legato cantabile*, en este caso la mayoría de las notas son staccato, acentuadas y con un *sfz* al final. También se infiere de la indicación *scherzando* que el pulso sería mucho más rápido en contraste con *andante* y *adagio* de los otros ejemplos. Esto permite evaluar, entre otros parámetros la velocidad y precisión de desplazamiento en los cambios de posición. El contraste en todos sentidos de esta pieza es importante en los resultados finales.



Imagen 6. Pieza 3 del pretest: Beach Ball, ABRSM, vol. 6 p. 9 n° 15

En la Imagen 7 se puede observar la última pieza que leyeron los alumnos en el pretest. Tiene 12 compases de 3/4 en do menor. Conforme a un lenguaje muy pianístico, tiene un acompañamiento estructurado como acordes quebrados y, al igual que la primera pieza, tiene un *ritardando* al final. Las figuras en corcheas de la mano derecha tienen un diseño también muy recurrente.

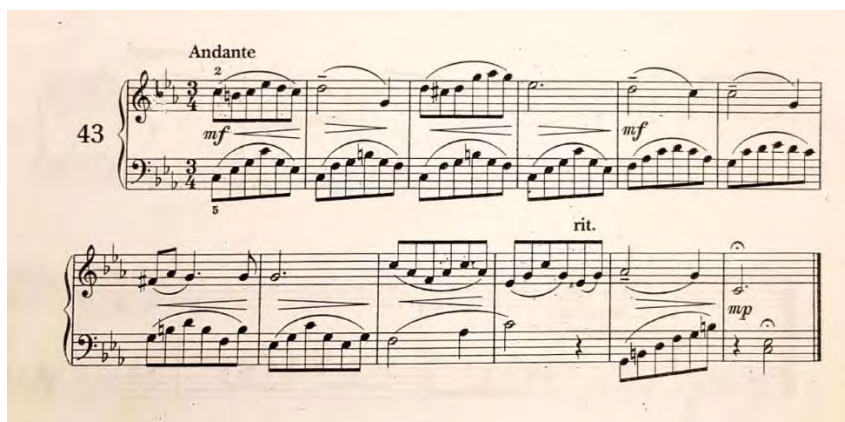


Imagen 7. Pieza 4 del pretest: Andante, ABRSM, vol. 5 p. 16 n° 43

La primera pieza que se utilizó en el postest corresponde como par, a *Reflection*. Escrita en la bemol mayor, consta de 8 compases. A pesar de tener dos alteraciones más, es una pieza un poco más corta. Al igual que la primera pieza del postest, en la Imagen 8 se puede observar el uso de un acompañamiento con bajo tipo bajo de Alberti, incluyendo indicaciones de *cantabile*, matices y ligaduras similares.

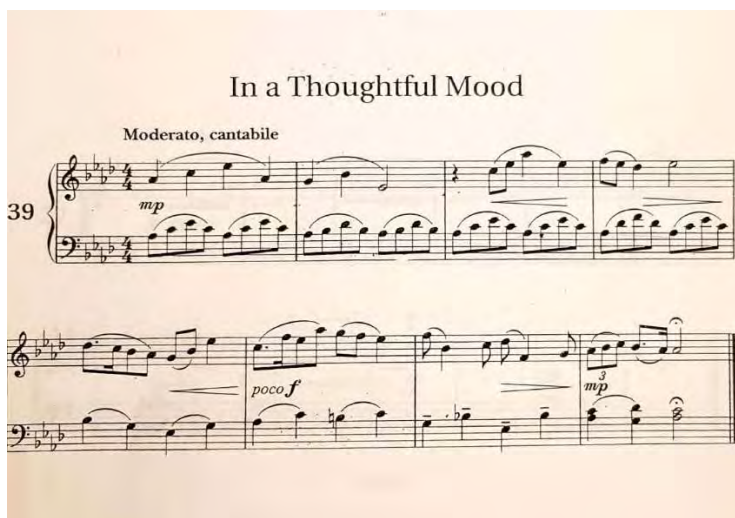


Imagen 8. Pieza 1 del postest: *In a Thoughtful Mood*, ABRSM, vol. 6, p. 21 n° 39

En la Imagen 9 se observa la segunda pieza del postest, equivalente al adagio del pretest. Es un vals en sol mayor, que tiene el mismo número de alteraciones y el mismo tipo de acompañamiento. De igual manera tiene unas cuantas notas en staccato en el bajo.

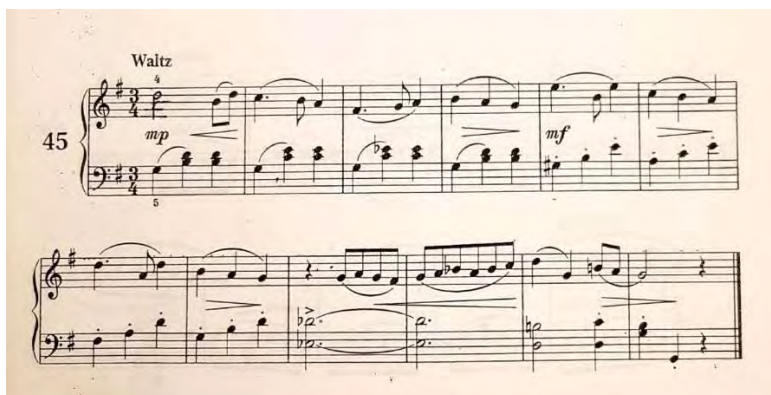


Imagen 9. Pieza 2 del postest: *Waltz*, ABRSM, vol. 5 p.16 n° 45

La tercera pieza que se leyó en el postest, al igual que el *scherzando* del pretest, está escrito en 3/8. En la Imagen 10 se observa que consta de 14 compases escritos en mi menor, con articulaciones, matices y velocidad equivalentes a la pieza del pretest.





Imagen 10. Pieza 3 del postest: Scherzando, ABRSM, vol. 5 p. 10 n° 27

El último ejemplo que leyeron en el postest, 12 compases en si bemol mayor, corresponde a la pieza homóloga del pretest, sobre todo en el tipo de acompañamiento de acordes quebrados en la mano izquierda e incluye, como las piezas del pretest, un *ritardando* hacia el final de la pieza. En la Imagen 11 se observan las figuras escalísticas en la melodía, que son también un ejemplo común del lenguaje musical al que se enfrenta un pianista.

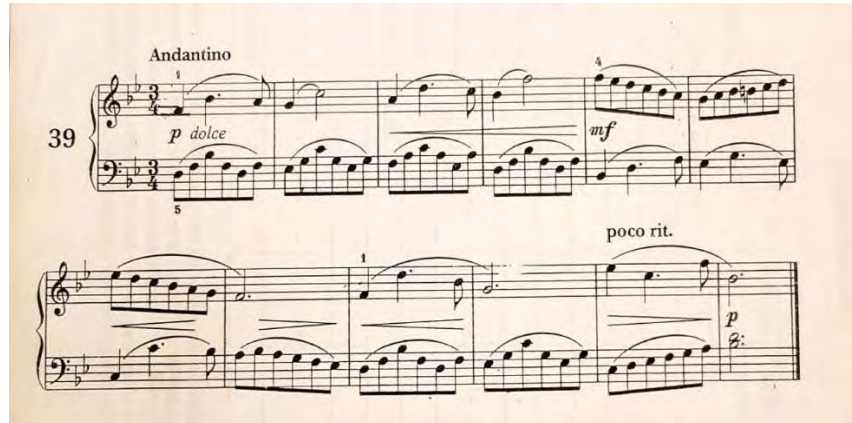


Imagen 11. Pieza 4 del postest: Andantino, ABRSM, vol. 5, p. 14, n° 39

La suma de los cuatro ejemplos musicales del pretest y su contraste con los cuatro ejemplos del postest, son un pequeño compendio de figuras pianísticas de nivel medio, comunes al repertorio que los alumnos enfrentan cada día. Cabe mencionar, además que el estilo y formato de las piezas seleccionadas son muy similares al estilo y formato de los ejercicios y piezas que los alumnos trabajaron durante todo el año escolar. El hecho de incluir 4/4, 3/4 y

3/8, tonalidades de entre uno y máximo 4 alteraciones, figuraciones como bajo de Alberti, arpeggios, melodías contrastantes en articulación y velocidad, diferentes matices e indicaciones de carácter, etc., conforma una muestra válida de elementos que pueden mostrar con mayor certeza el desarrollo de la LPV en varios aspectos y no sólo con base en una estructura musical determinada.

#### 3.2.5.3. Videos

Como respaldo se utilizó una cámara *Canon* así como la cámara de un celular *Samsung S7*. Se videograbó toda la sesión, desde que el alumno se sienta al piano. Todos los videos se hicieron a la misma distancia y con el mismo ruido ambiental del salón de clases donde se realizó la evaluación. Los videos después fueron editados para difuminar el rostro de los alumnos y mantener su anonimato y también para quitar los tiempos de espera y facilitar el trabajo de evaluación del jurado. Sin embargo, como investigador, observé los videos sin edición, sobre todo para poder contar las veces que los alumnos miraban el teclado en cada pieza, así como el tiempo de observación que se tomaron antes de comenzar a tocar cada pieza. Además de los videos editados, se obtuvieron varias horas de grabación que pueden ser utilizadas para estudios, desde otras perspectivas, relativos a la LPV.

#### 3.2.5.4. Instrucciones, cuidado de ambiente y formato

En el momento de las pruebas, los alumnos recibieron la misma instrucción. Se les invitó a tocar lo mejor posible las cuatro piezas, las cuales ellos no conocían de antemano. No se dio mayor instrucción ni sugerencia de estrategia de lectura o ejecución. Tampoco se les dio tiempo límite, en ninguna de las dos pruebas, para la observación e interpretación de las piezas. Esto se hizo con el objeto de evaluar, en los resultados finales, las diferencias que pudiera haber en el tiempo de observación de la partitura, y las estrategias utilizadas por cada alumno con relación al resultado final interpretativo de los ejemplos musicales.

En ambas pruebas se utilizó un piano de cola, con la misma distancia del atril y la misma iluminación. Las partituras que se leyeron eran claras y sin distracciones visuales, en una hoja por cada ejemplo musical. Después de las cuatro piezas, se pidió al alumno que tocara una escala al tiempo que considerara cómodo, luego se le pidió que la repitiera sin ver el teclado, luego una cadencia perfecta y por último tocaron una pieza a cuatro manos conmigo. Toda esta última sección se hizo por si hacía falta recabar más datos y/o para futuras investigaciones, pero no se consideró para los resultados de este trabajo. Esta segunda parte se hizo después de las piezas obligadas, para que no influyera como variable en el desempeño de los alumnos.

#### 3.2.5.5. Rúbrica

La rúbrica se basó en una escala de Likert y se dividió en 15 puntos a observar. El objeto de esta rúbrica fue medir la eficiencia de la LPV en ambas pruebas, desde la perspectiva de la interpretación.

Los niveles de la escala se clasificaron en *Muy Bien*, *Bien*, *Regular*, *Mal* y *Muy Mal* y después fueron convertidos en valores 5,4,3,2,1, respectivamente para el cálculo estadístico. La Imagen 12 muestra la rúbrica que se entregó al jurado. Se cuidó que las instrucciones fueran claras para ellos.

## RÚBRICA PARA VIDEOS

|              |  |
|--------------|--|
| <b>VIDEO</b> |  |
|--------------|--|

|    | ASPECTOS A EVALUAR   | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | MAL | MUY MAL |
|----|--|----------|------|---------|-----|---------|
| 1  | Logra una interpretación convincente de la pieza             |          |      |         |     |         |
| 2  | Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura |          |      |         |     |         |
| 3  | Mantiene un pulso estable                                    |          |      |         |     |         |
| 4  | Ejecuta los ritmos con precisión                             |          |      |         |     |         |
| 5  | Toca la altura correcta de las notas                         |          |      |         |     |         |
| 6  | Realiza las dinámicas con claridad *                         |          |      |         |     |         |
| 7  | Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     |          |      |         |     |         |
| 8  | Realiza las articulaciones con claridad**                    |          |      |         |     |         |
| 9  | Realiza las articulaciones en el lugar exacto                |          |      |         |     |         |
| 10 | Toca con el balance de manos adecuado                        |          |      |         |     |         |
| 11 | Utiliza el pedal de un modo coherente con el estilo          |          |      |         |     |         |
| 12 | Toca con una técnica eficiente***                            |          |      |         |     |         |
| 13 | Utiliza una digitación adecuada                              |          |      |         |     |         |
| 14 | Se muestra relajado y seguro                                 |          |      |         |     |         |
| 15 | Logra una interpretación convincente de la pieza****         |          |      |         |     |         |

\*Las dinámicas son notorias porque establecen contraste suficiente entre los niveles que la partitura indica.

\*\*Las articulaciones son notorias porque establecen el suficiente contraste, conforme a las indicaciones de la partitura.

\*\*\*Con una buena posición de la mano y un uso adecuado de sus recursos físicos.

\*\*\*\*Después de haber evaluado cada aspecto, dar una valoración general. Esta puede ser igual o distinta al rubro 1.

Favor de NO alterar la respuesta del rubro 1 en el caso de que la evaluación del rubro 15 sea distinta

*Imagen 12. Rúbrica para evaluar videos*



La rúbrica de evaluación tenía la misma pregunta repetida al principio y al final sobre la interpretación convincente de la pieza. Esta pregunta se hizo como una especie de candado de seguridad para confirmar la percepción de los jurados al evaluar. En general las respuestas concordaron, fueron pocos los casos en los que las respuestas variaban entre la primera y la última pregunta y en estos casos la diferencia fue como máximo de un número. Esto quiere decir que en general la consistencia de la evaluación fue bastante segura. Por lo tanto, en la suma de los promedios sólo se utilizó la primera pregunta, para enfatizar la primera percepción que se tuvo, dado que la última pregunta fue casi siempre igual.

Otra variable que se omitió en la interpretación estadística de la rúbrica fue el uso del pedal debido a que algunos miembros del jurado, a pesar de que se les pidió que no dejaran rubros sin calificar, lo hicieron en este rubro. Sobre todo, el fenómeno se dio en el pretest cuando los alumnos no usaban el pedal. No se puede saber a ciencia cierta si el jurado consideraba que estaba bien o mal el uso del pedal. Para no alterar los resultados estadísticos se decidió sacar esta variable, sin embargo, se observó en los videos que hay un cambio de los alumnos en el uso que hacen del pedal entre el pre y el postest. En el pretest olvidaron por completo utilizarlo, ni siquiera lo consideraron una opción interpretativa. En el postest fue evidente un uso mucho más consciente del pedal. No siempre lo utilizaron con eficiencia, pero se observó una conciencia de utilizarlo según el estilo, cosa que en general no sucedió en el pretest. Es claro que el uso o no del pedal influye en la sonoridad y en la percepción del oyente sobre la interpretación, por lo que de alguna manera dentro de la calificación general de la interpretación se encuentra asumido el uso adecuado o no del pedal, pero, no se sumó como una variable independiente.

#### 3.2.5.6. Jurado

Para asegurar que el criterio de evaluación no se viera sesgado por la figura de la investigadora/docente, los videos fueron entregados a un jurado externo, conformado por tres profesores de piano de la FaM.

Con un total de 128 videos (ocho piezas por cada alumno, cuatro del pretest y cuatro del postest), la evaluación se realizó a través de la rúbrica diseñada específicamente para el estudio.<sup>65</sup>

La investigadora realizó su propio ejercicio evaluativo de los videos con las mismas rúbricas, un año después de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Dado que las calificaciones no fueron distintas a las del jurado externo, se sumaron las cuatro opiniones para los cálculos estadísticos.

#### 3.2.5.7. Tiempo de observación (TO) y vistas al teclado (VT) en los videos

Además de la rúbrica entregada al jurado externo, se midió el tiempo que los alumnos tardaban en observar cada pieza antes de tocarla y la cantidad de veces que miraban al teclado durante la ejecución. Esto se decidió contabilizar siguiendo la lógica de los tres métodos, los cuales marcan la importancia de observar ciertas cosas antes de comenzar a tocar y de mantener los ojos en la partitura durante la ejecución. En la literatura sobre LPV existen muchos estudios, algunos de ellos mencionados en la sección 1.4 de esta investigación, que analizan la importancia de estos dos elementos.

#### 3.2.5.8. Procesos estadísticos para el análisis de datos evaluativos

Tras el vaciado en tablas de Excel de las calificaciones que cada evaluador otorgó a cada alumno, se hicieron las siguientes pruebas: promedios generales, diferencias de promedio, valor P, *t de student*, prueba de hipótesis y ANOVA. Para la obtención de resultados se utilizaron los programas Excel, R y la consulta de fórmulas y tablas correspondientes en Triola (2013).

Los promedios generales y sus diferencias son el cálculo más sencillo, pero el menos confiable, ya que es muy sensible a las variaciones dentro de la muestra. De ahí que se procediera a sacar el valor P. Este valor se obtiene considerando una confiabilidad del 95%, de ahí que la probabilidad debe ser menor al 5% restante para considerar una significancia estadística. Siendo uno de los valores más conocidos, es fácil de interpretar. Sin embargo, en muestras pequeñas,

---

<sup>65</sup> Hubo 2 bajas en el transcurso del estudio. La información del pretest de esos dos alumnos no fue contabilizada. Es por eso que no hay 144 videos, sino 128.

como las de este estudio de caso, el valor es menos confiable que otras pruebas. Para garantizar la confiabilidad del estudio aquí realizado, se procedió a calcular la *t de student*, proceso estadístico de uso común en muestras pequeñas (donde la muestra es menor a 30). Esta prueba se hizo sobre el desempeño absoluto de la suma de todas las variables y con dos grados de libertad. Su confiabilidad radica en que considera la desviación estándar. Por último, el proceso estadístico más exacto utilizado en este estudio fue la prueba de hipótesis para muestras de dos colas, donde, considerando la desviación estándar se analizó el comportamiento de cada variable de la muestra, obteniendo datos muy específicos con un grado de libertad = 1.

El análisis de varianza (ANOVA) se utiliza para comparar más de dos muestras. En este caso, utilizando la prueba F, que hace su estimación con base en la desviación estándar, se compararon los tres métodos para ver si la diferencia de resultados, entre ellos mismos, tenía significancia estadística.

## **4. Resultados: análisis y correlación de datos**

### 4.1. Datos obtenidos

Esta sección muestra los datos encontrados tras realizar el procedimiento descrito en el cuarto capítulo. Estos datos son de orden cuantitativo por un lado y de orden cualitativo por el otro. Los cuestionarios iniciales y las encuestas de cierre incluyeron una sección de preguntas cerradas que se tradujeron en números y se obtuvieron datos duros, pero también incluían una sección de preguntas abiertas que se presentan como datos cualitativos. Derivados de los diarios de clase se presentan datos cualitativos, los cuales se obtuvieron tras un estudio sistemático de los procesos de enseñanza-aprendizaje observados y registrados en cada clase. Y finalmente, de las rúbricas evaluativas y observaciones medibles de los videos se hicieron los cálculos estadísticos correspondientes que arrojan datos cuantitativos. El contraste de los datos cuantitativos y cualitativos presentados en esta investigación aporta no sólo a la comprensión de un fenómeno tan complejo como puede ser la enseñanza-aprendizaje de la LPV sino a la concientización de esa complejidad. La reflexión, interpretación y correlación de todos los datos obtenidos se encuentra en la sección 4.2.

#### 4.1.1. Perfil del alumnado

A partir de los cuestionarios iniciales se obtuvo la siguiente información sobre el perfil de los alumnos inscritos en el ciclo 2016, objeto de este estudio: la generación tiene en promedio 21.5 años y 7 años estudiando su instrumento. En el extremo inferior de la muestra hay un estudiante tenía 4 años de estudiar su instrumento y en el extremo superior un alumno con 13 años de estudio del instrumento, sin embargo, se observa que la moda coincide con cuatro valores diferentes: 5, 6, 7 y 9 años. Es posible entonces que la mayoría de ellos haya comenzado a tocar entre los 14 y los 15 años. Es un dato importante que considerar en la interpretación de resultados, ya que algunas investigaciones sostienen que existen ventanas de aprendizaje que se cierran a los 15 años (Thompson 2015), algunas de las cuales pueden estar relacionadas con habilidades importantes en la LPV. En la Tabla 9 se encuentra la información de edad y años de estudio del instrumento de la generación 2016:

Tabla 9. Perfil alumnos de la generación 2016 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento

| <b>Generación 2016</b> | <b>Edad</b> | <b>Años de estudio del instrumento</b> |
|------------------------|-------------|--|
| Promedio               | 21.5        | 7.03                                   |
| Media                  | 21          | 7.5                                    |
| Moda                   | 21/22       | 5,6,7,9                                |
| Extremos               | 17/27       | 4/13                                   |

Esta misma encuesta se realizó con alumnos del ciclo escolar previo y el posterior, para poder realizar un comparativo y confirmar la validez de la muestra. Como se puede observar en la Tabla 10 y en la Tabla 11, el promedio de edad en el 2015 es de 21.85 y en el 2017 de 22.5, con 7.64 y 7.15 años de tocar su instrumento respectivamente. Aunque estos datos parecieran indicar que son alumnos de mayor edad, la diferencia no es significativa pues sigue rondando entre los 21 y 22 años. En cuanto a los años de tocar su instrumento, la tendencia pareciera aumentar, sin embargo, al comparar con la edad vemos que el inicio de estudio del instrumento probablemente sigue siendo alrededor de los 14-15 años. Para efectos del presente estudio, no es una diferencia significativa:

Tabla 10. Perfil alumnos de la generación 2015 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento

| <b>Generación 2015</b> | <b>Edad</b> | <b>Años de estudio del instrumento</b> |
|------------------------|-------------|--|
| Promedio               | 21.85       | 7.64                                   |
| Media                  | 21.5        | 6.5                                    |
| Moda                   | 20-22       | 6                                      |

Tabla 11. Perfil alumnos de la generación 2017 de la FaM, UNAM: edad y años de estudio del instrumento

| <b>Generación 2017</b> | <b>Edad</b> | <b>Años de estudio del instrumento</b> |
|------------------------|-------------|--|
| Promedio               | 22.49       | 7.15                                   |
| Media                  | 22          | 7                                      |
| Moda                   | 22          | 7                                      |

Los datos anteriores confirman la validez de la muestra realizada en 2016, donde el alumnado tiene la edad y los años de tocar el instrumento prototipo del perfil de inscripción anual general de la FaM, UNAM en los últimos años.

Otra información que se considera de gran relevancia, obtenida de los cuestionarios iniciales, es la autopercepción que el alumno tiene de su desempeño ante la LPV. Recordando la propuesta de Mills y McPhearson (2006) sobre la deserción estudiantil ante los retos de la lectura musical, mencionada en la introducción de esta investigación (Antecedentes generales), se les preguntó sobre su propia percepción de su dominio de la lectura. Este dato se decidió recabar al considerar que la opinión que una persona tiene de sí misma ante una habilidad determina en gran manera su actitud para aprenderla:

The students must have the will (motivation) to change from not knowing to knowing [...] Negative emotions dampen a student's motivation. Emotions, though we have limited control over them, can be powerful motivators [...] Marzano suggests that the flow from emotion to cognition is stronger than the flow from cognition to emotion.<sup>66</sup> (Colwell 2002, 1143)

Esta percepción, íntimamente ligada a la motivación que pueda tener una persona para aprender una habilidad, puede ser la diferencia entre la eficiencia terminal y la deserción estudiantil:

The number of people who disengage from musical activity based on the belief that they 'lack musical talent' constitutes a continuing cultural and educational tragedy.<sup>67</sup> (Sloboda 2000, 398)

Tras revisar las bitácoras de clase de años previos y las encuestas de salida de generaciones pasadas, que contienen opiniones de los alumnos, se tenía la hipótesis de que en general tienen

---

<sup>66</sup> “Los estudiantes deben tener la voluntad (motivación) para cambiar de no saber a saber [...] Las emociones negativas ahogan la motivación del estudiante. Aunque tenemos un control limitado sobre las emociones, éstas pueden ser un motivador muy poderoso [...] Marzano sugiere que el flujo de la emoción a la cognición es más fuerte que de la cognición a la emoción.”

<sup>67</sup> “El número de personas que se retira de actividades musicales, basada en la creencia de que ‘carecen de talento musical’ constituye una continua tragedia cultural y educativa.”

opiniones muy negativas con respecto a sí mismos y la LPV, derivadas tal vez de prejuicios, información deficiente o de malas experiencias pasadas.

Esta sospecha se confirmó en los resultados registrados en la Tabla 12, donde se puede observar una autopercepción negativa ante la habilidad del 93.75% y positiva sólo del 6.25%:

*Tabla 12. Perfil alumnos de la generación 2016: autopercepción ante la LPV.*

| <b>Autopercepción</b>  | <b>Porcentaje</b> |         |
|------------------------|-------------------|---------|
| <b>General</b>         |                   |         |
| 93.75% opinión         | 50%               | mala    |
| negativa               | 43.75%            | regular |
| 6.25% opinión positiva |                   |         |

Estas cifras son de relevancia en la interpretación de todos los datos resultantes, ya que las opiniones mostradas en el cuestionario coincidieron con otros estudios que reportan una percepción generalizada de sentimientos negativos hacia la LPV (Maydwell 2007, 3), lo cual puede influir en el desempeño lector (LeCorre 2005).

En el cuestionario mencionado, con el objeto de tener un perfil más completo de los alumnos, también se recopilaron datos sobre el nivel del repertorio que estaban trabajando, previo y durante el tiempo que duró el estudio (Cambio de nivel y repertorio del semestre), para realizar un comparativo entre el nivel pianístico general que se asume tienen en sus clases regulares de instrumento y su nivel de lectura a primera vista. Aunque es normal que este último sea inferior al primero, se notó una diferencia extremadamente amplia. Su nivel de lectura de la mayoría se encuentra alrededor del nivel dos de la gradación ABRSM, mientras que el nivel de su repertorio es más cercano a los grados cinco, seis y superiores.

El perfil del alumnado muestra una enorme disparidad entre el repertorio que tocan y el que pueden leer. Mi experiencia docente me ha enfrentado con esto, año tras año, con muy contadas excepciones. Hay autores como McPhearson (1994) y Gudmundsdottir (2010) que han descrito situaciones muy similares en otros países.

En la Tabla 13 se transcribe el repertorio que los alumnos reportaron haber tocado en el cambio de nivel y estar tocando durante el estudio de caso:

Tabla 13. Perfil alumnos: repertorio de Cambio de Nivel y del semestre en curso

| <b>Autor</b>     | <b>Obras</b>  |
|------------------|---|
| J. S. Bach       | <i>Preludios y Fugas del Clave bien temperado:</i><br>del tomo I: n° 2, n° 12, n° 16 y n° 21<br>del tomo II: en re menor<br>Sin especificar: do mayor, n° 2 do sostenido mayor, n° 3 en do sostenido mayor, en re menor, n° 3 en re sostenido mayor, n° 12, sol mayor y n°17 en la bemol mayor.<br><i>Sinfonías:</i> 1, 3, 6, 7, 8, 9,10, 12 y 15.<br><i>Suites Francesas:</i> n° 1, n° 2 y n° 6<br><i>Fuga en sol menor, Giga en sol mayor</i><br><i>Corales</i> |
| B. Bartók        | <i>Allegro bárbaro, Danzas rumanas, Mikrokosmos libro 5</i>   |
| L. van Beethoven | <i>Sonatas: fa menor op. 2 n° 1</i><br><i>op. 10 n° 1 en do menor y n° 2 fa mayor</i><br><i>op. 13 en do menor</i><br><i>op. 26 en la bemol mayor</i><br><i>op. 27 n° 2 en do sostenido menor, “Sonata quasi una fantasia”</i><br><i>op. 31 n° 2 en re menor</i><br><i>op. 7 en mi bemol mayor</i><br><i>op. 14 n° 1 en mi mayor y n° 2 en sol mayor</i><br><i>12 variaciones sobre un tema de Wranitzky</i>  |
| J. Brahms        | <i>Intermezzi op. 117 n° 1 y n° 2</i>   |
| Buxtehude        | <i>Preludio en re mayor</i>   |
| R. Castro        | <i>Preludios op.15 n° 1 y n° 3, Vals Grinolee Passiore</i>  |
| C. Chávez        | <i>Meditación</i>   |
| F. Chopin        | <i>Estudios op. 10 n° 3 y n° 8</i><br><i>Estudios op. 25 n° 2, n°10 y n° 12</i><br><i>Nocturnos: op. 32 n°2, op. 55 n° 1, op. 27 n° 1 y op. 48 n°1</i><br><i>Polonesa en fa sostenido menor op. 44 y op.40 n°1</i><br><i>Impromptu op. 29 en la bemol mayor</i><br><i>Berceuse</i><br><i>Gran Vals la bemol mayor op. 42</i><br><i>Fantasia Impromptu op.66</i>   |
| M. Clementi      | <i>Sonata op. 6 n° 2</i>  |
| C. Czerny        | <i>Estudios: op. 140 n° 50, op. 299, n° 6 en sol menor, y n° 350,</i><br>entre otros no especificados   |



|                  |  |
|------------------|--|
| C. Debussy       | <i>Preludios del libro 1: n°1, n° 4, n°9 y n°10</i><br><i>Fuegos de artificio, Mascaras</i>  |
| A. Elías         | <i>Elegía</i>  |
| M. de Falla      | <i>Serenata andaluza</i>   |
| G. Frescobaldi   | <i>Toccata</i>   |
| A. Ginastera     | <i>Danzas argentinas</i>   |
| V. Glinka        | <i>L'alouette</i>  |
| E. Grieg         | <i>Días de boda en Troidhaugen</i>   |
| F. Haydn         | <i>Sonata n° 60 en do mayor, n° 40 en sol mayor y Hob XVI/23 en fa mayor</i>   |
| T. León          | <i>Sofía polka-mazurka</i>   |
| F. Liszt         | <i>Estudio n° 8 en do menor “La caza”,</i><br><i>La Capilla de Guillermo Tell, Soneto 104 de Petrarca,</i><br><i>Rapsodia Húngara n° 2, Sueño de Amor n° 3</i>                                     |
| B. Marcelo/Bach  | <i>Concierto en re menor</i>   |
| F. Mendelssohn   | <i>Canción sin palabras n°5, en sol menor op. 53 y otra sin especificar.</i>   |
| M. Morales       | <i>Tres piezas para piano</i>  |
| M. Moszkowsky    | <i>Estudios: op. 72 n° 6 y n° 10</i>   |
| W. A. Mozart     | <i>Concierto para piano n° 9 en mi bemol mayor K. 271 (o n° 22 K.482) y n° 20 en re menor K. 466</i><br><i>Sonatas: n° 5 en sol mayor K. 283, n° 6 en re mayor K. 284, n° 9 en re mayor K. 311</i> |
| M. M. Ponce      | <i>Rapsodia Mexicana n° 2, Evocaciones, Mazurka en re sostenido menor, Scherzino mexicano, Estudio de concierto “Hacia la cima”</i>  |
| F. Poulenc       | <i>Improvisación</i>   |
| S. Prokofiev     | <i>Toccata, Estudio op. 2 n° 4, Marcha del amor por tres naranjas, Danza n° 2</i>  |
| S. Rachmaninov   | <i>Preludios: n°5 en sol menor, op.25, n° 4 re mayor y n° 2, op. 3</i><br><i>Romance en fa menor</i>   |
| M. Ravel         | <i>Sonatina, Pavane pour une infante défunte</i>   |
| M. Ruiz Armengol | <i>Danzas cubanas: n° 4 “Ayer y Hoy” y n° 10 “Fantasiosa”,</i><br><i>Las frías montañas</i>  |
| A. Scarlatti     | <i>Sonata n° 175 re mayor</i>  |
| F. Schubert      | <i>Impromptu op. 9 n° 2 en mi bemol mayor, y op. 90 n°1 en do menor</i>  |
| C. Schumann      | <i>Nocturno</i>  |
| R. Schumann      | <i>Arabesque</i>   |
| A. Scriabin      | <i>Estudio n° 2</i>  |
| Serratos         | <i>Idilio</i>  |
| F. Villanueva    | <i>Mazurka n° 3, Mazurka “Sueño Dorado”</i>  |
| A. Vivaldi/Bach  | <i>Concierto n°. 2 en re mayor</i>   |
| S. Zyman         | <i>Two Motions in One Movement</i>   |

#### 4.1.2. Datos obtenidos de los diarios de clase

Aquí se encuentra la información principal recabada en los diarios de clase. La transcripción detallada de los diarios se puede consultar en el Anexo 3. Conforme al procedimiento propuesto, se hizo una lectura sistemática y análisis de los registros obtenidos. Se entresacaron las situaciones cuya descripción se repetía más veces o sobresalían por alguna razón. Los diarios de clase registran tanto el trabajo hecho en armonía al teclado como el realizado con los métodos de LPV. Bajo esta dualidad, todas las observaciones se organizaron en cuatro rubros: distribución del tiempo en clase, estrategias principales aplicadas, avances y problemáticas recurrentes y conductas observables de los alumnos.

##### 4.1.2.1. Datos obtenidos de los diarios de clase: armonía al teclado

En cuanto a las actividades realizadas de armonía al teclado, se reporta lo observado en los tres grupos en una sola sección, pues con todos se hizo lo mismo.

##### Armonía al teclado, distribución de tiempo

Durante el primer semestre (32 sesiones) se hicieron escalas mayores; el objetivo fue lograr todas las tonalidades a una velocidad de mm=120 la negra, tocando en dobles corcheas, cuatro octavas en movimiento paralelo, dos octavas por movimiento contrario, arpeggios de cuatro octavas en corcheas y una cadencia perfecta (I-IV-V-I) en negras. Todo esto con la particularidad de hacerlo sin ver el teclado. Dado que varios alumnos nunca habían hecho escalas, o no las recordaban, o nunca las habían hecho sin ver el teclado, ni con el objetivo de llegar a la velocidad estipulada, se requirió de diez sesiones para que hicieran todo el paquete propuesto primero a mm=60 la negra. Durante esos dos meses se revisaron entre dos y cuatro escalas por sesión, explicando la digitación y las alteraciones de cada escala, arpeggio y acorde. Se hicieron en una octava, luego en dos y finalmente en cuatro. Una vez comprendida la estructura de cada tonalidad, se fueron poniendo objetivos de velocidad con el metrónomo. El avance se dio de la siguiente manera:

- Una semana para llegar a 70 la negra (revisión en la sesión 12)
- Una semana para llegar a 80 la negra (revisión en la sesión 14)
- Una semana para llegar a 90 la negra (revisión en la sesión 16)
- Dos semanas para llegar a 100 la negra (revisión en la sesión 120)
- Dos semanas para llegar a 110 la negra (revisión en la sesión 24)
- Dos semanas para llegar a 120 la negra (revisión en la sesión 28)

A partir de la sesión 28 se dejó que los alumnos mantuvieran las escalas como práctica en casa para el examen semestral. En total, tomó 2 meses y medio que la mayoría de los alumnos (no todos) llegara al objetivo.

En la sesión 29 del segundo semestre se inició la introducción a las escalas menores. El objetivo fue lograr todas las tonalidades a una velocidad de mm=120 la negra, tocando en dobles corcheas, cuatro octavas en movimiento paralelo la versión natural, armónica y melódica, dos octavas por movimiento contrario también con sus tres variantes, arpeggios de cuatro octavas en corcheas y una cadencia perfecta (i-iv-V-i) en negras. Todo esto con la particularidad de hacerlo sin ver el teclado. Dado que varios alumnos nunca habían hecho escalas, o no las recordaban, o nunca las habían hecho sin ver el teclado, ni con el objetivo de llegar a la velocidad estipulada, se requirió de cuatro sesiones al final del primer semestre para revisar todo el paquete propuesto, sin un pulso determinado del metrónomo. Esto se hizo con la intención de que los alumnos no pasaran dos meses (el periodo intersemestral, diciembre-enero) sin hacer algo de armonía al teclado y que perdieran el impulso logrado con el objetivo de las escalas mayores.

Durante el segundo semestre (32 sesiones) se hicieron escalas menores con los objetivos planeados al final del primer semestre. Como los alumnos tuvieron todas las vacaciones de invierno para trabajarlas, en la primera clase se revisó todo el paquete en mm=60. La mayoría demostró tener comprendida la estructura de cada tonalidad, por lo que el siguiente paso fue poner objetivos de velocidad con el metrónomo. El avance se dio de la siguiente manera:

- Una semana para llegar a 70 la negra (revisión en la sesión 3)
- Una semana para llegar a 80 la negra (revisión en la sesión 5)

- Una semana para llegar a 90 la negra (revisión en la sesión 7)
- Una semana para llegar a 100 la negra (revisión en la sesión 9)
- Una semana para llegar a 110 la negra (revisión en la sesión 11)
- Una semana para llegar a 120 la negra (revisión en la sesión 13)

En total, tomó un mes y tres semanas (más las vacaciones) que la mayoría de los alumnos (no todos) llegara al objetivo.

A partir de la segunda mitad del segundo semestre, se planteó un tercer y último objetivo: escalas mayores por 3as, 6as y 10as a una velocidad de mm=90 la negra, cuatro octavas por movimiento paralelo en semicorcheas, dos octavas por movimiento contrario, arpegios cortos, sin cruce en una octava y acordes en inversiones en una octava en negras. Se ocupó una semana para revisarlas detalladamente, durante las sesiones 15 y16. Una vez comprendida la estructura y el objetivo, se fue aumentando la velocidad poco a poco de la siguiente manera:

- Dos semanas para llegar a 60 la negra (revisión en la sesión 19)
- Dos semanas para llegar a 70 la negra (revisión en la sesión 21)
- Dos semanas para llegar a 80 la negra (revisión en la sesión 23)
- Dos semanas para llegar a 90 la negra (revisión en la sesión 25)

En total, tomó dos meses que la mayoría de los alumnos (no todos) llegara al objetivo. A partir de la sesión 25 y por el resto de las sesiones, en la parte de armonía al teclado se repasaron y reafirmaron estas escalas, hasta antes de la prueba final.

### Armonía al teclado, estrategias

Durante todo el año se combinó que los alumnos tocaran a veces todos juntos y a veces uno por uno. Sobre todo, al principio de cada paquete armónico, tocaron más veces juntos para generar confianza y más adelante de manera individual para revisar con cuidado sus dudas y avances y para que tocaran con un poco más de presión.

En las sesiones 15 y 17 del primer semestre, al acercarse a la velocidad de  $mm=90$ , se habló de estrategias de automatización y se pusieron en práctica. Estas estrategias-juego se hacían de manera simultánea mientras tocaban las escalas: contar retrógradamente en voz alta desde números muy altos como 3 567 o 5 823, narrar algo que hubieran hecho el día anterior o escuchar la información que alguien les daba; por ejemplo, el contenido de algún libro o alguna película. Después, el que estaba tocando la escala debía hacer un resumen de lo que le habían platicado sus compañeros. Estas estrategias obligaban al alumno a prestar atención a una cosa y automatizar la otra de manera amena y divertida.

También se hizo una lista de variaciones posibles de ritmo, articulación y matices, y sus respectivas combinaciones, para trabajar la automatización y mecanización de patrones escalísticos. La lista que lograron fue de más de 100 formas distintas de tocar las escalas de manera que pudieran repetir las sin que el alumno se desesperara o perdiera atención en su estudio.

Se les enseñó la digitación de las escalas mayores de si, fa sostenido y do sostenido haciendo bloques mecánicos, es decir se tocaba un grupo de teclas negras de manera simultánea conforme a la digitación correcta y ergonómica de la escala, utilizando el pulgar como pivote para pasar al siguiente bloque de teclas negras y así sucesivamente. También se mostró la *estrategia del cuarto dedo*, es decir que notaran en qué tecla se utiliza el cuarto dedo en cada mano para tocar con mayor asertividad la digitación correcta.

Se enfatizaron estrategias para privilegiar la topografía y sensación del teclado por encima del nombre de las notas, es decir que el alumno se centrara en la sensación del teclado, el tipo de movimiento que hacía o la combinación de dedos que utilizaba sobre ciertas teclas, en vez de pensar en el nombre de las notas que tocaba.

Se trabajaron cruces, sobre todo en arpeggios, a través de la sensación de distancia, utilizando siempre un dedo como ancla o pivote.

Se estudiaron las tonalidades, primero por orden del círculo de quintas, para después mezclarlas por orden diatónico, cromático o aleatorio.

Además de las estrategias anteriores, en las escalas menores se hizo un cuadro resumen donde se agruparon por digitaciones similares.

Se hicieron recomendaciones técnicas a partir de las dificultades observadas como: cuidar la mano izquierda, cuidar el equilibrio del peso de la mano, seguir el mismo pulso desde el principio de la ejecución de una escala hasta el final y subir la velocidad poco a poco, entre otras.

Aunque se atendieron problemas individuales, se procuró generalizarlos para que todo el grupo aprendiera de observar a los compañeros y estuvieran alertas.

Se enfatizó el estudio inteligente y efectivo. Si había un error, se planteaban preguntas como: ¿qué sucedió? ¿dónde?, ¿por qué me equivoqué? ¿cómo lo resuelvo? Esta estrategia en particular refuerza procesos de metacognición y resolución de problemas que puede ayudar en la LPV.

#### Armonía al teclado, problemas y progresos

De las observaciones registradas en las sesiones de clase pareció muy claro –sobre todo al principio de cada paquete armónico (en la sección armonía al teclado: distribución de tiempo se pueden revisar las sesiones de inicio de cada paquete)– que la mayoría de los alumnos tuvieron problemas de ubicación de las manos en el teclado y de medición de la distancia de los cruces, sobre todo en arpegios. En particular la mano izquierda perdía ubicación, tanto en escalas como en arpegios descendientes.

Se apreciaron dudas de digitación en escalas y arpegios, en algunos casos porque no sabían o no recordaban cómo hacerlos.

Derivado de la observación de la docente y de los comentarios de los alumnos externados en las sesiones, se sabe que realizaron poco estudio sistemático en casa de la armonía al teclado a lo largo de la duración del estudio de caso, a pesar del plan progresivo realizado en clase.

Se manifestaron dudas de alteraciones, a veces porque no sabían y otras porque no recordaban las alteraciones que hay en cada tonalidad. Era común que supieran la teoría y “recitaran” las armaduras, sin embargo, al tocar, los alumnos olvidaban o no podían controlar las alteraciones. En las primeras siete sesiones se dedicó más tiempo a las escalas que al método para tratar de solventar esta situación, reflejo de una enorme carencia de conocimiento de escalas y tonalidades en general *al teclado*. Todos sabían decir qué alteraciones corresponden a qué tonalidad, pero al tocarlas, la mayoría se confundían.

Como se puede inferir de la distribución de tiempo de la clase, registrada en la sección anterior, tardaron dos meses en tener las escalas a  $mm=60$ , y dos meses y medio para “llegar” a  $mm=120$  (no todos lo lograron). Después de  $mm=90$ , subir de velocidad fue cada vez más difícil. Después de  $mm=100$  aún más y los últimos diez números del metrónomo fueron los más complicados. Esto puede sugerir que las escalas se comprenden, pero que se necesita más tiempo para desarrollar la agilidad motora correspondiente.

Fue evidente que tocar todo el paquete armónico sin ver el teclado se convirtió en un reto muy grande para todos los alumnos sin excepción.

A partir de la sesión 23 el progreso no era muy claro o parecía que no había estudio en casa y a partir de la sesión 27 fue necesario bajar la velocidad en clase un par de veces, tratando de que tuvieran un mayor control sobre el teclado y luego volver a subir la velocidad poco a poco.

En los ejercicios de automatización había diferentes opiniones; a unos les costó más trabajo recibir información y procesarla, a otros generarla y a otros contar en reversa.

Los problemas técnicos más recurrentes que se observaron fueron: tocar las escalas muy por encima del teclado o con demasiado peso, manos con tensión, dedos muy estirados hacia afuera del teclado y falta de control en la mano izquierda.

En las escalas contrarias aparecían más errores que en las paralelas.

Cuando tocaban las escalas todos juntos, la ejecución era mejor que si tocaban de manera individual. Tal vez, al tocar todos juntos se sentían menos expuestos que al tener que hacerlo de uno en uno.

Hubo problemas de ubicación, alteraciones y/o pulso en los extremos de las escalas, ya fuera por movimiento paralelo o contrario, sobre todo en el extremo agudo.

En todos los grupos hubo un desequilibrio en el nivel de desempeño. Algunos alumnos lograron un progreso extraordinario en las escalas y otros ni siquiera suficiente.

En los ejercicios de automatización, el lugar donde dudaban en la cuenta o en la información que generaban era el mismo en donde se detenían en la escala. De igual forma, el momento en que tenían dudas para tocar era el mismo momento cuando no lograban procesar y retener la información que se les daba. Esos eran los lugares donde hacía falta automatizar o mecanizar. Son fáciles de detectar de esta manera y los alumnos se divierten mucho.

#### Armonía al teclado, conductas observadas

De manera sorprendente, algunos alumnos se entusiasmaron por tocar escalas nuevas con digitaciones que no conocían. Aun así, no hubo un estudio constante y gradual en la mayoría de los casos. Pareciera que, ante la urgencia de aprender sus respectivos repertorios u otros afanes de su vida académica, dejaron las escalas en segundo término. Tal vez hace falta motivación, convicción de la importancia de la armonía al teclado para su desarrollo musical. Sin embargo, descubrieron y reconocieron que hacer escalas repercute positivamente en su repertorio regular.



También descubrieron que, al poder tocar mirando menos el teclado, cambió su percepción de la proporción del teclado y de su solvencia general.

#### 4.1.2.2. Datos obtenidos de los diarios de clase: LPV

A partir de lo registrado en los diarios de clase, en esta sección se presentan los resultados obtenidos del tiempo de clase dedicado específicamente a la enseñanza-aprendizaje de la LPV. Las observaciones registradas de la aplicación de los métodos de LPV se presentan por grupos separados, ya que cada método es diferente, pero cuando los datos se atribuyen a toda la muestra se reportan agrupados

#### LPV, distribución de tiempos

Los tres grupos tuvieron la misma distribución de tiempos durante los dos semestres: 5 minutos de introducción, 30-40 minutos armonía al teclado, 40-60 minutos método y 5 minutos cierre. El orden de armonía al teclado y el método fue intercambiable, pero este intercambio se hizo siempre igual en los tres grupos.

En las primeras dos sesiones de todos los grupos se realizaron las mismas actividades: una introducción general al curso y el pretest. En la tercera sesión se hicieron ejercicios de ubicación al teclado sin mirar y se comenzó cada método.

Durante la primera sesión se proporcionó la información e introducción de la estructura de la clase, una explicación sobre su participación en la investigación se procedió al llenado de encuestas, la lectura y firma de la carta consentimiento (convenio de confidencialidad), la organización y horarios para pretest, etc.

En la segunda sesión se llevó a cabo el pretest, utilizando el mismo lenguaje, las mismas instrucciones y el mismo formato con todos. Se propició un ambiente relajado y amable y se les pidió que tocaran las cuatro piezas lo mejor que pudieran. No se les dio tiempo límite, ni ninguna otra instrucción al respecto. Se les pidió que tocaran la escala a un pulso que ellos consideraran

adecuado. Después se les pidió que tocaran la escala de nuevo, pero sin ver el teclado. El pretest duró aproximadamente 15 minutos por alumno y fue individual. Cada uno tocó las cuatro piezas en el mismo orden. Tocarón una escala de la mayor, luego la volvieron a tocar sin ver el teclado, luego tocarón una cadencia perfecta de si bemol mayor y al final tocarón el *primo* de una Sonatina de Anton Diabelli a cuatro manos (primer tema del primer movimiento) con la docente en el *secondo*.

En la tercera sesión se hizo una introducción a lo que es la LPV y los nichos laborales donde se puede utilizar en la vida profesional; se hicieron ejercicios libres de ubicación al teclado sin mirar, se comenzó con el estudio las escalas y la aplicación del método correspondiente en cada grupo. La distribución de esta aplicación se encuentra esquematizada en la Tabla 14:

Tabla 14. Distribución de tiempo por grupos

| <b>DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO POR GRUPOS</b>     |   |   |
|--|---|---|
| Harris                                       | Kember  | Bullard   |
| Volúmenes 1-6 de 8.                          | Volúmenes 1-3 de 3.   | Volúmenes 1-6 de 8.   |
| Primer semestre: vols. 1-3.                  | Primer semestre: vol. 1 y la mitad del vol. 2.  | Primer semestre: vols. 1-3.   |
| Segundo semestre: vols. 4-6.                 | Segundo semestre: mitad del vol. 2 y vol. 3.  | Segundo semestre: vols. 4-6.  |
| A partir del vol. 3 el avance fue más lento. | A partir del vol. 2 el avance fue más lento.  | A partir del vol. 3 el avance fue más lento.  |
| Un capítulo por sesión en promedio.          | Entre dos y seis páginas por sesión.<br>Vol. 1: dos meses y medio.<br>Vol. 2: tres meses.<br>Vol. 3: tres meses y tres semanas. | Entre tres y ocho páginas por sesión, dependiendo del tamaño de los capítulos.<br>Vol. 1: un mes y una semana.<br>Vol. 2: tres semanas.<br>Vol. 3: un mes y dos semanas.<br>Vol. 4: un mes y tres semanas.<br>Vol. 5: dos meses.<br>Vol. 6: tres semanas. |

Como se puede observar en la tabla anterior, en la segunda mitad del primer semestre, cuando se pasó a los niveles 2 y 3, hubo un cambio en el ritmo de avance. Esto muestra que aquí comenzaron probablemente los ajustes de aprendizaje y asimilación de la habilidad. Además,

los tiempos se fueron alargando cada vez más, paralelos al avance en complejidad que muestran los métodos.

### LPV, estrategias generales

Las estrategias que se aplicaron en los tres grupos por igual fueran varias. En primera instancia, la mayoría de las veces se permitió que los alumnos escogieran el tempo de la pieza a leer. Sólo en contadas ocasiones la docente ayudó a tomar esa decisión. Se cuidó que siempre contaran en voz alta antes y durante la ejecución de las piezas.

Por otro lado, en ocasiones los alumnos tocaban todos juntos las piezas y en otras de manera individual. Cuando tocaban uno a la vez, los demás compañeros escuchaban, observaban y comentaban lo observado. Se procuró que las oportunidades de tocar juntos y solos fueran equilibradas. Algunas piezas muy problemáticas se trabajaron uno por uno con ayuda de la docente, procurando que las indicaciones dadas a un alumno sirvieran de aprendizaje para el resto del grupo.

Como todos los métodos se enfocan en un tiempo de observación antes de tocar, se procuró que todos los grupos tuvieran tiempos similares de observación. Dependiendo de la dificultad de la pieza a ejecutar y de la lista de recomendaciones que hace cada método, se ocupaban entre 30 y 90 segundos en promedio y en casos más complejos, sobre todo hacia finales del segundo semestre, hasta cinco minutos. La más de las veces las observaciones se verbalizaron de manera grupal o individual, procurando mantener un equilibrio entre ambas formas. También se rotó de manera equitativa la participación de los alumnos en las observaciones y comentarios derivados de estas secciones en cada método. A partir de la segunda mitad del primer semestre esta forma se combinó con observaciones individuales haciendo el proceso en voz baja o interiormente. Debido a la escasez de pianos en los salones disponibles para la clase, la técnica “Carrusel”, explicada con anterioridad fue muy importante para mantener el equilibrio de participación de los alumnos.

En todos los grupos fue necesario repetir todas las piezas tres veces en promedio y hasta siete veces en los casos más difíciles, sobre todo en el segundo semestre. Para que estas repeticiones no fueran infructuosas, se insistió en que los alumnos reflexionaran en lo que podían mejorar antes de volverlas a tocar. Incluso, en algunos casos, muy pocos, se estudiaron de piezas (a partir del segundo semestre o cuando aparecieron acordes) por manos separadas.

Se leyeron, tradujeron y comentaron todos los textos impresos que aparecen en los métodos, incluidos prefacios, introducciones, textos insertados en el cuerpo del contenido, títulos, etc. Se enfatizó la lectura, el repaso constante, la memorización y aplicación de las listas de estrategias para la LPV que enuncia cada libro.

A raíz de las preguntas que surgían en los alumnos ante las actividades realizadas en clase, se comentaron temas como: motivación laboral, manejo de ansiedad y nervios, técnica, digitación, ubicación al teclado, movimientos automatizados y conocimiento del lenguaje musical. Se dio el mismo tiempo y las mismas ideas en los tres grupos.

En todo momento se insistió en no mirar el teclado, sino la partitura.

Derivado de la figura implícita de un docente en los tres métodos, en particular para monitorear el desempeño del alumno (cosa que un libro no puede hacer), la injerencia que se ejerció se centró en aspectos como: advertencias continuas de cuidar el pulso como prioridad (no acelerar, y no omitir tiempos sobre todo en valores largos, silencios y tiempos de espera), explicar por qué es importante cantar, insistir en matices, articulaciones y fraseo exagerados y en el lugar exacto, cuidar el sonido especialmente en *legato*, insistir en tocar musicalmente, balance de las voces, concentración, mirar hacia adelante en la partitura, consejos para agrupar en compases irregulares o compuestos, cuidar la posición corporal, hacer análisis armónico, hacer toda la lista de recomendaciones de manera consistente, buscar patrones, explicar indicaciones que no conocían, énfasis en diseño visual o gráfico y en técnicas de agrupación de información por patrones etc. Una estrategia preponderante por parte de la docente fue la autorregulación para realmente realizar las propuestas del método de manera sistemática y cuidadosa pues es fácil caer en el error de sólo tocar las piezas contenidas en los métodos sin realizar las estrategias que

sugieren. También fue necesario hablar de técnicas de ubicación al teclado por referencias y sustitución de dedos, sobre todo en saltos y desplazamientos. El énfasis en estas técnicas se explicó, pero se trabajó muy poco. En particular fue necesario ayudar a tomar decisiones de digitación, ya que fue tema central de discusión en las preguntas que surgían en los alumnos ante las piezas trabajadas.

Se hicieron repasos de piezas o capítulos anteriores de manera sistemática, ya fuera al final de la sesión o al inicio de la siguiente. En algunas de esas ocasiones, la docente tocaba al mismo tiempo que los alumnos para que ellos tuvieran una referencia auditiva simultánea.

Se enfatizaron actividades de metacognición enfocadas en que el alumno reflexionara sobre lo aprendido en cada sesión y la forma como se dio ese aprendizaje; esto a través de la observación de si mismo y de sus compañeros, así como de la reflexión derivada de comprender la LPV como equilibrio de habilidades cognitivas y motoras

Como los tres métodos incluyen en sus observaciones previas aplaudir el ritmo de la pieza, una vez que aparecieron piezas con manos simultáneas, el ritmo se hizo marcando cada línea con la mano correspondiente y de manera simultánea.

### LPV, estrategias por grupo

Las estrategias que variaron por grupo, derivadas de la estructura de cada método se enumeran en la Tabla 15, Tabla 16 y Tabla 17.

*Tabla 15. Estrategias por grupo: Harris*

| <b>Estrategias Harris</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar control de pulso y ritmo a través de motricidad gruesa fuera del piano y fina en el piano.</li><li>• Hacer preguntas dirigidas para la observación antes de cada pieza.</li><li>• Leer el tema para cada capítulo impreso en un recuadro gris.</li></ul> |

- Imaginar la pieza. Esto se tradujo en cantar una línea sola o acompañándose con la otra línea. La entonación fue grupal.
- Poner el título y carácter a las piezas que no tienen indicaciones.
- Tocar las piezas a cuatro manos de cada volumen y de los libros anexos correspondientes.
- Abordar los temas de:
  - estilos pianísticos: los más comunes y cómo se tocan.
  - triadas.
  - intervalos.
  - compases irregulares y compuestos.
- Hacer la lista de estrategias de observación antes de tocar: mirar el compás y decidir cómo contar, mirar la armadura y encontrar las notas que se alterarán, notar patrones, especialmente los basados en escalas y arpegios, revisar la digitación y la posición para cada mano, notar cualquier indicación que ayude a comunicar el carácter, contar al menos dos compases.
- Hacer la lista de estrategias mientras se toca: no dejar de sentir el pulso, mantener un tempo estable, ignorar errores, mirar adelante al menos a la siguiente nota, mantener las manos en posición en el teclado, tocar musicalmente siempre tratando de comunicar el carácter de la música, mirar la pieza 30 segundos y tratar de comprender lo que se mira como si se estuviera leyendo palabras, no comenzar hasta pensar que se tocará acertadamente.
- Las listas crecen a partir del volumen 5: escanear la pieza para sentir la idea y estructura musical general. ¿Cuál es el carácter? ¿Hay patrones melódicos o rítmicos importantes y recurrentes? ¿De qué se trata la pieza? ¿Se entiende la pieza? Revisar la tonalidad, buscar alteraciones que sugieran una modulación, buscar lugares donde hay cambio de posición, si todo se ha preparado con cuidado, simplemente relajarse y disfrutar la experiencia.

*Tabla 16. Estrategias por grupo: Kember*

### **Estrategias Kember**

- Abordar el tema de movimiento melódico: por grado conjunto, por salto, por repetición, paralelo, contrario y oblicuo.
- Hacer la lista de estrategias de observación antes de tocar: **siempre** mirar el compás, aplaudir o cantar el ritmo contando todo el tiempo, buscar patrones, contar en voz alta mientras se toca. La lista se amplía después: mirar la armadura, asegurarse dónde están las alteraciones, buscar patrones, de nuevo mirar donde están los sostenidos y bemoles, estar consciente de la tonalidad todo el tiempo que se toca, encontrar la posición correcta de cada mano antes de comenzar, mirar la partitura y no el teclado, tratar de tocar expresivamente. La lista vuelve a aumentar en el vol. 3: revisar compás y estilo, buscar patrones rítmicos, escanear la pieza para buscar cambios de patrones, escanear la pieza para pensar en la digitación, escoger el tempo antes de tocar.

- Hacer la lista de estrategias mientras se toca: **siempre** mirar un compás adelante, estar consciente de la forma de los acordes, seguir tocando sin detenerse, aunque haya errores y siempre tocar musical y expresivamente.
- Cantar una línea sola o cantar una y tocar la otra. La entonación fue grupal.
- Abordar el tema de acompañamiento: un alumno tocaba como solista, otro lo acompañaba, se tocaron los tres pentagramas juntos haciendo una reducción se practicó la transposición con cada parte, se jugó “sigue al solista”.
- Abordar los temas de:
  - Transposición. Tocar las piezas en el tono original y luego transponer un tono o medio tono ascendente o descendente. Docente: ayuda con técnicas, el libro no las da.
  - Estilos: adivinar el estilo o compositor, comentar cómo se toca ese estilo, etc.
  - Triadas y dominantes con séptima.
  - Intervalos.
  - Compases irregulares y compuestos.
- Recordar hacer la lista siempre, a pesar de ser un poco repetitiva.

*Tabla 17. Estrategias por grupo: Bullard*

### **Estrategias Bullard**

- Familiarizarse con una tonalidad determinada haciendo la escala o un ejercicio o una pieza escrita en dicha tonalidad, tocarlas varias veces y con diferentes articulaciones.
- Hacer la lista de estrategias de observación: palmeo el ritmo, observar digitaciones, buscar la nota más alta y la más grave que se tocarán, revisar las indicaciones de tempo y tocar.
- Improvisar: a partir de frases traducidas al español, de modelos rítmicos, de motivos melódicos o de esquemas melódico-armónicos incompletos. Cada improvisación, de entre 4 y hasta 16 compases, tenía un título y /o carácter. (Revisar diario para más detalles).
- Imaginar la idea o carácter que propone el título para comunicarlo al tocar.
- Tocar pieza a cuatro manos al final de cada volumen.
- Abordar el tema de la transposición. Tocar las piezas en el tono original, después se transportar a las distancias de medio tono, un tono, 5J y 4J, de forma ascendente o descendente. Explicar técnicas de transposición que el método no incluye.
- Imitar dictados de un compás, con los primeros cinco grados de la escala, en eco de piano a piano entre docente y alumnos, combinando articulaciones y matices.
- Responder de la mejor manera posible a las preguntas sobre técnica que fueron muy insistentes en este grupo y cuya respuesta no se halla en los libros del método.
- Imaginar la idea, escena o carácter que proponen los títulos de las piezas antes de tocarlas.

### LPV, problemas generales encontrados

Los problemas recurrentes que se observaron en el pretest de todos los alumnos fueron: pulso inestable, falta de ubicación al teclado, poco tiempo de observación y poco eficaz, falta de uso del pedal (85% no lo utilizó), falta de atención y/o ejecución de matices y articulaciones precisas, mucho nerviosismo, falta de conocimiento o dominio para hacer una escala y una cadencia perfecta al teclado. Aquellos que sí supieron hacer la escala y la cadencia no pudieron hacerlas sin ver el teclado, o las hicieron con muchos errores.

De las problemáticas encontradas en el día a día de las sesiones, hubo varias que fueron compartidas de manera uniforme en el perfil de todos los grupos. El problema más recurrente fue relativo al control del pulso y el ritmo: acortar valores largos (negra con punto, blancas), omitir silencios, acelerar pulso en grados conjuntos, en *cresc*, en corcheas, en figuras descendentes, hacia finales de frase; dificultad para contar en voz alta y tocar al mismo tiempo, criterio para escoger el tempo adecuado en función del carácter de la pieza, contar el ritmo en vez de pulso, perderse en materiales repetitivos, hacer errores rítmicos en tresillos, en compases irregulares (los suelen convertir en regulares), figuras de corchea y doble corchea combinadas y en sincopas.

Hubo dificultades para recuperarse de un error, pues al equivocarse dejaban de tocar. Esto pasaba tanto en el desarrollo de cualquier pieza como en entradas en falso sobre todo en piezas con anacrusa o silencios al inicio. Cuando había una duda en la lectura, perdían la compostura y se desencadenaba una escalada de errores acumulativos sobre todo de expresividad, seguida de armadura, ritmo, saltos, pulso y demasiado uso de pedal, de ser el caso.

Hacían buenas observaciones, pero después no lograban realizarlas en el instrumento. A pesar de hacer la lista de observaciones o estrategias completa, las piezas nunca salían bien en el primer intento, se repitieron al menos tres veces para lograr una buena ejecución. Hubo piezas que a pesar de tocarlas más de cinco veces no quedaron 100% bien. A pesar de mirar los matices, articulaciones y carácter, no los hacían. Esto pudo darse por falta de control motriz o de percepción, pero en general les costaba trabajo dar atención prioritaria a indicaciones de matices,



articulaciones y carácter. La mayoría de las veces, el primer intento de una lectura se hacía con sonido golpeado y *non legato*. Al principio no observaban con atención, después sí, pero aun así no hacían matices. ¿Es falta de percepción, intención o recursos técnicos?

Se manifestó falta de agilidad y técnica eficiente, reflejada principalmente en una ubicación deficiente al teclado sin ayuda de la vista. Levantaban las manos del teclado ante la más mínima falla o duda, no había claridad de moldes físicos-armónicos preestablecidos, faltaban técnicas de referencias al teclado, dudaban mucho de la digitación y no ponían la mano en posición correcta antes de comenzar. Los cambios de posición o desplazamientos fueron especialmente dificultosos. Era común que los errores estuvieran en la mano que no se mueve. Los libros no dan técnicas para ubicarse en los desplazamientos.

Se notaron dificultades para entonar con precisión en los grupos que cantaron (Kember y Harris). Había dominio en grados conjuntos, pero no en saltos mayores a una tercera ni en modulaciones, se perdían conforme avanza la pieza, alteraban el pulso para encontrar notas y en ocasiones decían los nombres erróneos de las notas, pero entonaban las alturas correctas.

Fue muy notorio cómo el rendimiento bajaba cuando tocaban solos a diferencia de cuando tocaban juntos.

Sobre todo, en la primera mitad del año escolar, los alumnos se saltaban pasos de observación y costó trabajo mantener la disciplina de hacer todo lo que el método sugiere.

Hubo momentos muy claros en que se perdía el paso de avance, en especial al cambiar de niveles. Particularmente a partir del nivel 3 se notó una mayor dificultad en realizar las actividades.

Hizo falta la guía de la docente para muchos aspectos que un libro no puede controlar. La injerencia de la docente fue inevitable, sobre todo en Kember y Bullard, en los cuales además fueron necesarios más repasos y más constantes. Los libros no explican estrategias de resolución

de problemas, lo cual se volvió necesario a partir de finales del primer semestre en todos los grupos.

En relación con la cultura e intuición musical necesarias para la LPV, los alumnos aún mostraron falta de conocimiento sobre términos, formas y estilos.

Ninguno de los 3 métodos habla mucho sobre pedal, ni tiene instrucciones claras ni constantes al respecto.

### LPV, problemas encontrados por grupo

Los problemas que se fueron observando por grupo conforme a las estrategias y actividades realizadas de cada método se enumeran en la Tabla 18, Tabla 19 y Tabla 20. Tabla 17

Tabla 18. Problemas por grupo: Harris

| <b>Problemas por grupo: Harris</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Los ejercicios rítmicos de motricidad gruesa salían muy bien, pero no al hacerlos al piano.</li><li>• Al principio se saltaban las preguntas dirigidas de observación o algún paso de la lista.</li><li>• Trataban de tocar toda la pieza con <i>shadowing</i> durante el tiempo de observación en vez de hacer los pasos sugeridos.</li><li>• A partir del tercer volumen, que incluye cambios de posición, hubo dudas evidentes de ubicación y digitación.</li><li>• Se dieron siguientes dificultades en la entonación:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Cuando había saltos en vez de grados conjuntos.</li><li>○ Donde había alguna modulación o inflexión.</li><li>○ En ocasiones confundían el nombre de la nota, pero no la altura.</li><li>○ Los lugares donde había dudas al cantar eran los mismos donde había dudas al tocar.</li><li>○ Perdían control del pulso, frenándolo.</li></ul></li><li>• El volumen 6 costó muchísimo trabajo.</li></ul> |

Tabla 19. Problemas por grupo: Kember

### **Problemas por grupo: Kember**

- Cuando ellos escogían el tempo para palmejar usaban un pulso, pero al tocar en el piano lo cambiaban.
- Solo hacían las indicaciones expresivas si la docente lo pedía de manera explícita.
- Al principio les costaba trabajo encontrar patrones para agrupar información.
- En la segunda mitad del primer semestre, cuando aparecieron los cambios de posición hubo muchas dudas de ubicación y digitación. Este es el método que tiene más desplazamientos, más complejos y más pronto en el desarrollo de los tiempos del método. Los alumnos aún no tienen las bases para tomar decisiones de digitación eficientes.
- Hubo los siguientes problemas de entonación:
  - Cuando se perdían buscaban el camino rápido y tocaban la referencia perdida en vez de tratar de encontrar la altura de la nota sin ayuda del instrumento.
  - Donde había saltos en vez de grados conjuntos.
  - Cuando había una modulación o inflexión.
  - A veces, confundían el nombre de la nota, pero no la altura.
  - Los lugares donde había dudas al cantar eran los mismos donde había dudas al tocar.
  - Les costaba más trabajo entonar voces intermedias que extremas.
- Mostraron poca agilidad digital en figuras de dobles corcheas, por lo que en las piezas rápidas perdían control.
- No preparaban las manos en posición correcta antes de comenzar a tocar.
- A partir de la sesión 22 del primer semestre (segunda mitad del volumen dos) hubo un salto súbito de dificultad en las piezas, que costó mucho trabajo dominar.
- El primer libro no les entusiasmó, más bien les aburrió, pero el segundo, aunque les entusiasmaba, no lo lograban dominar.
- El final del volumen dos y todo el tres carece de digitaciones impresas, lo que provocó muchas dudas y preguntas.
- Las lecciones en tonalidades de cuatro y más alteraciones se dificultaron mucho.
- Aunque la lista indica mirar un compás adelante, no parecía que lo hicieran y el libro no daba indicaciones sobre cómo hacerlo, ni tenía manera de obligarlos.
- La sección de estilos necesitó de la guía docente para un mejor aprovechamiento. No siempre conocían las referencias estilísticas o de los compositores. Las opiniones se dividían y les costó trabajo saber a la época o compositor que correspondía cada pieza antes de tocarla.
- La transposición causó muchas dudas de ubicación al teclado y mucha confusión. Les resultó más difícil bajar de tono que subir.

Tabla 20. Problemas por grupo: Bullard

| <b>Problemas por grupo: Bullard</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Los problemas de omisión de silencios y acortar notas largas sucedían incluso en las improvisaciones, cuando había una estructura base o perdían la cuenta de los compases a improvisar.</li><li>• Hubo sorpresa y dudas en la improvisación, pues no siempre sonaba lo que ellos habían imaginado.</li><li>• Los errores de altura más comunes fueron en la mano izquierda. La ubicación y digitación eran muy deficientes en general, y en particular cuando había desplazamientos.</li><li>• En los dictados por eco entre pianos, se confundían sobre todo en el cuarto grado. Esto mejoró pronto, pero no se reflejó en la lectura.</li><li>• Mostraban falta de agilidad y una técnica ineficiente reflejada en dedos muy estirados y tensos, por lo que en las piezas rápidas perdían control.</li><li>• El primer libro lo realizaron sin mucho trabajo, pero a partir del segundo y en adelante fue cada vez más difícil avanzar.</li><li>• Al cambiar de un capítulo a otro había muchos errores y dudas por el cambio de tonalidad.</li><li>• La aparición de acordes costó mucho trabajo.</li><li>• Pedían mucho tiempo para observar antes de tocar.</li><li>• La sección de improvisación necesitó la guía de la docente para un mejor aprovechamiento. No podían repetir su improvisación, les costaba trabajo limitar el número de compases y perdían la cuenta. Aunque tenían buenas ideas estructurales, esto no se reflejaba proporcionalmente en la lectura.</li><li>• Expresaban angustia y nervios constantes, exteriorizados incluso verbalmente.</li><li>• El método dejó de mencionar la lista de observaciones muy pronto. Esto provocó que los alumnos no la hicieran a menos que la docente insistiera.</li><li>• Les fue más difícil dominar las lecciones en tonalidades menores.</li></ul> |

Hay una problemática muy particular, derivada de la estructura de los métodos y su aplicación en el día a día. Se refiere a las decisiones que un docente debe tomar frente a dilemas cotidianos del fenómeno enseñanza-aprendizaje y que los métodos no abordan de ninguna manera. Los dilemas que surgieron durante la aplicación de la prueba fueron las siguientes:

- Equilibrio de avance: en el grupo hay alumnos avanzados y atrasados, los atrasados jalan el grupo hacia atrás y pocas veces sucede a la inversa, por lo que hay que decidir a qué ritmo avanzar.

- Equilibrio entre trabajo individual y grupal: cuánto tiempo dedicar atención un alumno en particular que requiere ayuda o sólo atender las necesidades grupales para evitar distracciones.
- Cantidad de repeticiones: leer una sola vez cada pieza, sólo un par de veces o estudiar cada una hasta que salga bien.
- Injerencia en el estudio: ayudar o no ayudar, cuanto y en qué. Por ejemplo, en Kember el dilema de cómo trabajar la sección de estilos. Faltan instrucciones específicas.
- Uso de estrategias de resolución de problemas: cuales aplicar o no en cada caso, jerarquizando prioridades sobre una partitura realizando o no la simplificación o reducción de esta (cuando quitar notas, cuando no y porqué hacerlo).
- Cómo y cuánto trabajar la sección de improvisación: en el caso de Bullard, faltan instrucciones y retroalimentación, guiar a los alumnos o no, corregir o no sus improvisaciones, etc.
- Imponer o no una idea interpretativa.
- Mantener la disciplina de hacer todos los pasos que los libros sugieren: insistir todas las veces o sólo tocar las piezas de cada método o dejarlo a criterio de los alumnos.
- Lo ideal y lo posible: lo que sería bueno lograr y lo que realmente se puede lograr en el contexto determinado en que se aplica el estudio.
- Evaluación entre lo requerido y el avance-esfuerzo del alumno: evaluar a un alumno que hizo un gran esfuerzo, pero no logró dominar el nivel de lectura requerido para aprobar la asignatura y viceversa.

### LPV, progresos generales

Los progresos generales más evidentes que fueron comunes a los tres grupos, y que no parecen estar explícitamente vinculados a alguna característica particular de algún método, fueron dos:

- La estrategia de *shadowing* apareció por sí sola.
- El uso del pedal apareció solo. Hay muy pocas indicaciones en los métodos sobre uso de pedal. Comenzaron a usar el pedal intuitivamente y sin que se les pidiera, en el transcurso del segundo semestre.

## LPV, progreso por grupo

En la Tabla 21, Tabla 22 y Tabla 23, se enumeran los progresos principales observados en cada grupo.

*Tabla 21. Progreso por grupo: Harris*

| <b>Progreso por grupo: Harris</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• El criterio para escoger el pulso mejoró a partir de las sesiones 13,14 y 15.</li><li>• Al final del segundo semestre mejoró mucho el pulso, aunque nunca lo dominaron al 100%.</li><li>• En la primera mitad del segundo semestre comenzaron a hacer matices por ellos mismos.</li><li>• A finales del primer semestre comenzaron a poner la mano en posición correcta antes de comenzar a tocar.</li><li>• Al tocar a cuatro manos corrigieron más rápido errores, hicieron más matices y carácter con mayor control y claridad.</li><li>• Al enfatizar el estilo como prioridad, la altura de las notas mejoró.</li><li>• A finales del primer semestre ya tocaban la referencia tonal para imaginar la pieza antes de tocarla.</li><li>• Hubo mejoras notables en todo a partir de la sesión 12 del segundo semestre.</li></ul> |

*Tabla 22. Progreso por grupo: Kember*

| <b>Progreso por grupo: Kember</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A finales del primer semestre mejoró la ubicación de la mano, pero no los matices ni el carácter.</li><li>• Al final del segundo semestre mejoró el balance entre melodía y acompañamiento y un poco el hacer matices y otras indicaciones expresivas.</li><li>• El final del segundo semestre hubo mayor control del pulso, pero todavía omitían silencios.</li><li>• A partir de la sesión 13 comenzaron a hacer mejores observaciones sobre todo relativas a la expresividad.</li><li>• Conforme avanzó el primer semestre tomaron más confianza para cantar, pero la mejora fue mínima. No tenían el nivel que deberían tener, considerando que ya cursaron la asignatura correspondiente (solfeo).</li><li>• Al inicio del segundo semestre mejoraron las observaciones antes de tocar.</li></ul> |

- A mediados del segundo semestre utilizaban consistentemente *shadowing* y tocaban la referencia tonal para imaginar la pieza antes de tocarla.
- A mediados del segundo semestre comenzaron a hacer matices y carácter sin que se les insistiera (sesión 12 segundo semestre).

Tabla 23. Progreso por grupo: Bullard

| <b>Progreso por grupo: Bullard</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dictados por eco mejoraron inmediatamente.</li> <li>• La estructura de las improvisaciones mejoró a partir de finales del primer semestre, pero no la agilidad técnica, ni la lectura.</li> <li>• Dominaron rápidamente los ejercicios de transposición más cercanos y sencillos.</li> </ul> |

### LPV, conductas observadas generales

Las conductas observadas similares en todos los grupos, independientemente de las diferentes actividades realizadas son las siguientes:

- Manifestaban mucho nerviosismo y ansiedad, llegando incluso a verbalizarla.
- Les gustó tocar a cuatro manos.
- Les gustaron las secciones de estilos, transposición e improvisación.
- Pedían más tiempo de observación en piezas de complejidad media (desde la segunda mitad del primer semestre, sesión 23 aproximadamente).
- Mostraron poco estudio regular de las escalas durante todo el año.
- Los alumnos más atrasados se ofuscaban y los adelantados se aburrían, incluso miraban por la ventana o hasta se distraían con su teléfono celular.
- Al final de cada semestre la actitud fue menos rendidora, estudiaron menos, se veían cansados, llegaban tarde, no acudían a clase, mostraban tener menos energía y tardaban más tiempo para hacer todo.
- Mostraron mucho entusiasmo cuando terminaban un volumen.
- Hacían preguntas relativas a técnica, digitación, ubicación, qué hacer para no perder el pulso, estrategias de estudio y resolución de problemas, control de ansiedad, etc., problemas que los libros no alcanzan a responder.

- Cuando las piezas eran difíciles, se inclinaban hacia la partitura y curveaban espalda y cuello. Fue necesario insistir en una posición cómoda y relajada.

LPV, conductas observadas por grupo

Las conductas observadas por grupo con relación a las actividades derivadas de las estrategias de cada método se enlistan en la Tabla 24, Tabla 25 y Tabla 26:

*Tabla 24. Conductas observadas por grupo: Harris*

| <b>Conductas observadas por grupo: Harris</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de la séptima sesión se relajaron un poco.</li> <li>• Su reacción ante el método fue muy positiva.</li> <li>• Eran muy participativos y les gustaba opinar en las observaciones.</li> <li>• Reflejaban una actitud positiva ante los comentarios entre compañeros.</li> <li>• Manifestaron mucho entusiasmo con los libros de cuatro manos. Se veían más relajados, divertidos y con mejor desempeño.</li> <li>• Se divertían con los títulos de las piezas.</li> <li>• Cuando había desfases por pulso seguían tocando como si no hubiera problemas.</li> <li>• Eran acertados en sus autocríticas.</li> <li>• Se distraían fácilmente cuando no tocaban.</li> <li>• Al final del segundo semestre se notaban más relajados, involucrados y entusiasmados de leer y hacen todo el proceso que el libro sugiere.</li> </ul> |



Tabla 25. Conductas observadas por grupo: Kember

| <b>Conductas observadas por grupo: Kember</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Mostraron una reacción moderada ante el método. El primer libro les pareció demasiado fácil. Se aburrían a pesar de no tocar 100% bien.</li><li>• Se desesperaban de hacer siempre la misma lista. Su lenguaje corporal y sus palabras reflejan la idea de: “otra vez la lista? Uff...”</li><li>• Mientras un alumno hacía la lista de observaciones en voz alta, otros trataban de tocar la pieza en silencio o se distraían o cambiaban las páginas del libro para ver qué había más adelante, hasta utilizaban su teléfono celular. Sin embargo, al tocar se equivocaban. Esta actitud cambió al final del primer semestre ante las dificultades del volumen 2 (sesión 19).</li><li>• Se notó mucho entusiasmo con la sección de estilos, acompañamiento y transposición. Aunque no dominar las secciones, ni tener siempre las respuestas correctas los cohibió un poco, participaron más que el resto del año y se divertieron.</li><li>• Descubrieron que si tocaban “musicalmente” la pieza salía mejor.</li><li>• No les gustaba contar en voz alta.</li><li>• Después de dos meses comentaron que sentían mejora en su forma de tocar, incluso fuera de la clase.</li><li>• Hubo mucha resistencia a cantar. No les gustaba, no querían o no podían. Ellos dijeron que sí les gustaba cantar, sin embargo, no lo querían hacer. En el segundo semestre esta actitud cambió.</li><li>• Desde el inicio del segundo semestre se notaron más relajados y proactivos ante las actividades de la clase y la lectura.</li><li>• Dijeron que era más fácil tocar triadas que intervalos.</li><li>• Criticaban las digitaciones impresas o se quejaban de que no estuvieran impresas.</li><li>• En el segundo semestre pedían más tiempo de observación antes de cada pieza.</li><li>• Los compases compuestos e irregulares fueron una novedad. Dijeron considerar a Prokofiev y Bartók como su repertorio “más contemporáneo”.</li></ul> |

Tabla 26. Conductas observadas por grupo: Bullard

| <b>Conductas observadas por grupo: Bullard</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Tuvieron una reacción ante el método muy positiva, aunque a partir del volumen dos les pareció difícil.</li><li>• Eran muy participativos y siempre con muchas preguntas; un grupo muy abierto y sonriente. Costaba trabajo no desviarse de clase con tantas preguntas.</li><li>• Notaban y verbalizaban sus propios errores.</li></ul> |

- Hubo una reacción unánime positiva a las pocas piezas a cuatro manos que hay. Les encantó. Se veían más relajados, y con mejor desempeño.
- Los alumnos que mejor lo hacían siempre eran los primeros en ofrecerse a participar, sobre todo en las improvisaciones.
- Los alumnos con más problemas técnicos eran los que se veían más angustiados.
- Eran acertados en sus autocríticas, comentaban que les hace falta concentrarse y relajarse.
- Mostraron mucho entusiasmo con la improvisación, aunque al principio les daba pena o inseguridad. Las improvisaciones sin texto les parecieron las más difíciles.
- Todos hacían el ritmo en las observaciones previas a tocar, pero sólo la mitad del grupo hacía *shadowing*.
- Dijeron que si veían las digitaciones pero que sus dedos no reaccionaban.
- Los alumnos más atrasados tocaban con poco volumen, escondiendo su sonido entre todos los demás.
- Expresaban que entendían todo el proceso de observación pero que no les daba tiempo de hacerlo. Pedían más tiempo de observación.
- Al transponer a distancias mayores de un tono descubrieron que les era más fácil leer por movimiento y no por nota.

#### 4.1.3. Datos obtenidos de las encuestas de cierre

Las encuestas de cierre se pueden consultar con detalle en el Anexo 4. Fueron particularmente interesantes los resultados de las preguntas cerradas. En la Tabla 27 se presenta el promedio general de las opiniones de encuesta de cierre de todos los alumnos, de los tres grupos:

Tabla 27. Resultados generales de la encuesta de cierre, preguntas cerradas

| Encuesta de cierre<br>Preguntas cerradas  | Porcentajes |      |            |          |       |
|---|-------------|------|------------|----------|-------|
|   | Nada        | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| ¿Te gustó el método (libro) que llevamos en clase?                              |             |      |            | 31.25    | 68.75 |
| ¿Qué tan eficiente consideras este método para aprender a leer a primera vista? |             |      |            | 43.75    | 56.25 |
| ¿Qué tan eficiente consideras hacer escalas para mejorar la LPV?                |             |      |            | 43.75    | 56.25 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu LPV?  |             |      | 6.25       | 75       | 18.75 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu agilidad muscular?                                  |             | 6.25 | 31.25      | 37.5     | 18.75 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu pulso y ritmo?                                      |             | 6.25 | 12.5       | 56.25    | 25    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu ubicación al teclado?                               |             |      | 25         | 43.75    | 31.25 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu interpretación en general?                          |             | 12.5 | 18.75      | 50       | 18.75 |

Esta Tabla 25 muestra que, en general, los alumnos disfrutaron de los libros y los consideraron una buena ayuda en el desarrollo de la LPV. Las opiniones son en general positivas, incluso con relación al uso de la armonía al teclado como herramienta para mejorar la LPV. Esto último llama la atención pues, aunque lo consideran altamente útil, costó mucho trabajo durante el año lograr que estudiaran las escalas con constancia y disciplina. Desde mi percepción como profesora, la sección de escalas no es algo que les gustara mucho hacer. De hecho, me sorprendió que tuvieran una opinión positiva de su utilidad.

La tendencia de todos los alumnos fue evaluar positivamente los métodos, sin embargo, al evaluar el desempeño personal, las opiniones, aunque tienden al lado positivo, se vuelven más variadas. Hubo alumnos que incluso sintieron poca mejora, sobre todo en su agilidad, en el dominio de pulso y ritmo y en su interpretación general.

Dentro del grupo que utilizó el método Harris, nadie consideró que el trabajo del año hubiera sido tiempo perdido. La tendencia muestra opiniones positivas. Al 60% de los alumnos les gustó mucho el método Harris y al 40% les gustó bastante. En cuanto a la eficiencia de método Harris, aunque la opinión general sigue siendo positiva, llama la atención el cambio de porcentaje, donde el 80% lo considera bastante eficiente y sólo el 20% lo considera MUY eficiente.

Se les preguntó si consideraban que la sección de armonía al teclado de la clase le había ayudado a mejorar su lectura, si lo consideraban importante o útil. El 60% lo consideró muy útil y el 40% bastante, es decir, son opiniones positivas.

Las opiniones se reparten más cuando se les pregunta de las mejoras propias de cada uno. Al igual que en las rúbricas evaluadoras de los videos que observó el jurado externo, primero se les preguntó sobre su percepción general y después de dividió en algunos rubros. La percepción de que en general mejoraron su lectura fue de 80% para bastante y 20 % para suficiente. En agilidad el 60% contestó que habían mejorado bastante y el 40% que habían mejorado suficiente.

En cuanto al dominio del ritmo y el pulso, el 40% considera que mejoraron mucho, otro 40% bastante y el 20% suficiente. Con relación a su ubicación al teclado, el 80% consideró que

avanzó bastante, mientras que el 20% dijo suficiente. En todos estos rubros tenemos, aunque con distintas distribuciones, opiniones positivas de su propio avance.

Curiosamente al preguntarles si su interpretación en la LPV había mejorado, las opiniones están mucho más repartidas: 20% poco, 20% suficiente, 40% bastante y 20% mucho.

Los resultados de las opiniones del grupo Harris se pueden observar en la Tabla 28:

*Tabla 28. Resultados de las encuestas de cierre, preguntas cerradas, Grupo Harris*

| Encuestas de cierre: HARRIS   | Porcentajes |      |            |          |       |
|---|-------------|------|------------|----------|-------|
|   | Nada        | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| ¿Te gustó el método (libro) que llevamos en clase?                              |             |      |            | 40       | 60    |
| ¿Qué tan eficiente consideras este método para aprender a leer a primera vista? |             |      |            | 80       | 20    |
| ¿Qué tan eficiente consideras hacer escalas para mejorar la LPV?                |             |      |            | 40       | 60    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu LPV?  |             |      | 20         | 80       |       |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu agilidad muscular?                                  |             |      | 40         | 60       |       |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu pulso y ritmo?                                      |             |      | 20         | 40       | 40    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu ubicación al teclado?                               |             |      | 20         | 80       |       |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu interpretación en general?                          |             | 20   | 20         | 40       | 20    |

La encuesta de cierre de los alumnos que llevaron el método Kember arroja resultados positivos, entre suficiente y mucho para todos los rubros. Al 83.3% del grupo el método les gustó mucho y al 16.6% les gustó bastante. Al 66.6% les pareció muy eficiente y al 33.3% les pareció bastante eficiente. Con respecto a si consideran que la sección de armonía al teclado (escalas, arpeggios y cadencias) ayudaba a mejorar la lectura, el 33.3% consideró que mucho y el 66.6% que bastante. Al igual que las opiniones del grupo Harris, las opiniones se dispersan un poco más (aunque en este caso son todas positivas) cuando tienen que evaluar su propio desempeño. La percepción general de su mejora en la LPV corresponde a: 16.6% mucho y 83.3% bastante, pero al dividir esta percepción en rubros más específicos, aparece “suficiente”. Así, en la mejora de la agilidad las opiniones se dividen en 16.6% mucho, 50% bastante y 33.3% suficiente. Sobre mejora en pulso y ritmo, el 33.3% del grupo piensa que mejoró mucho, el 50% bastante y el 16.6%

suficiente. Al respecto de su interpretación en general, el 16.6% considera que avanzó mucho, el 66.6% bastante y el 16.6% suficiente.

En las calificaciones de pre y postest, este grupo salió con una mejora estadísticamente significativa en pulso y ritmo. Llama la atención que ellos mismos consideran en general que el ritmo y pulso mejoraron más que la agilidad o la ubicación. Al igual que todos los grupos, donde la mejora expresiva fue la más significativa, este grupo también tuvo esa percepción de sí mismos.

En la Tabla 29 se muestran los resultados de las opiniones del grupo Kember:

*Tabla 29. Resultados de la encuesta de cierre, preguntas cerradas, Grupo Kember*

| Encuestas de cierre: KEMBER   | Porcentajes |      |            |          |       |
|---|-------------|------|------------|----------|-------|
|   | Nada        | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| ¿Te gustó el método (libro) que llevamos en clase?                              |             |      |            | 16.66    | 83.33 |
| ¿Qué tan eficiente consideras este método para aprender a leer a primera vista? |             |      |            | 33.33    | 66.66 |
| ¿Qué tan eficiente consideras hacer escalas para mejorar la LPV?                |             |      |            | 66.66    | 33.33 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu LPV?  |             |      |            | 83.3     | 16.66 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu agilidad muscular?                                  |             |      | 33.33      | 50       | 16.66 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu pulso y ritmo?                                      |             |      | 16.66      | 50       | 33.33 |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu ubicación al teclado?                               |             |      | 33.33      | 16.66    | 50    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu interpretación en general?                          |             |      | 16.66      | 66.66    | 16.66 |

Las opiniones del grupo que llevó el método Bullard difieren bastante de los otros dos grupos. Aunque la percepción del método y su eficiencia son positivas, la autopercepción del desempeño y la mejora no siempre tienden con la misma fuerza hacia lo positivo. El 60% del grupo opinó que el método les gustó mucho y el 40% que les gusto bastante. Interesantemente, el 80% considera el método muy eficiente y 20% bastante eficiente y que las escalas son útiles a la mejora de la LPV en la misma proporción. Sin embargo, en cuanto a su mejora general de LPV, donde el 40% opina que mejoró mucho y el 60% bastante, los rubros se reparten llegando incluso a niveles negativos. La agilidad mejoró mucho, según la opinión del 40% del grupo, mientras

que el 20% cree que mejoraron suficiente y 20% considera que su habilidad mejoró poco. En cuanto a pulso y ritmo, el 80% considera que avanzó bastante, pero el otro 20% considera que avanzó poco. Con relación a la ubicación en el teclado, 40% percibe que avanzó mucho, 40% bastante y 20% lo suficiente. Sorprende cómo se distribuyen las opiniones en el último rubro, el de la interpretación. Sólo el 20% considera que mejoró mucho, 40% piensa que avanzó bastante, 20% le parece que mejoró lo suficiente y el 20% sintió poca mejora.

De nuevo es de valorar la autopercepción de los alumnos. Si relacionamos la sensación general de este grupo, que siente mejoras menos contundentes que los otros grupos, con los resultados estadísticos del pre y el postest, cabe recalcar su coincidencia, ya que éste es el grupo que tuvo una mejora con menos significancia estadística.

Las opiniones de los alumnos del grupo Bullard se presentan en la Tabla 30:

*Tabla 30. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas cerradas, Grupo Bullard*

| Encuestas de cierre: BULLARD  | Porcentajes |      |            |          |       |
|---|-------------|------|------------|----------|-------|
|   | Nada        | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
| Preguntas cerradas  |             |      |            |          |       |
| ¿Te gustó el método (libro) que llevamos en clase?                              |             |      |            | 40       | 60    |
| ¿Qué tan eficiente consideras este método para aprender a leer a primera vista? |             |      |            | 20       | 80    |
| ¿Qué tan eficiente consideras hacer escalas para mejorar la LPV?                |             |      |            | 20       | 80    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu LPV?  |             |      |            | 60       | 40    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu agilidad muscular?                                  |             | 20   | 20         |          | 40    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu pulso y ritmo?                                      |             | 20   |            | 80       |       |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu ubicación al teclado?                               |             |      | 20         | 40       | 40    |
| ¿Cuánto crees que mejoró tu interpretación en general?                          |             | 20   | 20         | 40       | 20    |

Por otro lado, las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta de cierre, permitió que los alumnos se expresaran de forma más libre. En la Tabla 31 se encuentran transcritas en dos columnas, las opiniones que expresaron los alumnos del grupo Harris. En una columna se presentan las opiniones positivas y en la otra las negativas:

Tabla 31. Resultado de la encuesta de salida, preguntas abiertas, Grupo Harris

| <b>Encuesta de cierre: Harris</b>  |  |
|--|--|
| Opiniones Positivas  | Opiniones Negativas  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Las escalas ayudan a la lectura.</i></li> <li>• <i>Me gustó practicar escalas.</i></li> <li>• <i>El trabajo fue paulatino y no es tan difícil.</i></li> <li>• <i>Todo me parece que debe quedarse como está.</i></li> <li>• <i>La variedad de las piezas.</i></li> <li>• <i>La clase es excelente.</i></li> <li>• <i>La idea de pensar en todos los aspectos que se pueden revisar de una pieza antes de tocarla y tratar de comprenderla.</i></li> <li>• <i>Aunque siempre hacíamos lo mismo, yo en particular sentí [la clase] muy dinámica.</i></li> <li>• <i>Muy buena profesora, paciente y exigente a la vez, accesible y muy entendible lo que nos enseña.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hubiéramos hecho transporte de piezas.</i></li> <li>• <i>Que no hicimos improvisación.</i></li> <li>• <i>Deberíamos llevar la materia más años, tal vez toda la carrera.</i></li> <li>• <i>La poca extensión de las piezas.</i></li> <li>• <i>Me hubiera gustado ver más cadencias y principios básicos de armonía al teclado.</i></li> <li>• <i>Las piezas eran muy cortas, sería útil que hubieran tenido mayor extensión para trabajar sobre concentración más.</i></li> <li>• <i>La clase debería impartirse desde el propedéutico y por más años de los que son.</i></li> </ul> |

Los alumnos del grupo Harris consideraron como elementos positivos el estudio de escalas, el trabajo gradual y sistematizado, la variedad de las piezas, la dinámica de clase (ambiente), la observación de las piezas antes de tocar y la figura del docente. Por otro lado, los alumnos consideraron como elementos negativos el poco o nulo tiempo dedicado a transportar e improvisar, la extensión corta de las piezas, el poco tiempo dedicado a la práctica explícita de la armonía al teclado y la duración y ubicación de la clase en el plan de estudios (un año en licenciatura).

El grupo Kember fue el que más se explayó en sus opiniones en la sección de preguntas abiertas. De la misma forma, la Tabla 32 muestra en dos columnas las opiniones positivas y negativas del grupo:

Tabla 32. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, Grupo Kember

| <b>Encuesta de cierre: Kember</b>  |  |
|--|--|
| <b>Opiniones Positivas</b>   | <b>Opiniones Negativas</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Melodías y estilos muy variados.</i></li> <li>• <i>Fue de manera gradual.</i></li> <li>• <i>Transposición.</i></li> <li>• <i>Todos los consejos para mejorar la LPV fueron muy buenos y sobre todo los enfoques diferentes que nos dio al momento de equivocarnos.</i></li> <li>• <i>La mejor maestra y clase que existe.</i></li> <li>• <i>Que se empezó a estudiar desde lo más básico de la lectura de modo que al ir avanzando me di cuenta de mis puntos débiles.</i></li> <li>• <i>Me gustó de la clase que en todo se llevó un orden y que no sólo se enfocó la clase en ver el libro del método, sino que las dificultades de cada uno se aislaron para estudiar como [por ejemplo] las escalas [que sirvieron] para aprender a ubicarnos mejor en el teclado.</i></li> <li>• <i>Sección de transporte y acompañamiento.</i></li> <li>• <i>En general fue buen aprendizaje.</i></li> <li>• <i>El último libro fue mi favorito, es el más dinámico porque tiene secciones distintas: estilos, acompañamiento, transponer. Es muy metódico.</i></li> <li>• <i>Me gustaría que se mantuviera las actividades del último bloque, más transporte, más acompañamiento, más estilos, eso fue lo que más me gustó y también siento que fue lo que más me ayudó.</i></li> <li>• <i>La insistencia de ir viendo siempre hacia adelante, sin detenerse o regresar a pesar de los errores u omisiones.</i></li> <li>• <i>El transporte que te obliga a pensar armónicamente.</i></li> <li>• <i>Los ejercicios estilísticos.</i></li> <li>• <i>Las escalas se deben mantener.</i></li> <li>• <i>Que va avanzando poco a poco con piezas bonitas.</i></li> <li>• <i>Me gustó bastante la clase, hubo momentos muy divertidos y aprendí mucho.</i></li> <li>• <i>Definitivamente tiene que mantenerse del método la parte de estilos y la transposición.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sería bueno que durara más semestres.</i></li> <li>• <i>Quizá no tanto el método sino el tiempo que se le dedicó, pues considero 2 semestres de la lectura muy escasos para todo lo que hay que aprender.</i></li> <li>• <i>Pienso que deberíamos llevar lectura TODOS los años de la carrera.</i></li> <li>• <i>El primer libro era algo redundante</i></li> <li>• <i>Tal vez trabajar más a fondo la transposición.</i></li> <li>• <i>Al principio es muy lento, con piezas muy fáciles, pero luego te das cuenta de que fueron útiles (aunque aburridas un poco). Es muy repetitivo, pero también es muy necesario.</i></li> <li>• <i>Me hubiera gustado hacer más escalas bitonales y menores por intervalos.</i></li> <li>• <i>No me gustó que trabajáramos un sólo método, hubiera sido padre hacer otras actividades como leer a 4 manos, siento que faltó eso.</i></li> <li>• <i>Que hubiera una clase seriada que continúe con lo que hemos aprendido en la clase, pero a un nivel superior.</i></li> <li>• <i>Dejar ejercicios atrás, sin tener la sensación de haberlos resuelto.</i></li> <li>• <i>El transporte debería trabajarse en todo el transcurso de la materia y no al final [porque] te obliga a pensar por intervalos y la armonía y los saltos, no las notas.</i></li> <li>• <i>El principio del primer libro pues me parece que se toma bastantes lecciones en avanzar a piezas más complejas.</i></li> <li>• <i>Tal vez sería útil añadir escalas de octavas.</i></li> <li>• <i>Se pueden omitir algunas piezas del primer método.</i></li> <li>• <i>Me gustaría que se añadieran prácticas de lectura a 4 manos.</i></li> </ul> |



Los alumnos del grupo Kember consideraron como elementos positivos la variedad de estilos y piezas que se abordaron, el trabajo gradual y sistematizado, los ejercicios de transposición, los consejos de la docente, la dinámica de la clase (ambiente), la sección de estilos y acompañamiento y el estudio de escalas. Por otro lado, los alumnos consideraron como elementos negativos la duración y ubicación de la clase en el plan de estudios (un año en licenciatura), la redundancia y facilidad del primer tomo, el poco tiempo dedicado a ejercicios de transposición y a tocar en ensamble, el no lograr resolver todos los ejercicios al 100% y el no haber abordado escalas más complejas.

La Tabla 33 presenta las opiniones de los alumnos del grupo Bullard, dividiendo en dos columnas las opiniones positivas y negativas:

Tabla 33. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, Grupo Bullard

| Encuesta de cierre: Bullard   |  |
|---|--|
| Opiniones Positivas   | Opiniones Negativas  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Va de manera muy progresiva.</i></li> <li>• <i>Me gustó la parte “Make Music” para componer un poquito y que todas las piezas son muy bonitas, me parecieron bien hechas.</i></li> <li>• <i>Me gustó mucho la clase en general, sobre todo que fue divertida y amena. Seguimos al pie de la letra las instrucciones del libro y hablamos de varios “tips” y temas interesantes.</i></li> <li>• <i>Es muy progresivo.</i></li> <li>• <i>Es muy buena la clase, no tengo problemas.</i></li> <li>• <i>La lectura de las piezas a 4 manos.</i></li> <li>• <i>La clase es muy buena, me pareció muy amena y no le cambiaría nada. Hay que mantener las piezas a 4 manos.</i></li> <li>• <i>Me gustó la parte de creación musical, creo que es una habilidad que se cultiva poco entre los instrumentistas.</i></li> <li>• <i>La clase cumplió todas mis expectativas.</i></li> <li>• <i>Me gustó que tiene unas partes creativas de improvisación.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Me hubiera gustado que se incluyera la sección de transportar desde el principio. Me parece un aspecto importante y lo vimos muy poco.</i></li> <li>• <i>No me gustó que a veces se perdía demasiado tiempo de la clase platicando (figura docente).</i></li> <li>• <i>Me gustaría que hubiera más ejercicios de ubicación al teclado y practicar piezas más difíciles de leer, otro tipo de piezas “de nuestro nivel” sin centrarse solamente en el libro.</i></li> <li>• <i>Deberíamos revisar las escalas y la parte de armonía al teclado con más profundidad y no permitir que algo no esté al 100%.</i></li> <li>• <i>No debería permitirnos voltear a ver el teclado en absoluto para obligarnos a ver la partitura.</i></li> <li>• <i>Nuestra actitud hacia la lectura es lo que hacía que algo no fuera cómodo.</i></li> <li>• <i>No me gustó la improvisación, no porque sea mala [la sección], sino porque es lo que más trabajo me costó desarrollar.</i></li> <li>• <i>Me parece que [el método] podría haber explorado más tonalidades.</i></li> <li>• <i>Me hubiera gustado que hubiera otro tipo de actividades como lectura de claves y de partituras orquestales, pero comprendo perfectamente las condiciones en las que se desarrolló el curso.</i></li> <li>• <i>Es repetitivo, todo siempre en el mismo orden.</i></li> <li>• <i>Ojalá fuera una clase que se diera durante toda la carrera, desde el propedéutico.</i></li> <li>• <i>No me gustó el salón de los viernes, la clase es pesada y en el salón caliente se hace más difícil rendir.<sup>68</sup></i></li> </ul> |

Los alumnos del grupo Bullard consideraron como elementos positivos la inclusión de la improvisación en el método, el trabajo gradual y sistematizado, la dinámica de la clase

<sup>68</sup> El salón de los viernes tenía tres pianos, a diferencia del salón de los martes, el cual tenía cinco. Es probable que esta opinión derive de esta situación, ya que el clima de ambos salones era el mismo.

(ambiente) y el tiempo dedicado a tocar piezas a cuatro manos. Por otro lado, los alumnos consideraron como elementos negativos el poco tiempo dedicado a transportar desde el principio del año, el tiempo excesivo dedicado a las explicaciones, el sólo haber utilizado un método, el poco tiempo dedicado al estudio explícito de la armonía al teclado y más exigencia en ello, la actitud de los propios alumnos, no haber visto tonalidades más complejas en los métodos, lo repetitivo de las instrucciones, la duración y ubicación de la materia en el plan de estudios (un año en licenciatura) y las condiciones de los salones en que se dio la clase.

El resumen de las opiniones expresadas por los tres grupos, en la sección de preguntas abiertas, se presenta en la Tabla 34:

*Tabla 34. Resultado de la encuesta de cierre, preguntas abiertas, toda la muestra*

| <b>Elementos que recibieron opiniones positivas</b>   | <b>Elementos que recibieron opiniones negativas</b>  |
|---|--|
| <b>Harris</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• estudio de escalas.</li> <li>• trabajo gradual y sistematizado.</li> <li>• variedad de las piezas.</li> <li>• dinámica de clase (ambiente).</li> <li>• observación de las piezas antes de tocar.</li> <li>• figura docente.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poco o nulo tiempo dedicado a transportar e improvisar.</li> <li>• extensión corta de las piezas.</li> <li>• poco tiempo dedicado a la práctica explícita de la armonía al teclado.</li> <li>• duración y ubicación de la clase en el plan de estudios (un año en licenciatura).</li> </ul>   |
| <b>Kember</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• variedad de estilos y piezas.</li> <li>• trabajo gradual y sistematizado.</li> <li>• ejercicios de transposición.</li> <li>• consejos de la docente.</li> <li>• dinámica de la clase (ambiente).</li> <li>• sección de estilos y acompañamiento.</li> <li>• estudio de escalas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• duración y ubicación de la clase en el plan de estudios (un año en licenciatura).</li> <li>• redundancia y facilidad del primer tomo.</li> <li>• poco tiempo dedicado a ejercicios de transposición y a tocar en ensamble.</li> <li>• no lograr resolver todos los ejercicios al 100%.</li> <li>• no haber abordado escalas más complejas.</li> </ul> |

| Bullard:  |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• inclusión de la improvisación en el método.</li> <li>• trabajo gradual y sistematizado.</li> <li>• dinámica de la clase (ambiente).</li> <li>• tiempo dedicado a tocar piezas a cuatro manos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poco tiempo dedicado a transportar desde el principio del año.</li> <li>• tiempo excesivo dedicado a las explicaciones.</li> <li>• sólo haber utilizado un método.</li> <li>• poco tiempo dedicado al estudio explícito de armonía al teclado y más exigencia en ello.</li> <li>• actitud de los propios alumnos.</li> <li>• no haber visto tonalidades más complejas en los métodos.</li> <li>• repetitividad de las instrucciones.</li> <li>• duración y ubicación de la materia en el plan de estudios (un año en licenciatura).</li> <li>• condiciones de los salones en que se dio la clase.</li> </ul> |

Al observar la tendencia de los comentarios se puede notar los siguiente: les gusta el trabajo gradual y sistematizado, asunto que los tres métodos manejan de manera extraordinaria, a pesar de las quejas del grupo Kember con respecto a la repetitividad del tomo 1 (que pudieran tener algo de cierto). El dilema de la repetitividad es interesante de discutir. Se requiere de variedad en la clase para que el alumno no se fastidie o deje de poner atención, sin embargo, se requiere que una vez comprendido, se repita infinidad de veces un proceso o estrategia para que se vuelva algo automatizado en el alumno. En el caso de Kember vale la pena mencionar que, aunque al principio les pareció fácil y repetitivo, después comienza a avanzar y a ponerse más difícil, muy difícil y muy rápido. De hecho, conforme se puede observar en los diarios de clase, hubo lecciones enteras que se tuvieron que repetir varias clases a partir del volumen dos. El “*spacing*” de Kember, aunque en principio pudiera ser adecuado para un nivel universitario, no es igual de gradual que el de Harris ni el de Bullard, cosa que también se puede triangular en la comparación teórica de los métodos, los diarios de clase y las opiniones de los alumnos.

También es de notar y apreciar que toda la música que se lee en estos métodos les es agradable, les parece música “bonita” y variada, aunque cabe hacer notar que la variedad de estilos nunca sobrepasa la notación tradicional, ni rompe los paradigmas de la tonalidad.

También se puede observar, conforme a los dilemas docentes que menciona Zabalza, que siempre hay un problema de equilibrio entre lo que se hace y lo que se quisiera hacer. Con muchos trabajos lograron aprender las escalas mayores y menores, pero ellos piden más. Con trabajos se lograron los niveles de lectura que se lograron al final del año (ni siquiera se pudieron terminar los métodos completos) y ellos quieren más, piezas más largas y piezas en tonalidades más complejas. Por un lado, es fascinante la necesidad que ellos mismos plantean de tener retos que los inspiren, por otro es frustrante no poder ni siquiera plantearlos para un año de trabajo. Tienen mucha curiosidad por hacer más ejercicios de improvisación, de transportación, de armonía al teclado, escalas más complejas, acompañamiento y música de ensamble, estrategias todas ellas que en conjunto pueden mejorar la LPV.

Otro dilema, que también es muy evidente en los diarios de clase, y que se asoma en estas encuestas, es el poder mantener el equilibrio entre las necesidades individuales y las grupales, entre el avance real y los objetivos del plan de trabajo. ¿cuántas veces hacer cada ejercicio? ¿Hasta dónde exigir?

Otro dilema es la situación ideal contra la situación real, de espacios y presupuestos de, por ejemplo, una universidad pública. Tener un grupo de seis alumnos en un salón con tres pianos requiere una gran creatividad por parte del docente. De ahí que algún alumno notara la diferencia entre tomar la clase en un salón con cinco pianos y otro con tres.

Conforme a lo que ya se sospechaba y al resto de las evaluaciones que se han hecho en esta investigación, las opiniones de los alumnos corroboran que la fortaleza de Harris es su manera de dirigir a los alumnos a observar con eficiencia una partitura antes de tocar, de Kember es su tercer volumen con la sección de estilos y acompañamiento y de Bullard es la sección de improvisación. Y que a los tres métodos les hace falta más secciones donde puedan hacer música en ensamble, por ejemplo, tocando a cuatro manos. Cabe mencionar que Harris es el que más explota este recurso.

Es interesante observar que a todos les pareció positiva la dinámica de la clase. Esto no solo se atribuye a los métodos aplicados sino a la manera de aplicarlos, al diseño que se logró de

distribución de tiempos, estrategias didácticas para la aplicación de los libros e incluso el esfuerzo de mantener un ambiente de confianza y apertura entre los participantes. Esto lleva a otro elemento que está presente de manera explícita y también tácita en los comentarios de los alumnos, esto es, la figura del docente. Como ya se comentó en la descripción y comparación teórica de los métodos, no se puede obviar la figura docente en esta investigación. Simplemente porque los libros asumen que hay un docente que guiará al alumno por las páginas del libro y que por lo tanto asume un papel importante al tener que observar los avances del estudiante y ayudar con comentarios y guías que los métodos no explican a profundidad, sobre todo ante problemáticas que se presentan constantemente en el aprendizaje de una habilidad tan compleja como lo es la LPV.

Otro punto que se debe extraer de las opiniones expuestas por los alumnos es lo que esta tesis trata de demostrar de alguna manera: un año no es tiempo suficiente para dominar una habilidad como la LPV. Un año es apenas una introducción. Esta petición de ampliar los años de duración de esta asignatura y resituarla en la distribución de créditos del plan de estudios no es novedad, ni es algo que solo haya surgido en el año de este trabajo. En las encuestas de cierre que se han recogido, generación tras generación, cada año, desde el 2008, el reclamo más repetido es este: “¿por qué solo un año? ¿por qué hasta ahora?” Algunos piden que se incluya desde inicios del ciclo propedéutico, otros piden que dure toda la carrera. Hay dos preguntas que un docente puede derivar de esas opiniones y cuestionamientos: ¿Cuánto tiempo enseñar LPV? Y tal vez más importante ¿Desde cuándo enseñar la LPV?

#### 4.1.4. Datos obtenidos de los cálculos estadísticos de las rúbricas

La siguiente tabla muestra el puntaje obtenido por cada grupo, después de sumar y promediar los resultados obtenidos en las cuatro piezas que tocaron todos los alumnos y promediar la calificación (en una escala del 1 al 5) de cada uno de ellos, tanto del pretest como del postest. Las tablas específicas con todos los datos y cálculos se encuentran en el Anexo 5. En la Tabla 35 se puede observar la diferencia entre ambas pruebas y el valor P, que muestra la significancia estadística:

Tabla 35. Resultados estadísticos generales: diferencia y valor P

| <b>Método</b> | <b>Pretest<br/>Calificación<br/>promedio</b> | <b>Postest<br/>Calificación<br/>promedio</b> | <b>Diferencia de<br/>promedios</b> | <b>Valor P<br/>Significancia<br/>0.05</b> |
|---------------|--|--|------------------------------------|---|
| Harris        | 2.644  | 3.331  | 0.688                              | 0.000979                                  |
| Kember        | 2.877  | 3.462  | 0.586                              | 0.003509                                  |
| Bullard       | 2.850  | 3.294  | 0.444                              | 0.01283                                   |

Como se puede ver, la diferencia entre el pretest y el postest de cada grupo tiene significancia estadística, pues todos los valores P son menores a 0.05. Esto quiere decir que los alumnos sí progresaron suficiente estadísticamente hablando, al menos a simple vista. Por otro lado, si consideramos que la escala de valores para la evaluación es del 1 al 5, donde 1 es muy mal, 2 es mal, 3 es regular, 4 es bien y 5 es muy bien, llama la atención que las calificaciones promedio que dieron los jurados a la interpretación de los alumnos, no superan, en ninguno de los casos, la categoría regular. La diferencia no alcanza, en ninguno de los casos un punto completo. Es decir, la mejora es de mal a regular. Esto quiere decir que, a pesar de la mejora significativa de cada grupo, ninguno alcanzó un nivel que pudiera considerarse bueno.

También en los términos más simplistas, Harris muestra la mayor diferencia o mejora, siendo incluso el que comenzó con más bajas calificaciones. Luego le sigue Kember y al final Bullard. Sin embargo, el grupo Kember es el que alcanzó mayores calificaciones, aunque también el que empezó con un promedio mayor.

Las siguientes tablas (Tabla 36, Tabla 37, Tabla 38 y Tabla 39) muestran los resultados generales por método. Se puede ver la diferencia que hay entre las calificaciones del pretest y el postest (de un puntaje que va de 1-5), el valor estadístico P y la *t de student* con una confiabilidad del 95%:

Tabla 36. Resultados estadísticos generales: grupo Harris

| <b>Resultados Promedio Harris</b> |           |
|-----------------------------------|-----------|
| Diferencia                        | 0.690     |
| Valor p (0.05)                    | 0.000979  |
| t (0.05,12) =2.179                | 6.9776854 |

Tabla 37. Resultados estadísticos generales: grupo Kember

| <b>Resultados Promedio Kember</b> |            |
|-----------------------------------|------------|
| Diferencia                        | 0.590      |
| Valor p (0.05)                    | 0.003509   |
| t (0.05,12) =2.179                | 5.66045605 |

Tabla 38. Resultados estadísticos generales: grupo Bullard

| <b>Resultados Promedio Bullard</b> |            |
|------------------------------------|------------|
| Diferencia                         | 0.444      |
| Valor p (0.05)                     | 0.01283    |
| t (0.05,12) =2.179                 | 4.84214485 |

Tabla 39. Resultados estadísticos generales: comparativo de las muestras

| <b>Comparativo de los 3 métodos</b> |                                |                       |                            |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| <b>Método</b>                       | <b>Diferencia de promedios</b> | <b>Valor p (0.05)</b> | <b>T (0.05, 12) =2.179</b> |
| Harris                              | 0.690                          | 0.000979              | 6.9776854                  |
| Kember                              | 0.590                          | 0.003509              | 5.66045605                 |
| Bullard                             | 0.444                          | 0.01283               | 4.84214485                 |

Estos primeros resultados son demasiado generales y no arrojan información específica sobre los detalles de las evaluaciones. Siendo que las muestras son muy pequeñas, estos datos generales pueden llevar a conclusiones erróneas. Para conocer mejor las fortalezas de cada método y los avances de cada grupo, es necesario observar las diferencias por rubros, según las variables que se establecieron en las rúbricas evaluativas y aplicar otras pruebas estadísticas.

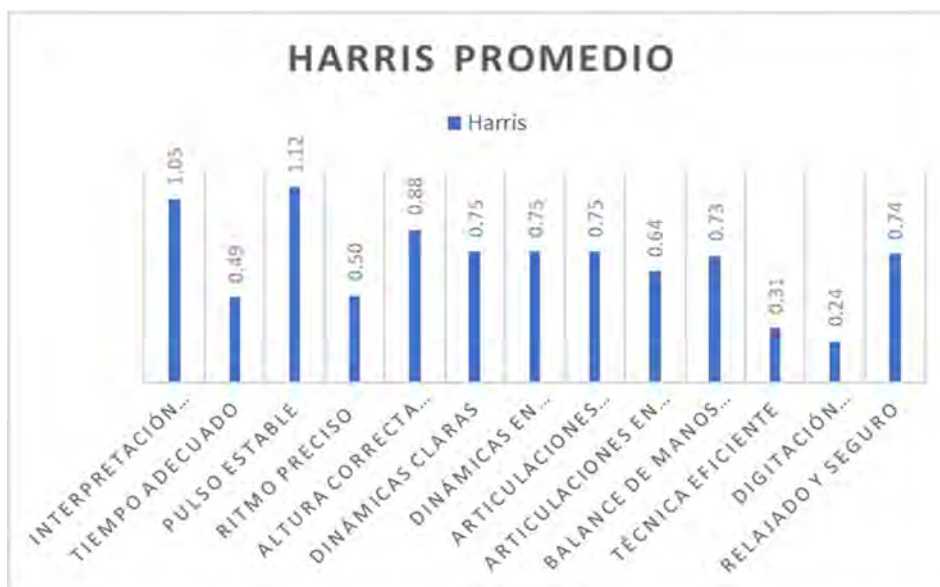


En las siguientes tablas se enumeran las variables evaluadas, se muestra la diferencia entre la calificación del pretest y el postest de cada alumno, el promedio grupal de esa diferencia y la desviación estándar. A partir de esos datos se observa el comparativo de la prueba de hipótesis para la diferencia. Se encuentran los números de la prueba y la referencia teórica. En la última columna se encuentran las palabras *sí*, *no*, *apenas* y *un poco*, para clarificar la significancia estadística o no de la diferencia. La Tabla 40 contiene los resultados del método Harris. Se pueden observar todos los rubros que están por encima o por debajo del 6.39 correspondiente al valor T de referencia en la prueba de hipótesis, con un grado de libertad:

Tabla 40. Resultados estadísticos por variables: prueba de hipótesis, grupo Harris

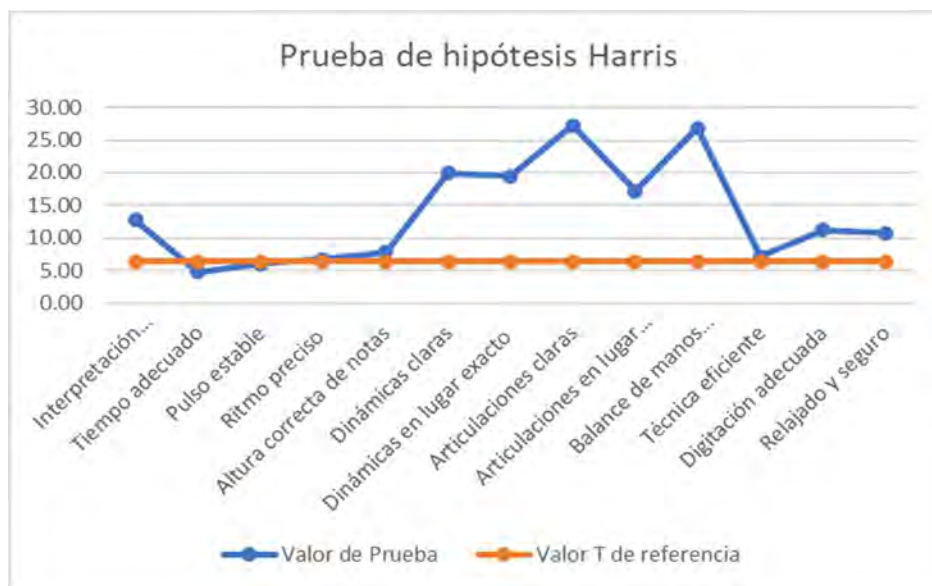
| <b>HARRIS</b>  | <b>Diferencias (post - pre)</b> |          |          |          |          | <b>Prueba Hipótesis para la diferencia</b> |                   |                                       |                                     |                  |
|--|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------|
| <b>Rubro</b>   | <b>A</b>                        | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> | <b>Promedio de la diferencia</b>           | <b>Desviación</b> | <b>Valor estadístico de la Prueba</b> | <b>Valor T de referencia (4, 4)</b> | <b>Resultado</b> |
| 1 Logra una interpretación convincente                         | 1.13                            | 0.63     | 1.19     | 0.81     | 1.50     | <b>1.05</b>                                | <b>0.34</b>       | <b>12.75</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 1.00                            | 0.19     | 0.81     | 0.38     | 0.06     | <b>0.49</b>                                | <b>0.40</b>       | <b>4.82</b>                           | <b>6.39</b>                         | <b>No</b>        |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 0.94                            | 1.44     | 0.67     | 1.06     | 1.50     | <b>1.12</b>                                | <b>0.35</b>       | <b>5.98</b>                           | <b>6.39</b>                         | <b>No</b>        |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 0.75                            | 0.44     | 0.19     | 0.31     | 0.81     | <b>0.50</b>                                | <b>0.27</b>       | <b>6.82</b>                           | <b>6.39</b>                         | <b>A penas</b>   |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 1.00                            | 0.31     | 0.88     | 1.31     | 0.88     | <b>0.88</b>                                | <b>0.36</b>       | <b>7.82</b>                           | <b>6.39</b>                         | <b>Un poco</b>   |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad                           | 0.81                            | 0.25     | 0.75     | 1.00     | 0.94     | <b>0.75</b>                                | <b>0.30</b>       | <b>19.92</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 0.81                            | 0.19     | 0.81     | 0.94     | 1.00     | <b>0.75</b>                                | <b>0.32</b>       | <b>19.51</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad                      | 0.94                            | 0.69     | 0.56     | 0.50     | 1.06     | <b>0.75</b>                                | <b>0.24</b>       | <b>27.27</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 0.63                            | 0.50     | 0.56     | 0.44     | 1.06     | <b>0.64</b>                                | <b>0.25</b>       | <b>17.22</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 0.69                            | 0.19     | 1.06     | 0.69     | 1.00     | <b>0.73</b>                                | <b>0.35</b>       | <b>26.82</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 12 Toca con una técnica eficiente                              | 0.50                            | -0.06    | 0.50     | 0.38     | 0.25     | <b>0.31</b>                                | <b>0.23</b>       | <b>7.17</b>                           | <b>6.39</b>                         | <b>Un poco</b>   |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 0.25                            | 0.00     | 0.31     | 0.00     | 0.63     | <b>0.24</b>                                | <b>0.26</b>       | <b>11.26</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 1.00                            | 0.56     | 0.56     | 0.88     | 0.69     | <b>0.74</b>                                | <b>0.19</b>       | <b>10.80</b>                          | <b>6.39</b>                         | <b>Si</b>        |

La Gráfica 1 muestra la información del promedio de la diferencia entre pre y postest con mayor claridad:



Gráfica 1. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Harris

La Gráfica 2 clarifica los resultados Harris de cada variable en relación con su prueba teórica y permite observar cuales mejoras son realmente estadísticamente significativas y cuáles no, en función del límite 6.39:



Gráfica 2. Resultados estadísticos por variables, prueba-teórica, grupo Harris

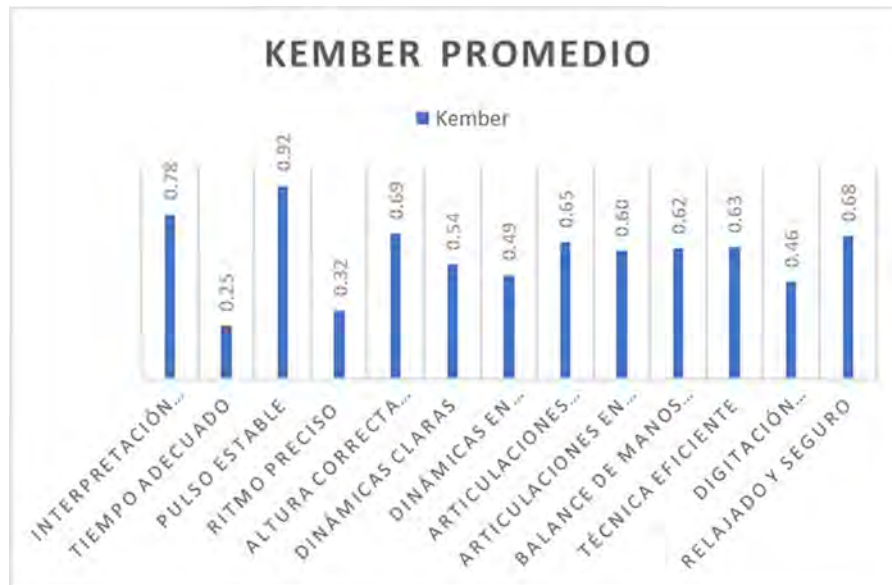
La aparente discrepancia de la Gráfica 1 y la Gráfica 2 se debe al tamaño de la muestra, la cual es muy pequeña en términos estadísticos. Por ello la prueba teórica equilibra de manera más exacta las diferencias y proporciona una información estadísticamente más confiable.

En segundo lugar, se muestra la Tabla 41, donde se pueden observar todos los rubros que están por encima o por debajo del 5.05 correspondiente al valor T de referencia de la prueba de hipótesis, con un grado de libertad:

Tabla 41. Resultados estadísticos por variables, prueba de hipótesis, grupo Kember

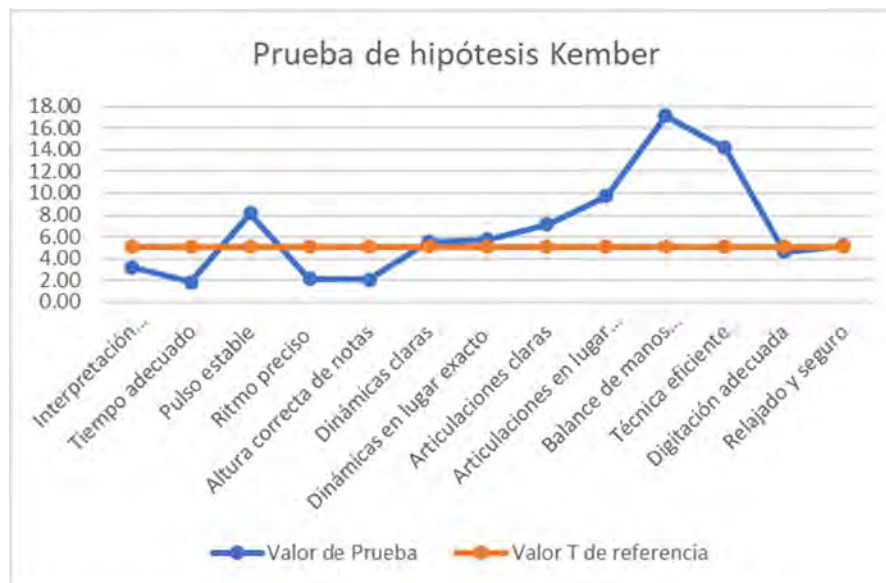
| KEMBER   | Diferencias (post - pre) |      |      |      |       |       | Prueba Hipótesis para la diferencia |             |              |                                |                              |
|--|--------------------------|------|------|------|-------|-------|-------------------------------------|-------------|--------------|--------------------------------|------------------------------|
|  | Rubro                    | B    | G    | H    | I     | J     | P                                   | Promedio    | Desviación   | Valor estadístico de la prueba | Valor T de referencia (5, 5) |
| 1 Logra una interpretación convincente                         | 1.25                     | 1.38 | 0.75 | 0.69 | 0.56  | 0.06  | <b>0.78</b>                         | <b>0.48</b> | <b>3.20</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>No</b>                    |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | -0.13                    | 0.50 | 0.56 | 0.44 | -0.13 | 0.25  | <b>0.25</b>                         | <b>0.31</b> | <b>1.84</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>No</b>                    |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 0.63                     | 1.63 | 0.94 | 1.19 | 0.31  | 0.81  | <b>0.92</b>                         | <b>0.46</b> | <b>8.14</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>Si</b>                    |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 0.63                     | 0.13 | 0.38 | 0.63 | -0.19 | 0.38  | <b>0.32</b>                         | <b>0.31</b> | <b>2.11</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>No</b>                    |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 1.31                     | 1.00 | 0.13 | 0.81 | 0.81  | 0.06  | <b>0.69</b>                         | <b>0.50</b> | <b>2.05</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>No</b>                    |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad                           | 0.75                     | 1.00 | 0.75 | 0.69 | 0.19  | -0.13 | <b>0.54</b>                         | <b>0.42</b> | <b>5.54</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>A penas</b>               |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 0.63                     | 0.94 | 0.75 | 0.63 | 0.13  | -0.13 | <b>0.49</b>                         | <b>0.40</b> | <b>5.75</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>A penas</b>               |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad                      | 1.19                     | 0.88 | 0.38 | 1.06 | 0.50  | -0.13 | <b>0.65</b>                         | <b>0.49</b> | <b>7.10</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>Si</b>                    |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 0.81                     | 0.81 | 0.31 | 1.06 | 0.50  | 0.13  | <b>0.60</b>                         | <b>0.35</b> | <b>9.73</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>Si</b>                    |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 0.88                     | 0.88 | 0.56 | 0.70 | 0.44  | 0.25  | <b>0.62</b>                         | <b>0.25</b> | <b>17.10</b> | <b>5.05</b>                    | <b>Si</b>                    |
| 12 Toca con una técnica eficiente                              | 0.63                     | 0.88 | 0.56 | 0.56 | 0.50  | 0.63  | <b>0.63</b>                         | <b>0.13</b> | <b>14.15</b> | <b>5.05</b>                    | <b>Si</b>                    |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 0.44                     | 0.94 | 0.25 | 0.63 | 0.19  | 0.31  | <b>0.46</b>                         | <b>0.28</b> | <b>4.63</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>No</b>                    |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 0.69                     | 1.13 | 0.63 | 0.94 | 0.25  | 0.44  | <b>0.68</b>                         | <b>0.32</b> | <b>5.21</b>  | <b>5.05</b>                    | <b>A penas</b>               |

La Gráfica 3 muestra la información del promedio de la diferencia entre pre y postest del grupo Kember con mayor claridad:



Gráfica 3. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Kember

La Gráfica 4 presenta los resultados Kember de cada variable en relación con su prueba teórica y permite observar cuales mejoras son realmente estadísticamente significativas y cuáles no, en función del límite 5.05:



Gráfica 4. Resultados estadísticos por variables: prueba-teórica, grupo Kember

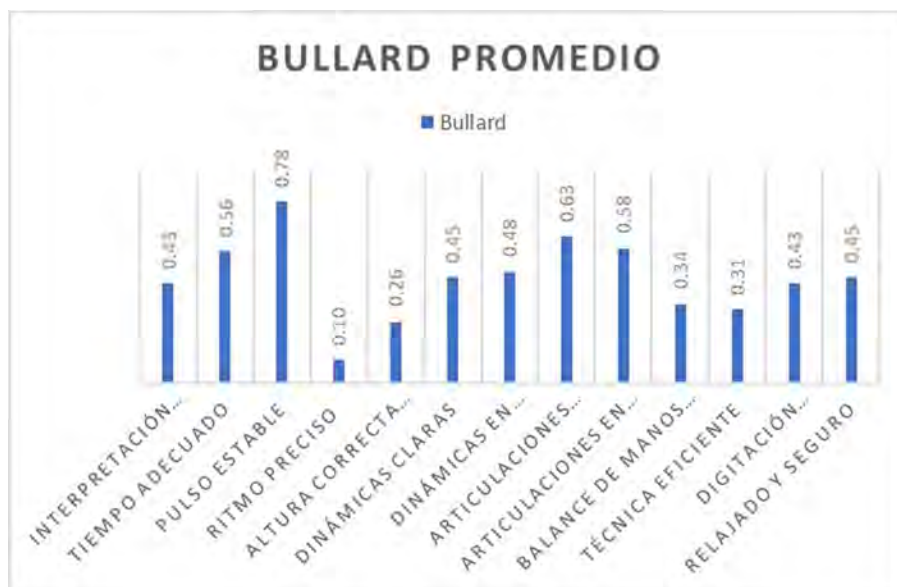
En tercer lugar, la Tabla 42 muestra los resultados del método Bullard se pueden observar todos los rubros que están por encima o por debajo del 6.39 correspondiente al valor T de referencia de la prueba de hipótesis, con un grado de libertad:

Tabla 42. Resultados estadísticos por variables: prueba de hipótesis, grupo Bullard

| <b>BULLARD</b>   | Diferencias (post - pre) |          |          |          |          | Prueba Hipótesis para la diferencia |                 |                   |                                       |                                     |
|--|--------------------------|----------|----------|----------|----------|-------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
|  | <b>Rubro</b>             | <b>K</b> | <b>L</b> | <b>M</b> | <b>N</b> | <b>O</b>                            | <b>Promedio</b> | <b>Desviación</b> | <b>Valor estadístico de la prueba</b> | <b>Valor T de referencia (4, 4)</b> |
| 1 Logra una interpretación convincente                         | 0.56                     | 0.94     | 0.00     | 0.00     | 0.63     | <b>0.43</b>                         | <b>0.41</b>     | <b>0.20</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 1.25                     | 0.38     | 0.25     | 0.56     | 0.38     | <b>0.56</b>                         | <b>0.40</b>     | <b>0.38</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 1.13                     | 0.94     | 0.38     | 0.50     | 0.94     | <b>0.78</b>                         | <b>0.32</b>     | <b>0.47</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | -0.31                    | 0.31     | -0.13    | 0.06     | 0.56     | <b>0.10</b>                         | <b>0.35</b>     | <b>1.11</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | -0.25                    | 0.44     | 0.19     | 0.13     | 0.81     | <b>0.26</b>                         | <b>0.39</b>     | <b>1.04</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad                           | 0.38                     | 0.75     | 0.00     | 0.38     | 0.75     | <b>0.45</b>                         | <b>0.31</b>     | <b>2.31</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 0.25                     | 0.81     | 0.19     | 0.31     | 0.81     | <b>0.48</b>                         | <b>0.31</b>     | <b>3.63</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad                      | 0.63                     | 1.19     | 0.38     | 0.44     | 0.50     | <b>0.63</b>                         | <b>0.33</b>     | <b>5.58</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 0.44                     | 1.06     | 0.31     | 0.44     | 0.63     | <b>0.58</b>                         | <b>0.29</b>     | <b>4.61</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 0.19                     | 0.44     | 0.31     | 0.38     | 0.38     | <b>0.34</b>                         | <b>0.09</b>     | <b>4.74</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 12 Toca con una técnica eficiente                              | -0.06                    | 0.75     | 0.19     | 0.25     | 0.44     | <b>0.31</b>                         | <b>0.30</b>     | <b>1.00</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 0.25                     | 1.06     | 0.31     | 0.13     | 0.38     | <b>0.43</b>                         | <b>0.37</b>     | <b>2.84</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 0.13                     | 0.81     | 0.13     | 0.50     | 0.69     | <b>0.45</b>                         | <b>0.32</b>     | <b>1.17</b>       | <b>6.39</b>                           | <b>No</b>                           |

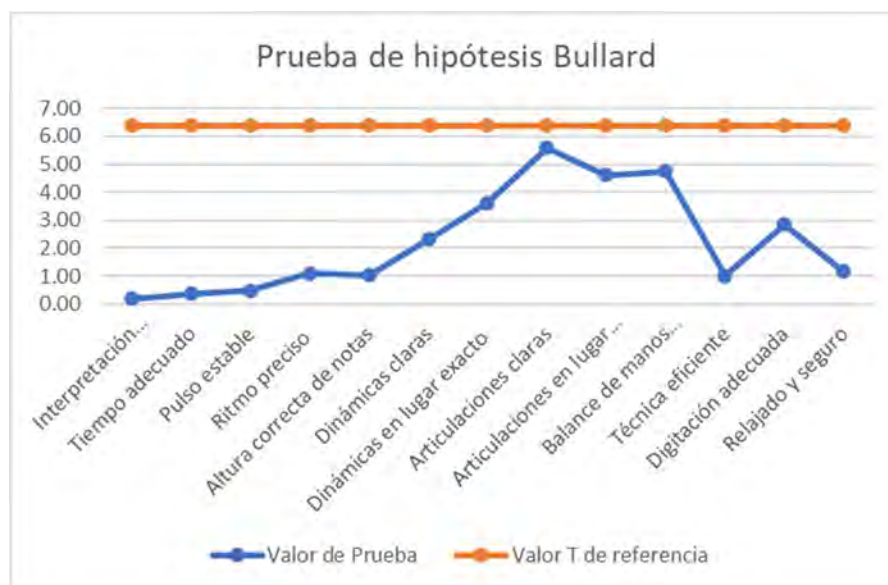


La Gráfica 5 muestra la información del promedio de la diferencia entre pre y postest con mayor claridad:



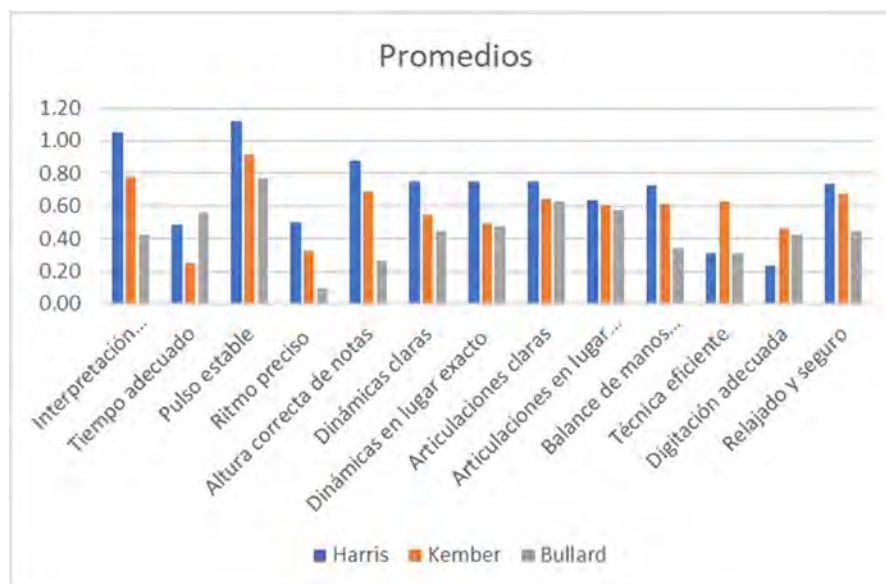
Gráfica 5. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedio, grupo Bullard

La Gráfica 6 presenta los resultados Bullard de cada variable en relación con su prueba teórica y permite observar cuáles mejoras son realmente estadísticamente significativas y cuáles no, en función del límite 6.39:



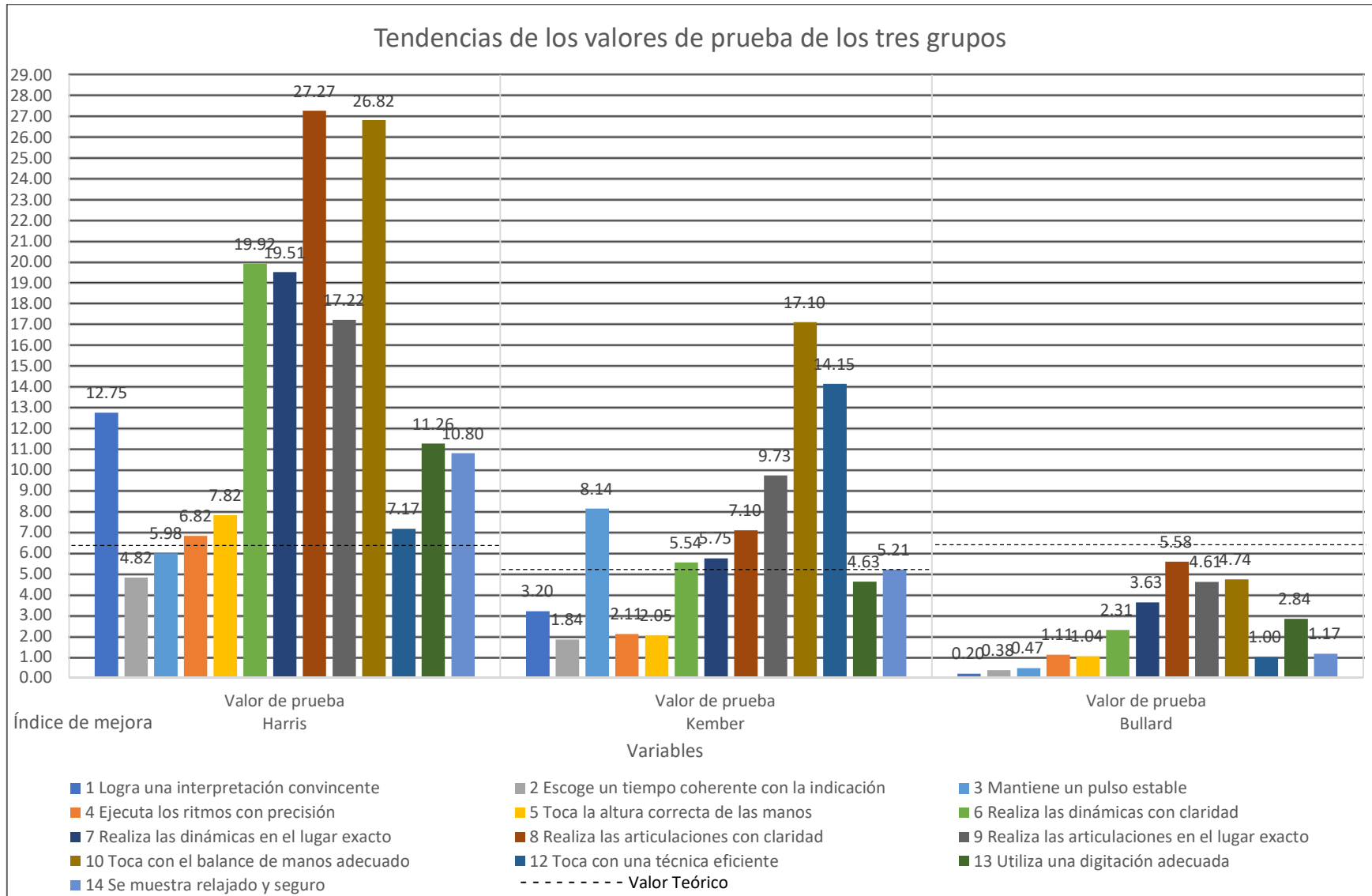
Gráfica 6. Resultados estadísticos por variables: prueba-teórica, grupo Bullard

Un comparativo de los tres métodos en cuanto a los promedios de la diferencia de cada variable evaluada se observa en la Gráfica 7:



Gráfica 7. Resultados estadísticos por variables: diferencia promedios, comparativo de las tres muestras

En la Gráfica 8 se pueden comparar los valores de cada prueba con su respectivo valor T de referencia, de los tres métodos:



Gráfica 8. Resultados estadísticos por variables: prueba- teórica, comparativo de las tres muestras

Por otro lado, las diferencias generales de los resultados entre los métodos no tienen significancia estadística, según se puede observar al aplicar un análisis de varianza de los tres métodos (ANOVA). Para que un método tuviera diferencias sustanciales estadísticas con otro, el número de la F prueba debe ser superior al de F referencia, el cual en este caso se hizo con el 95% de confiabilidad. La Tabla 43 muestra el análisis de varianza aplicado a Harris, Kember y Bullard:

*Tabla 43. Resultados estadísticos: análisis de varianza entre las 3 muestras*

| <b>ANOVA entre Harris, Kember y Bullard</b> |            |
|---|------------|
| Varianza entre las muestras                 | 0.07454055 |
| Varianza dentro de las muestras             | 0.13566242 |
| F prueba                                    | 0.54945615 |
| F referencia (2, 13) 95%                    | 3.806      |

Esto quiere decir que los tres métodos tienen un nivel de eficiencia similar, a pesar de las estrategias variadas que puedan contener. Aquí lo interesante por lo tanto es ver qué subhabilidades/variables mejoran de manera particular en cada método y por qué algunas cosas mejoran más en uno que en otro.

#### 4.1.5. Datos obtenidos de la evaluación de videos: tiempo de observación (TO) y vistas al teclado (VT)

El jurado externo, por razones de confidencialidad, solo observó la ejecución de las piezas sin poder mirar el rostro de los alumnos a detalle. Sin embargo, en los videos no editados, la investigadora pudo observar otras variables que a su parecer son sustanciales para una evaluación más completa de los resultados.

Se midieron principalmente dos parámetros. El primero es el tiempo de observación que el alumno toma antes de tocar la pieza. Ni en el pretest, ni en el postest se les dio instrucción alguna con respecto a tomar o no tiempo de observación y mucho menos se limitó o sugirió el tiempo

que tenían para prepararse antes de comenzar a tocar. La diferencia entre ambas pruebas es exponencial.

Se contó el tiempo que cada alumno utilizó para “observar” la partitura antes de tocar cada pieza, se sumaron los tiempos de las cuatro piezas, de todos los alumnos de cada grupo y se promediaron. La Tabla 44 muestra los promedios por grupo de estos tiempos y la diferencia:

*Tabla 44. Diferencia del tiempo de observación entre pre y postest, toda la muestra*

| <b>Método</b> | <b>Pretest</b> | <b>Postest</b> | <b>Diferencia</b> |
|---------------|----------------|----------------|-------------------|
| HARRIS        | 10.3 seg.      | 84 seg.        | 73.7 seg.         |
| KEMBER        | 19.96 seg.     | 52.46 seg.     | 32.5 seg.         |
| BULLARD       | 15.15 seg.     | 88.35 seg.     | 73.2 seg.         |

La diferencia, en el menor de los casos, muestra que se empleó el doble del tiempo para observación en el postest que en el pretest. Harris y Bullard en particular tuvieron un aumento enorme, más de cuatro veces el tiempo del pretest. Incluso los segundos, que se convirtieron en minutos, son en muchas ocasiones mayores a lo que dura la pieza en sí, en proporciones de diferencia muy altas.

Uno pensaría que, con tanto tiempo de observación, la diferencia en los resultados de ejecución sería abismal. Curiosamente esto no pasa, como se puede corroborar al comparar estos números con las evaluaciones de las rúbricas del jurado externo. Esto quiere decir, probablemente, que los alumnos sí aprendieron a tomar tiempo de observación y no tocar inmediatamente. La pregunta es si aprendieron a observar lo adecuado, si realmente ese tiempo de observación es eficaz.

El segundo parámetro que se observó en los videos fue el número de veces que los alumnos miran el teclado mientras tocan. De la misma manera que con el tiempo de observación, se contó el número de veces que cada alumno miró el teclado en cada pieza que tocó. Estas cantidades se sumaron y se promediaron. Los resultados se presentan en la Tabla 45, donde se puede

observar el número de veces, en promedio, que los alumnos miraban al teclado en una pieza (promedio de las cuatro piezas en cada prueba).

*Tabla 45. Diferencia de vistas al teclado entre pre y postest, toda la muestra*

| <b>Método</b> | <b>Pretest</b> | <b>Postest</b> | <b>Diferencia</b> |
|---------------|----------------|----------------|-------------------|
| HARRIS        | 11.8 seg       | 5.8 seg        | 6 seg             |
| KEMBER        | 12.29 seg      | 8.12 seg       | 4.17 seg          |
| BULLARD       | 16.5 seg       | 7.7 seg        | 8.8 seg           |

Estos resultados muestran una mejora en el sentido cinético. Es interesante resaltar que, en el pretest, los alumnos miraron el teclado entre 11 y 17 veces el teclado, en piezas cuya extensión no excede los ocho compases. Esto habla de las prácticas que ya traen los alumnos en su manera de ejecutar el instrumento y su relación con la partitura. También habla de la poca confianza que tienen en su propio desarrollo motor ante el instrumento.

Al parecer las estrategias e indicaciones durante todo el año de insistir en mirar la partitura y mirar hacia el frente en la partitura de los tres métodos sí tuvo repercusiones positivas al final. Los tres grupos lograron disminuir al menos a la mitad, el número de veces que quitaron la vista de la partitura para observar el teclado.

#### 4.2. Interpretación de resultados

Después de observar los resultados hasta aquí obtenidos, conviene hacer observaciones más globales que interrelacionan el trabajo de campo con la teoría. Partiendo de la postura defendida en el capítulo 1, la LPV como primera interpretación y su relación con la enseñanza-aprendizaje de habilidades, es necesario triangular la información cuantitativa obtenida de los datos estadísticos, producto de la evaluación del pretest y el postest realizados, con la información cualitativa obtenida tanto en cuestionarios de entrada y evaluaciones de cierre, como en los diarios de clase recabados durante el proceso. La interpretación de todos estos datos permitirá, en el capítulo 5, elaborar conclusiones generales.

Según los datos que arroja el ANOVA (análisis de varianza), no hubo una diferencia estadística significativa entre la efectividad de los tres métodos. Al ser la eficacia de los tres métodos similar, las diferencias entre ellos se pudieron analizar a detalle para encontrar las estrategias que cada uno aportó de manera más significativa.

Los resultados estadísticos generales mostraron que los tres grupos presentaron diferencia significativa entre el pre y el postest, en otras palabras, los alumnos obtuvieron un aprendizaje. El grupo que llevó el método Kember fue el que obtuvo mejor calificación final (3.462), aunque eso puede ser porque fueron los mejor calificados desde el pretest (2.877). Es decir que la mejora fue de .509. La diferencia fue significativa ( $p=0.003509$ ). Sin embargo, el grupo que trabajó con el método Harris fue el que obtuvo una mayor diferencia entre el pretest y el postest con .688 puntos, es decir que lograron una mejoría más significativa ( $p=0.000979$ ). El grupo Bullard quedó en tercer lugar con una mejora en puntos de .444 y una diferencia significativa menor ( $p=0.01283$ ).

Estos resultados mostraron, entre otras cosas, que es importante considerar el nivel de otras habilidades musicales de los alumnos para determinar un perfil, ya que el nivel que tenían pudo influir en la eficiencia con la que aprovecharon la clase o el porcentaje de mejora que lograron tener. El perfil de inicio puede ser más importante de lo que parece. La mayoría de los alumnos que participaron en este estudio de caso tenían entre 21 y 22 años con 7 años de tocar su instrumento. Esto significa que iniciaron sus estudios al teclado entre los 14 y los 15 años. Esto puede ser un punto muy delicado si se consideran los estudios relativos a las ventanas de aprendizaje en el desarrollo del ser humano (Trainor 2005), sobre todo las que sostienen que hay cosas que se aprenden con mayor facilidad justamente antes de los 15 años:

Some researchers believe that once a sensitive period for a particular ability is past, the brain is no longer optimally suited to process relevant information. A child who fails to acquire a skill during the sensitive period for that skill must be explicitly taught, requiring conscious effort. Skills that are taught after a

sensitive period have past are rarely as good as skills acquired within a sensitive period.<sup>69</sup> (Thompson 2015, 114)

Incluso el desarrollo de la memoria de trabajo alcanza su mayor amplitud promedio en el ser humano alrededor de los 15-16 años (Pozo 2013, 233). Aún hace falta investigar más a fondo datos que relacionen el desarrollo de actividades lectoras, musicales y de LPV con estas teorías de las ventanas de aprendizaje:

Among four-and five-year-old children, musical skills are positively correlated with skills in reading [...] Memory for spoken words (verbal memory) are also enhanced for six to 15-year-old boys who have received music training [...] as well as for adult musicians who have received music training before the age of 12.<sup>70</sup> (Thompson 2015, 310)

No es objeto de este trabajo debatir sobre las posturas que existen sobre estos periodos de aprendizaje, pero sí vale la pena subrayar que estos pueden tener un papel de gran influencia en el perfil de los alumnos que llegan a estudios superiores en diversas universidades y en este caso a la asignatura de LPV, ya que “las ventanas temporales o periodos críticos para ciertas adquisiciones suelen tener consecuencias decisivas y a veces irreversibles” (Pozo 2013, 126).

No sólo importa el cuándo sino también el cómo se han relacionado con la música y su instrumento. La diferencia encontrada entre el nivel de dificultad del repertorio que manejaban en su estudio cotidiano del instrumento y lo que eran capaces de leer también puso en evidencia

---

<sup>69</sup> “Algunos investigadores creen que, una vez pasado un periodo sensible determinante para alguna habilidad particular, el cerebro ya no se encuentra en condiciones óptimas adaptadas para procesar información relevante. Un niño que no logra adquirir una habilidad durante ese periodo sensible, deberá aprenderla de forma explícita, requiriendo de un esfuerzo consciente. Las habilidades que se enseñan después de que estos periodos sensibles han pasado, pocas veces se dominan con la misma pericia que aquellos adquiridos durante el periodo sensible.”

<sup>70</sup> “Las habilidades musicales entre niños de cuatro y cinco años se correlacionan positivamente con habilidades lectoras [...] La memoria de palabras habladas (memoria verbal) también se refuerza entre niños de seis a 15 años que han recibido formación musical [...], así como en adultos músicos que recibieron su entrenamiento musical antes de los 12 años.”



el acercamiento que los alumnos tienen al instrumento y a la notación, así como la falta de integración de otras asignaturas a la ejecución instrumental. Se confirmó que puede haber implicaciones muy serias del cómo aprendieron a leer notación musical desde un inicio en su desarrollo de la LPV (Mills y McPherson 2006). Por ejemplo, tantas dudas de digitación y ubicación manifestadas, no sólo al principio del estudio sino a través de todo el proceso, ¿tendrán que ver con la falta de dominio armónico al teclado y por consecuencia de referencias de posiciones, de fórmulas no aprendidas? Los tres métodos aplicados no ofrecen pautas claras para resolver esas carencias. Aunque sí las abordan, al no ser su enfoque principal, no las resuelven. ¿Qué hacer con estas cuestiones que además se relacionan con la dimensión mecánica de la ejecución? Son evidentes las limitaciones técnicas que surgieron cuando, durante el proceso, se trabajaron escalas y arpeggios, y que no se pueden resolver en clase, pero que evidentemente afectan en gran parte la habilidad lectora. Por ejemplo, en el caso del método Bullard que parece haber tenido menos efectividad hubo varios alumnos en ese grupo que tenían serios problemas de control mecánico, más que de comprensión estructural. Por otro lado, la eficiencia técnica del grupo Kember pudo haber influido en las evaluaciones finales positivas.

Esta consideración se hace al reflexionar en las calificaciones otorgadas por el jurado. Si en una escala del 1-5 (donde 1=muy mal, 2=mal, 3=regular, 4=bien y 5=muy bien) las calificaciones iniciales rondaron el 2.6 y las finales el 3.5, esto significaría que los alumnos sólo pasaron de leer mal a leer regular. Al menos hay que considerar detenidamente la opinión general del jurado que escuchó las interpretaciones de los alumnos. Si sólo se tiene el espacio temporal de un año para aprender la habilidad lectora musical, se esperaría que el objetivo ideal fuera pasar de leer muy mal, mal o regular a leer al menos bien o incluso muy bien. Los resultados de este estudio reflejan que la mejoría no fue convincente, aunque el alumno sienta que aprendió mucho.

En este respecto, llama la atención que, en general, la opinión de los alumnos de su propio progreso no fue tan distinta a la del jurado que evaluó las pruebas, pues todos concordaron en que mejoraron mucho pero no suficiente. Sobre todo, en las encuestas de cierre, los alumnos opinaron que la asignatura les había gustado mucho y que habían aprendido mucho, sin embargo, al contestar cuál creían que era su nuevo nivel de lectura, muy pocos se atrevieron a

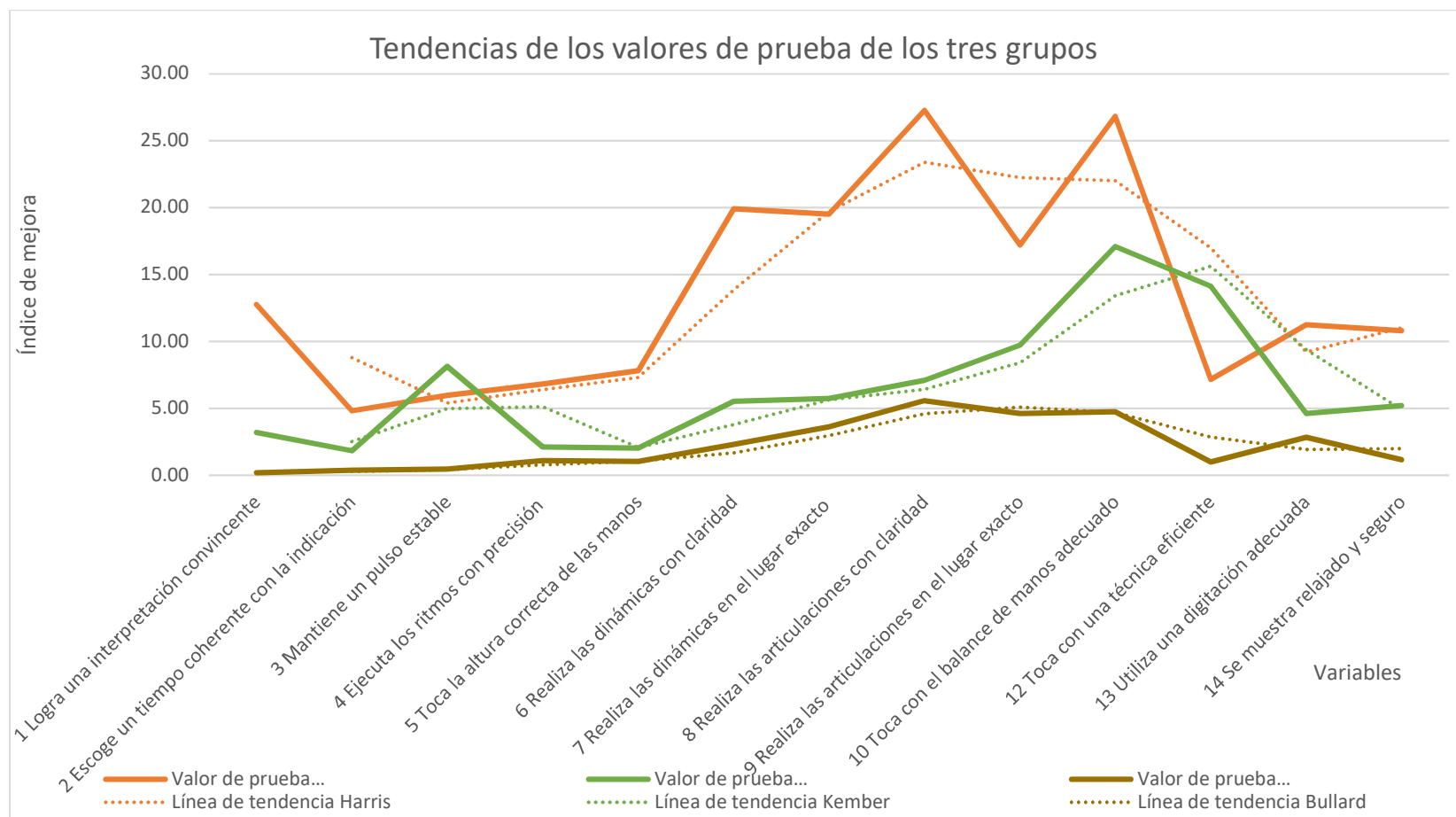
decir que era bueno. De nuevo se refleja que el año de estudio explícito de LPV ayudó en la adquisición de la habilidad, pero no lo suficiente para dominarla con eficiencia.

A esto se suma el hecho de que el nivel de dificultad de las pruebas aplicadas en el pre y posttest fueron de nivel intermedio (nivel 5y 6 de la gradación utilizada por el ABRSM). Si se relaciona este dato con el mencionado en párrafos anteriores con respecto al nivel de las piezas que tocan regularmente en su clase de piano, se puede decir, después de un año, que no se logró equiparar ambos niveles<sup>71</sup>. Se podría argumentar que son alumnos de primer año de la carrera, sin embargo, el contexto de la FaM incluye 3 años de propedéutico y 4 de licenciatura, lo cual significa que en realidad están a la mitad de sus estudios profesionales y que debería por lo tanto alcanzar un nivel intermedio en este punto. De nuevo es evidente que hizo falta más tiempo para lograr un dominio permanente y eficiente de la habilidad.

De entre los resultados estadísticos específicos de las rúbricas, cabe resaltar que los rubros más fuertes fueron los expresivos. La curva de la tendencia de las variables en los tres métodos tuvo la misma forma, como se ve claramente en la Gráfica 9. Incluso en Bullard, donde ninguna variable cruzó el límite de la referencia teórica, la curva de las variables tendió a la mejora en los rubros expresivos:

---

<sup>71</sup> Esto no significa que la LPV deba estar al mismo nivel. Normalmente se espera que el alumno domine la LPV uno o dos niveles por debajo de su repertorio, cosa que no se logró.



Gráfica 9. Tendencia de la muestra en conjunto

Llama la atención la diferencia, sobre todo en Harris, de un punto en los promedios generales, en la percepción general del desempeño de la interpretación, a pesar de que la mejora en alturas ritmo y notas no fue igual de alta. Esto probablemente quiere decir que sí vale la pena el énfasis interpretativo como práctica pedagógica. No sólo en el rubro de la percepción general interpretativa, sino que Harris fue el grupo que tuvo más mejoras en más rubros. Las que, en Harris, no alcanzaron significancia estadística fueron tempo, pulso, ritmo y técnica. En el caso Kember, de nuevo los rubros más altos fueron los expresivos y los que no alcanzaron significancia estadística fueron interpretación general, tempo, ritmo, altura correcta de las notas y digitación. Bullard no tuvo significancia estadística en ninguna variable, aunque, hay que decirlo de nuevo, las variables que tuvieron mejora (aunque no estadísticamente significativa) fueron los rubros expresivos. Cabe resaltar que hubo rubros en que ninguno de los tres grupos logró superar la barrera de la prueba teórica: ritmo y tempo. También es de considerar que el rubro de técnica sólo tuvo mejora significativa en Kember y que el rubro de la digitación, en los tres métodos, o no alcanzó significancia o bien, fue mínima. Es posible que el dominio técnico de Kember se deba al nivel que ya tenían antes de comenzar la prueba. Sin embargo, técnica y digitación, que están relacionados entre sí, en general tuvieron poco avance. Esto se relaciona con varios problemas técnicos y de deficiencias en el dominio armónico, encontrados en el alumnado durante todo el proceso, desde sus inicios, y con la dificultad que conlleva el asimilar y/o automatizar ese tipo de habilidades en el corto lapso de un año. La insuficiencia de un año, mencionada a lo largo de los capítulos 3 y 4, puede estar relacionada con el tiempo que requieren los alumnos para desarrollar o subsanar ciertas habilidades mecánicas y para incorporar conocimientos teóricos y armónicos al sentido cinético, muy en especial a la propiocepción y no tanto las estrategias de observación que tan atinadamente trabajan los tres métodos.

Por otro lado, tuvieron consistentemente dificultad en llevar a la práctica lo que decían haber observado con cuidado y certeza, derivado muy probablemente de falta de desarrollo en la propiocepción, específicamente en la ubicación al teclado sin ayuda de los ojos. Esta falta de desarrollo propioceptivo iba de la mano con problemas mecánicos (posición, tensión y agilidad digital por mencionar algunos). También se observaron problemas de entonación, que probablemente reflejan fallas o falta de desarrollo en las representaciones sonoras del “oído interno” Los alumnos estaban conscientes de todas estas problemáticas, lo cual repercute

fuertemente en su autoestima y motivación ante la LPV. Como se menciona en la sección 5.1.1 sobre el perfil del alumnado, el 94% de la muestra considera que su LPV es mala o regular.

En relación con estas problemáticas encontradas, hubo varias situaciones que, además de presentarse desde un inicio, no se lograron erradicar, incluso después de todo el proceso. Estas dificultades constantes y difíciles de erradicar en la LPV fueron, sobre todo, relativas al control del pulso y ritmo. Los alumnos tendían a omitir silencios, recortar valores largos y acelerar el pulso. A pesar de estar conscientes de estas fallas, les costaba mucho trabajo no caer en ellas. A pesar de estar advertidos explícitamente de cuidar el pulso, de observar antes de tocar, de contar en voz alta mientras tocaban (detenían la cuenta al más mínimo error o duda) o incluso palmear el ritmo antes de tocar (lo cual en general hacían muy bien), al ejecutar la pieza seguían apareciendo problemas de pulso y ritmo. Es probable que esta falta de control se deba, entre otras razones, a que al interpretar una pieza se suman muchas variables que manejar simultáneamente. También es posible que refleje la falta de experiencia en hacer música en ensamble e incluso la forma en que se acercan a su repertorio regular. Considerando que el pulso es un elemento organizador vital en la música, este es un problema mayor que necesita atención, no sólo en LPV sino en la formación general de los instrumentistas de teclado.

En cuanto a las estrategias y contenidos analizados, se observó que el repertorio de los tres métodos es muy pianístico, los ejercicios y piezas son un gran acierto en su carácter idiomático del instrumento, variedad y estética, aunque no incluye lenguajes que se alejen de la música tonal y la notación tradicional. Harris y Kember hacen un énfasis más específico en LPV y mientras que Bullard es un poco más general en su enfoque de habilidades al teclado.

En cuanto al ordenamiento de niveles, Harris y Bullard presentan un avance más gradual que Kember. Esto se hizo muy evidente en la opinión y acciones de los alumnos del grupo Kember. El primer volumen lo encontraron muy fácil, repetitivo y aburrido (se leían en clase hasta ocho páginas seguidas), sin embargo, a partir del segundo y tercer volumen se encontraron con dificultades que no alcanzaron a dominar (se leían en clase dos páginas y varias veces era necesario retomar lecciones anteriores). Aunque en Harris y Bullard siempre les costó trabajo cambiar de volumen, la adaptación a las nuevas dificultades fue más rápida, lo cual refleja una

nivelación más gradual. En cuanto al ordenamiento de materiales, los tres libros tienen secciones, muy bien delimitadas y organizadas. La diferencia radica en que Kember y Harris combinan tonalidades similares en cada capítulo, excepto cuando son nuevas o complejas y esto funciona muy bien. Bullard, por el contrario, trabaja una tonalidad por capítulo todo el tiempo. Esto causó confusión cuando los alumnos cambiaban de capítulo, pues tardaban en ajustarse a la nueva tonalidad. Resultó más efectivo, en el contexto de este estudio, mezclar tonalidades en una misma sección como hacen los otros dos métodos.

Otro acierto de los tres métodos es la inclusión, en mayor o menor medida, de música a cuatro manos o ensamble. Harris es el método que más énfasis hace en esto, al tener un par de volúmenes complementarios a los primeros niveles, de duetos. Estos volúmenes fueron muy efectivos. Bullard sólo incluye una que otra pieza a lo largo de cada volumen. Kember no tiene piezas a cuatro manos, pero contiene una sección dedicada a estilos de acompañamiento, donde los alumnos pudieron tocar en ensamble, acompañándose unos a otros. En los tres casos, la aparición de música en ensamble tuvo un impacto muy positivo en los alumnos y su proceso de aprendizaje ante la LPV.

Otra estrategia que aparece constantemente en los métodos es la observación de la partitura. Los tres sugieren una lista de observaciones por hacer antes de tocar, pero Kember y en especial Harris enfatizan, además, qué hacer *mientras* se toca. Es posible que Harris haya funcionado mejor que los otros dos, en este contexto por la forma en que presenta esta estrategia de observación. Las preguntas dirigidas que contiene, sobre todo en la sección *Prepared Pieces*, a diferencia de los otros dos métodos cuyas instrucciones pudieran parecer más repetitivas o escuetas, obligan al alumno a realmente observar con atención. La acción del intérprete no es la misma ante una instrucción general como: “observa la tonalidad de la pieza” que ante la pregunta: “¿en qué tonalidad está la pieza?” o “busca patrones rítmicos” que “¿dónde hay otro patrón rítmico similar al del compás *x*?” Las preguntas dirigidas aseguran una observación más detallada y consciente. Estas estrategias de integración (más explícitas en Harris que en Kember y Bullard) fue uno de los aciertos más evidentes encontrados en este estudio. Los tres métodos contienen estrategias que desarrollan subhabilidades relativas a la LPV por separado, pero Harris resultó ser el más efectivo para integrarlas nuevamente.

Al triangular la información recabada de los diarios de clase, la comparación de contenidos, la opinión de los alumnos y los resultados de las rúbricas evaluativas, se pudieron entresacar las fortalezas de cada método: los tres libros hacen un énfasis interpretativo cuyos resultados fueron evidentes. Los rubros que más mejoraron, como ya se ha mencionado, fueron los expresivos en los tres casos, a pesar de que otros rubros como pulso constante, altura correcta de notas, ritmo preciso, etc. sorprendentemente no mejoraron significativamente. Esto refuerza la premisa defendida de comprender la LPV como una primera interpretación.

Otra de las estrategias que más absorbieron los alumnos fue la de tomarse tiempo para observar la pieza antes de tocar. Esto se hizo muy evidente en la diferencia de tiempo que se tomaron entre el pre y el postest (se tomaron un minuto más en promedio). Ante la insistencia de los libros estudiados, aprendieron a tomarse un tiempo para observar. Sin embargo, aún hizo falta afianzar qué tan efectivo era ese tiempo de observación, ya que muchas veces la mejora del postest no correspondió a la diferencia del tiempo de observación tan grande que hubo entre el pretest y el postest (entre 30 y 70 segundos más). Los resultados de esta investigación apuntan a que esa falla de concordancia no estaba sólo en falta de comprensión estructural (que puede todavía ser parte de la causa) o en fallas de observación sino en control cinestésico. Aunque este control motor mejoró (miraron el 50% menos de veces el teclado), no parece ser aún suficiente para una LPV efectiva. Estos resultados vuelven a apuntar al hecho de que un año de la asignatura no es tiempo suficiente para dominarla.

Las fortalezas más evidentes encontradas, específicas de cada método, fueron:

- En Harris, las preguntas dirigidas, la sección de ejercicios rítmicos (no sólo realizados con motricidad gruesa sino aplicados al piano) y los pocos volúmenes dedicados a duetos.
- En Kember, la sección de acompañamiento y la de estilos.
- En Bullard, las secciones de improvisación. Aunque a simple vista pareciera ser que Bullard fue el método menos efectivo, es importante subrayar que la parte de improvisación y transposición que incluye es un gran acierto.

Una fortaleza compartida entre Harris y Kember y que no se encontró en Bullard fue el que los alumnos imaginaran/cantaran el texto musical antes de tocarlo. Pedir al intérprete que imagine o cante la partitura apunta al desarrollo y fortalecimiento del oído interno. Es de resaltar, un fenómeno registrado en los diarios de clase: cuando los alumnos tenían deficiencias de entonación en algún punto de la partitura, estas mismas dudas se reflejaban cuando tocaban la pieza, exactamente en los mismos puntos. A pesar de eso, el tener que entonar una línea antes de tocarla al teclado arrojó mejoras considerables. Aunque hubo resistencia por parte de los alumnos, esta estrategia pudo haber sido fundamental en la diferencia de resultados entre los métodos.

Hay dos grandes faltantes en los tres métodos que son importantes de mencionar. Por un lado, la falta de notaciones contemporáneas y por el otro el uso de TICs. Los alumnos de escuelas superiores de música no pueden supeditar su capacidad lectora sólo a la notación tradicional tonal, sobre todo si se considera que durante más de un siglo han existido otro tipo de notaciones alternativas, algunas de ellas experimentales y otras que ya son parte de un canon referencial. En cuanto a la inclusión de la tecnología, llama la atención que ante los avances que hay en este rubro, ninguno de los tres métodos haga alguna inclusión directa de ella en sus contenidos.

En cuanto a la forma en que se aplicaron los métodos, el diseño de la clase que se hizo para este estudio es, en este contexto, una propuesta metodológica, sobre todo para aplicar los libros a una clase grupal a nivel superior. Por un lado, los métodos están diseñados para aplicarse dentro de la clase individual de piano, no a nivel grupal. De ahí que las propuestas de diseño son un aporte, ya que se puede aprovechar la dinámica de grupos pequeños en beneficio del proceso. Además de las actividades grupales propuestas, el diseño también incluyó enfoques metacognitivos. Estos libros, sobre todo Harris y Bullard, parecen estar enfocados a niños. A pesar de su excelente diseño, son métodos que dan la instrucción de qué acción realizar, pero no explican por qué o para qué. No hay una mayor reflexión. Sin embargo, a cualquier nivel educativo, pero particularmente a nivel universitario se puede hacer una reflexión del propio aprendizaje, del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio de caso se hicieron ejercicios de metacognición al preguntarle a los alumnos qué pensaban, cómo se sentían, qué habían aprendido, qué no habían aprendido, qué aprovechaban, que se llevaban de clase cada



día, etc. y resultó muy provechoso. Además, el diseño de clase incluyó una sección dedicada a la armonía al teclado, la cual a decir de los alumnos y de las observaciones registradas, tiene un impacto positivo en el proceso. Si no hubiera habido la sección de armonía al teclado en clase ¿los resultados serían muy distintos? Probablemente. La decisión de incluir esta sección en el diseño de clase se debió a que, tras años de experiencia docente, las deficiencias en el dominio de la armonía al teclado en el perfil del alumnado han sido muy evidentes y se ha observado que frenan de manera importante el desarrollo de la LPV. Además, los tres métodos utilizados infieren que el alumno tiene conocimientos básicos de armonía al teclado o bien, que los está desarrollando simultáneamente al tiempo de uso del método. Al menos en el caso de la FaM, esto no es así. Los alumnos que llegan a la asignatura rara vez hacen escalas en su clase de instrumento y, según el plan de estudios, ya terminaron los créditos correspondientes a la asignatura de armonía. Como ya se ha mencionado antes, los problemas de transferencia de conocimiento que se han observado son muy evidentes. La sección de 30 minutos de armonía al teclado en este diseño de clase se propone como una manera de subsanar estas deficiencias y reforzar la transferencia de conocimientos armónicos teóricos a la práctica instrumental. Aunque se ha observado que no siempre tocar escalas garantiza la buena lectura, la buena lectura siempre va acompañada de buenas escalas. Esto puede ser debido, otra vez, a la gran cantidad de variables que están en juego durante la LPV.

Cabe insistir en que los resultados aquí obtenidos son relativos a un estudio de caso particular. Al no estar en un ambiente 100% controlado, sino en el contexto real del día a día, hay un par de variables que pueden haber influido en los resultados como el horario de la clase y los distintos maestros de piano que cada alumno tiene. También es probable que la mejora registrada en el dominio de la habilidad sea sólo por el simple hecho de estar expuestos a la actividad de manera constante durante un año y que esto se pierda al dejar esa exposición. Habría que seguir el desarrollo profesional de los alumnos que participaron en esta investigación, para conocer de algún modo el impacto a largo plazo. También es importante aclarar que al tener los tres métodos la figura implícita de un docente es muy probable que la aplicación de estos métodos o incluso de este diseño con otro docente arrojará resultados distintos. A pesar de estos riesgos, el presente estudio muestra y sistematiza fenómenos de enseñanza-aprendizaje, perfiles y conceptos que hace falta registrar en la búsqueda de estrategias eficientes para la adquisición de la LPV

## 5. Conclusiones

Esta investigación se hizo con el objeto de elaborar propuestas que sirvan como base para una metodología de la enseñanza de la lectura a primera vista a nivel universitario que tenga como premisa la comprensión de la LPV como una primera interpretación. Para lograrlo, se combinó la investigación cuantitativa y cualitativa de un estudio de caso y la revisión transversal de la literatura relativa al tema. Este estudio comenzó con una reflexión enfocada a comprender la LPV como una primera interpretación. Los primeros capítulos se dedicaron a fortalecer esta perspectiva. Tras el estudio de campo realizado, el análisis y correlación de resultados del caso aquí expuesto, se corrobora dicha perspectiva. Por lo tanto, la LPV se puede comprender como la primera interpretación que se hace de una partitura. Esta premisa se puede justificar desde la teoría y desde la práctica, tanto pedagógica como interpretativa. Si se considera a la LPV como una primera interpretación, se puede cambiar el paradigma común de “primero poner las notas y luego hacer música”, que ha funcionado en detrimento de la adquisición de la habilidad a diferentes niveles educativos, en particular a nivel superior. Se observó en distintas áreas de este estudio que cuando la estrategia o el alumno se centra en estilo, matices, articulaciones, carácter, etc., los alumnos se desempeñaron mejor. Incluso la altura de las notas, el ritmo y el pulso se mejoraron inconscientemente, al menos un poco y sin necesidad de hacerlo explícito. Los resultados de las evaluaciones muestran una significancia estadística de progreso, en toda la muestra, sobre todo en los rubros relativos a la expresividad.

El estudio de caso aquí presentado se realizó en el contexto del currículo de la Facultad de Música de la UNAM, donde la asignatura de LPV es de dos semestres. Los resultados aquí presentados apuntan a probar que un año no es suficiente tiempo para asimilar con eficiencia la habilidad. Sí hubo un avance, pero no es suficiente para dominar la LPV. Se requiere más tiempo. Por ejemplo, no da tiempo de terminar los métodos completos y el nivel intermedio al que llegan, lo manejan con una eficiencia media. Los alumnos reciben mucha información novedosa en muy poco tiempo y hace falta tiempo para su asimilación. La mayoría de los métodos existentes están diseñados para lograr resultados a largo plazo y presuponen su inclusión en la clase de piano. Se entiende que, a nivel universitario, no se puede hacer una planificación de 8 o 10 años de lectura, como hacen los tres métodos que fueron objeto de este

estudio, cuya visión es comenzar a desarrollar la habilidad desde la infancia, a temprana edad. Pero dado el manejo de los tiempos en las asignaturas de la mayoría de las escuelas de nivel superior, es necesario reflexionar, analizar y ajustar los planes y programas para lograr una mayor eficiencia en la adquisición, al menos, de esta habilidad.

En el caso de la FaM, donde se realizó el estudio, hay una serie de observaciones y recomendaciones específicas que mencionar. El perfil de alumno que está ingresando al nivel licenciatura, a pesar de haber cursado todas las asignaturas requeridas a nivel propedéutico, en general no tiene el nivel de solvencia adecuado. Cabe resaltar las lagunas de conocimientos armónicos, así como la falta de dominio rítmico, de pulso y de entonación que se encontró en los alumnos de este estudio. Al ser la LPV una habilidad que integra todos estos saberes y haceres junto con otros más, la asignatura es un espacio donde salen a la luz todas estas carencias. Si se considera que en el resto de sus estudios profesionales los estudiantes ya no tendrán asignaturas de solfeo, entrenamiento auditivo o armonía, es recomendable reconsiderar, evaluar y replantear la eficiencia terminal del propedéutico o los mecanismos de ingreso a la licenciatura. En cuanto al plan de estudios de la licenciatura, se sugiere hacer una sola asignatura integrada de habilidades al teclado (LPV y armonía al teclado), cuya duración mínima sea de dos años, ya que resulta ineficiente llevar tres horas de LPV en el primer año y dos horas de armonía al teclado en el segundo año, conforme al plan actual de la FaM, sobre todo cuando los conceptos armónicos, tanto en estructura conceptual como mecánica, son vitales para la LPV. En este caso, para no alterar la organización de los de créditos, se puede mantener la distribución horaria y de créditos que existe actualmente, pero ajustar los contenidos a una sola asignatura seriada, donde se puedan trabajar escalas, arpeggios, etc., improvisación, transposición y la LPV, ya que todas estas habilidades, como se ha podido observar, se integran y se ayudan unas a otras, no se excluyen. En la medida en que cada una de estas variables se desarrolla, la LPV también, y desde luego, la habilidad del alumno como pianista en todos los sentidos, incluso en su repertorio regular. Si consideramos las evaluaciones que realizó el jurado en esta investigación, un año de lectura a primera vista sólo logra que los alumnos pasen de leer mal a leer regular. Es necesario buscar mecanismos que realmente permitan que una universidad pública y tan prestigiada como la UNAM, capacite, al menos en esta área, profesionistas de alto nivel.

Al ser este trabajo un estudio de caso se entiende que tiene límites muy claros. Por ser un estudio aplicado en el contexto real de una escuela superior de música, y no en un espacio 100% controlado, las variables relacionadas con los resultados pudieran ser muchas y muy diversas. Por ejemplo, sería muy interesante realizar de nuevo la aplicación de al menos uno de los tres métodos, pero esta vez con tres profesores distintos. Es tan fuerte el papel del docente en las propuestas, que sería importante validar los resultados aquí presentados observando y comparando lo que sucede con maestros distintos. O simplemente repetir el estudio con otro maestro. También se podrían aplicar los mismos tres métodos, pero sin la sección de armonía al teclado, o cambiando esa sección por otra actividad. Se pueden hacer estudios considerando sólo una variable de todas las aquí expuestas, o estudiando más a fondo el perfil del alumnado, o siguiendo su desarrollo profesional a largo plazo. Por otro lado, se pueden analizar los resultados aquí encontrados, pero estudiando la interrelación de las variables observadas, es decir de qué manera el dominio o falta de pericia en una variable influye en el desempeño de otra y viceversa. Lo que es importante enfatizar en este punto es la necesidad de registrar sistemáticamente los fenómenos relativos a la enseñanza-aprendizaje de la LPV. Por ejemplo, las metodologías que se han publicado hasta hoy tienen un énfasis dirigido a ser complementos de la clase de instrumento, al trabajo individual del alumno en casa y con un perfil adecuado a la enseñanza infantil. Una metodología específicamente desarrollada para una clase grupal universitaria del tema, en español, no existe. De ahí que el diseño de aplicación presentado en este trabajo demuestra la viabilidad y urgencia de diseñar metodologías acordes a la educación musical de nivel superior en Latinoamérica.

A pesar de que los tres métodos aplicados arrojaron resultados conservadores pero positivos, la mayor eficiencia para la adquisición de la LPV se reportó con el grupo que llevó el método Harris, en segundo lugar el Kember y en tercer lugar el Bullard. Sin embargo, cada método mostró fortalezas estratégicas. La suma de todas ellas, en conjunto con la reflexión teórica realizada, marca directrices claras que conlleven a una metodología potencialmente más eficiente.

Esta investigación ofrece datos muy claros sobre lo que pudiera ser una base metodológica para mejorar la enseñanza de la LPV a nivel universitario. Después de realizado el estudio y con base en los resultados, se plantean al menos 15 aspectos a considerar.

Una metodología eficiente debe buscar una motivación suficiente para que el alumno se interese en adquirir la habilidad. Considerar o fomentar la motivación, personal o académica o de cualquier índole que pueda tener o no tener el alumno para cursar la materia o aprender la habilidad.

Atacar el problema de la autopercepción/autoestima del alumno con relación a la habilidad ayuda en la adquisición de la LPV, ya que se considera como un elemento muy importante la autopercepción que el alumno tiene de su propio desempeño ante la habilidad. Esto influye muchísimo en el aprendizaje o desempeño que el alumno pueda tener.

Una metodología eficaz debe fomentar el desarrollo de *todas* las subhabilidades relativas a la LPV, incluso de ser necesario, de manera separada, pero es de vital importancia que utilice *estrategias integradoras*, pues es la integración la característica principal de la LPV. En este sentido, una de las estrategias más eficientes es la de hacer preguntas dirigidas, ya que sólo dar una instrucción de observar la partitura antes de tocarla no es suficiente. Ni siquiera decir que observar es suficiente. Es necesario hacer preguntas que aludan directamente a lo observado, de otra manera el alumno puede tener mucho tiempo de observación antes de leer y de todos modos no tener una LPV eficaz. También es necesario dirigir esas estrategias de integración hacia el control del pulso y el ritmo en la lectura.

En este estudio se ha podido confirmar, en concordancia con lo que otros investigadores han revelado, que existe una común carencia en el alumnado de control de pulso y ritmo. Esta falta de control parece necesitar especial atención, pues no se arregla con ejercicios de motricidad gruesa. Es evidente que el problema es trasladar la comprensión rítmica motora gruesa a la motricidad fina, cuando se hace en el instrumento y en combinación con otras variables. Una metodología eficiente necesita estrategias de transferencia e integración.

Otra estrategia importante a incluir, como base metodológica, es el desarrollo del oído interno, que puede ser de alguna manera verificado con la entonación. La estrategia de cantar estuvo presente en los dos métodos que permitieron un mayor progreso en los alumnos.

Una buena metodología de LPV no puede ignorar la solvencia técnica del alumno. Con respecto a técnica, agilidad y digitación, mucho se puede arreglar si se fortalecen las cuestiones relativas a la armonía al teclado, las cuales son vitales para el buen desempeño de una LPV. Es importante atender la necesidad de una técnica sólida de base, así como un buen manejo de digitaciones.

Leer a cuatro manos o en cualquier tipo de ensamble resulta ser una actividad que los alumnos disfrutaban mucho, lo cual fue corroborado mediante las observaciones de su propio desempeño. Así pues, estas actividades son altamente recomendables para lograr que los alumnos estén más relajados, dispuestos a correr riesgos y aprender. Desde luego, no puede usarse como única estrategia, ya que por sí sola no garantiza una mejor lectura, pero sí tiene la ventaja de reforzar en la práctica otras herramientas que se puedan ver en una clase o metodología de la LPV.

La autoreflexión, como metaconocimiento, resulta muy útil y apropiada sobre todo para trabajar con jóvenes de nivel universitario. En el caso aquí expuesto, los mismos alumnos observaron a sus compañeros y miraron sus aciertos y errores, comentando el porqué de ellos y el cómo podían mejorar. Todo eso se enfoca en una reflexión metacognitiva en el proceso y ayuda a una mejor asimilación de la LPV. Considerando que la universidad tiene como parte de sus objetivos crear profesionistas que reflexionen su quehacer, realizar actividades cuyo objetivo es el auto análisis de los propios procesos de aprendizaje es de vital importancia.

De aquí se desprende que una metodología eficiente debe aprovechar la clase grupal y las ventajas de un aprendizaje social. La clase grupal es un acierto, siempre y cuando sean grupos pequeños que el docente sea capaz de manejar, en particular debido a los dilemas con los que se va a enfrentar. Estos dilemas, que ya han sido discutidos por otros teóricos, se presentan en las clases de LPV, como se constató a lo largo del presente estudio, sobre todo: programa vs. necesidades reales del alumno; esfuerzo vs. nivel logrado; necesidades individuales vs. necesidades grupales; planificación vs. espontaneidad o adaptación; alumnos aventajados vs.

alumnos con problemas, entre otros. Por lo mismo, el docente debe estar al tanto de ellos y tomar decisiones que consideren estos dilemas en su quehacer cotidiano.

Una metodología eficiente para la LPV puede incluir estrategias que impulsen el desarrollo de la propiocepción, como buscar referencias, sentir la topografía del teclado y usar la sustitución de dedos, entre otras, además de incluir guías específicas, detalladas y explícitas con respecto a la digitación, la cual también se relaciona con la ubicación y agilidad que los alumnos pueden tener al momento de leer. Es importante explicitar algunas de estas técnicas pues, aunque no parecieran de lectura, se deben resolver, de lo contrario no se puede leer con facilidad. Las metodologías hasta ahora revisadas muchas veces no explican algunas situaciones que vale la pena explicitar. Por ejemplo, la ubicación al teclado sin ayuda de los ojos es particularmente retardadora para los alumnos de este nivel (primer año de licenciatura). En ninguno de los tres métodos trabajados se explica cómo tocar sin mirar el teclado. Es decir, la instrucción es no mirar el teclado, sino la partitura, pero ninguno da estrategias para encontrar las teclas correctas.

Por otro lado, completar niveles y avanzar a otros superiores resulta muy motivador para los alumnos. Se debe buscar un equilibrio entre lo que pueden hacer y el reto que se les presenta. Cuando las actividades a realizar son demasiado fáciles, pierden interés, pero si los retos planteados son demasiado difíciles, también pierden motivación al sentir que no los pueden dominar. La gradación de las dificultades en un método eficiente se debe planear con mucho cuidado. Se necesita tener consciencia de los saltos cognitivos, es decir, hay ciertos puntos en el proceso que son más difíciles y los alumnos tardan más en asimilarlos, luego viene un periodo de automatización o dominio de lo asimilado. Cuando llega de nuevo un avance en la dificultad, un salto, otra vez hay que frenar el paso y así sucesivamente. Una metodología, incluso a nivel universitario, debería tener claro este tipo de gradación, cumpliendo metas y objetivos claramente enmarcados en niveles, de manera que los alumnos sientan que han logrado algo y llegado a una meta.

La autodetección de errores y estrategias de resolución de problemas no parecen estar muy desarrolladas en los alumnos. Dado que esta habilidad también se relaciona con la LPV, un

método eficiente puede incluir procesos relativos a esto y fomentar perspectivas, por ejemplo, de autoevaluación.

Dado que se ha demostrado la importancia e influencia de conceptos interpretativos en el dominio de la LPV, una metodología eficiente debe buscar maneras de reforzar la “intuición musical” de los alumnos. Como se discutió en el capítulo 2, los elementos interpretativos se aprenden, implícita o explícitamente, del contexto espaciotemporal en que se desarrolla el alumno y muchas de las decisiones interpretativas pueden llegar a ser automáticas. La importancia del bagaje cultural musical (por ejemplo, el conocimiento de estilos) es, sin temor a exagerar, vital para una buena LPV. Sin embargo, los métodos hasta ahora consultados no tienen referencias auditivas que fomenten esto en el aprendiz. Un método diferente a lo que existe, y que valdría la pena investigar, podría utilizar y enriquecer el patrimonio auditivo y referencial que ya tienen los alumnos. Esto no sólo desarrollaría los criterios interpretativos, sino que también aportaría a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje aquí planteado.

El gran avance de las TICs, que se despliega hoy en día en la vida cotidiana, ha llegado a los ámbitos de la educación en muchas áreas. El rango de herramientas digitales aplicables a la pedagogía musical es muy grande. Como se ha observado en esta investigación, hay diversidad de opciones aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje de la LPV. Una metodología eficiente y concordante con estos tiempos debe echar mano de estas herramientas para potenciar el proceso; sin embargo siempre será indispensable analizar los supuestos pedagógicos detrás de la aplicación o sitio de internet en cuestión, para evaluar si tienen la calidad suficiente para ser de utilidad.

Por último, no hay constancia de que alguno de los métodos actualmente existentes incluya en sus contenidos suficiente material relativo a notaciones contemporáneas, cosa que es ya una necesidad para los alumnos del siglo XXI y esto no sólo debido al repertorio que enfrentarán en su vida académica y profesional. La LPV no es sólo importante por ella en sí misma, sino por las posibilidades que abre en el desarrollo musical de un intérprete. Al ser una herramienta que desarrolla procesos cognitivos importantes, el incluir lenguajes o notaciones no convencionales



abre panoramas que obligan al intérprete a pensar diferente. Por ejemplo, la notación gráfica, al ser una notación abierta, rompe con la idea de un texto que se debe leer literalmente “en voz alta” y enfrenta al intérprete a una multitud de decisiones que llevan por caminos interpretativos muy distintos. Así que, leer partituras distintas a la notación tradicional o a la música tonal es una oportunidad ligada a la LPV que no ha sido sistemáticamente explorada.

La necesidad de descifrar partituras ha existido desde hace siglos y sigue presente al menos en el contexto de la música occidental de concierto. Hoy en día, la formación del músico y los perfiles laborales a los que se enfrenta no siempre coinciden. La mayoría de las escuelas de música a nivel superior se han puesto al servicio de un repertorio canónico reducido; sin embargo, el alumno sale después a la vida profesional y encuentra otra realidad, que le exige una serie de habilidades cuyo aprendizaje no fue suficientemente enfatizado en su vida académica. Reflexionar en adquirir de manera eficiente habilidades como la LPV sirve para repensar el papel del músico en el siglo XXI, las habilidades que este papel implica, como la LPV, la improvisación, la inclusión de otras disciplinas en su quehacer artístico, etc., y su dignificación, sin por ello dejar de lado el repertorio canónico. Hoy se escuchan voces desde distintos ámbitos, incluso el académico, que apelan a esta reflexión, buscando nuevas perspectivas de la realidad musical actual. La obligación que tienen las universidades, sobre todo de índole público, de dar herramientas reales al músico para su desarrollo profesional, llevan al enfoque pedagógico de esta investigación, reconociendo que aún hace falta indagar más sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LPV a nivel superior. Y no sólo hacen falta desarrollos pedagógicos sistematizados al respecto, sino simplemente la inclusión de la asignatura en más contextos educativos. Al menos en México, con sus detalles y deficiencias, la asignatura ya aparece en algunas instituciones de educación superior, pero aún hay muchos lugares donde no existe. El propósito del trabajo aquí presentado es contribuir en torno a los procesos educativos de los intérpretes a nivel superior, donde la LPV, bien enfocada, puede ocupar un lugar fundamental en el desarrollo del músico profesional.

## Referencias documentales

### Bibliografía

- Agay, Denes. 2012. *The art of teaching piano: A classic guide and reference book for all piano teachers*. London: Yorktown Music Press.
- Arthur, Patricia; Khuu, Sieu; Blom, Diana. 2016. "Music sight-reading expertise, visually disrupted score and eye movements". *Journal of Eye Movement Research*, vol. 9, n° 7: 1-12.
- Auslander, Philip. 2006. "Musical Personae." *TDR: The Drama Review*, vol. 50, n° 1 (primavera): 100-119.
- Alexander, Dennis. 2013. "Pattern reading—an essential skill for pianists". *Clavier Companion*, enero-febrero: 44-45.
- Banton, L.J. 1995. "The role of visual and auditory feedback during the sight reading of music". *Psychology of Music and Music Education*, vol. 23: 3-16.
- Bastien, Jane S. 1991. *A Line a Day. Sightreading*. 4 vols. San Diego: N.A. Kjos Music Company.
- Bereday, George. 1968. *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Berlin, Boris, y Markow, Andrew. 2002. *Four Star sight reading and ear test: Daily exercises for piano students*. 11 vols. Toronto: Frederick Harris Music.
- Betts, Steven, y Cassidy, Jane. 2000. "Development of harmonization and sight-reading skills among university class piano students". *Journal of Research in Music Education*, vol. 48: 151-161.
- Billier, Sylvaine. 1990. *Le Déchiffrage ou l'art de la première interprétation*. Paris: Alphonse Leduc.
- Bogo, Danilo. 2016. "Aplicação de conceitos da psicologia cognitiva na construção de automatismos na leitura musical". *Musica hodie*, vol. 16, n° 1: 124-133.
- Butini, Caroline B. 1993. *Liszt Pédagogue: Leçons de piano données par Liszt à Mademoiselle Valérie Boissier à Paris en 1832*. Paris: Honoré Champion.
- Boitos, Myra. 1998. "Scan the page, move the eye: Suggestions for teaching students to sight-read". *Clavier*, vol. 37 n° 6: 8-11.
- Bower, Bruce. 2010. "Practice can be less than perfect". *Science News*, vol. 178, n° 2: 10.

- Braga, Ana. 2015. "Leitura à primeira vista ao piano: Importância e estratégias de desenvolvimento". Tesis de maestría. Universidade de Aveiro.
- Bullard, Alan. 2010. *Joining the dots: A fresh approach to piano sight-reading*. 8 vols. London: ABRSM.
- Burmeister, Ellen. 1991. *Keyboard Sight-reading*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Caballero, Angela; Manso, Jesús; Matarranz, María; Valle, Javier. 2016. "Investigación con Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles". *Revista latinoamericana de educación comparada*, vol. 7, nº 9: 39-56.
- Chacón, Lilliana. 2012. "¿Qué significa "evaluar" en música?" *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, vol. 9:1-25.
- Chang, Sun-Hee. 1993. "A study of eye movement during sight-reading of select piano compositions". Tesis doctoral. Columbia University.
- Cisneros Sola, María Dolores. 2013. "La lectura a vista de partituras: un planteamiento de técnicas de trabajo". *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, nº 23: 1-7.
- Clarke, Eric. 2006a. "Comprender la psicología de la interpretación". En John Rink, ed.: *La interpretación musical*, 81-94. Madrid: Alianza Editorial.
- Clarke, Eric. 2006b. "Escuchar la interpretación". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 217-230. Madrid: Alianza Editorial.
- Colwell, Richard, y Richardson, Carol. 2002. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Nicholas. 1999. "Analysing Performance and performing analysis". En Nicholas Cook y Mark Everist, eds. *Rethinking music*, 239-261. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Nicholas. 2013. *Beyond the Score*. New York: Oxford University Press.
- Costa-Giomi, Eugenia. 1999. "The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development". *Journal of Research in Music Education*, vol. 47: 198.
- Coopersmith, Stanley. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cox, Buford E. 2000. *Factors associated with success in sight-reading 4-part chordal piano music*. Tesis doctoral. University of Auburn.
- Creuzburg, Heinrich. 1985. *Partiturspiel*. 4 vols. Mainz: Schott.
- Dahl, Per. 2013. *Music and Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Daviero, John y Sams, Eric. "Schumann, Robert". *Grove Music Online, Oxford Music Online*. <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.40704>> (consultado el 25 de septiembre de 2018).
- Davidson, Jane. 2006. "El desarrollo de la habilidad interpretativa". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 111-124. Madrid: Alianza Editorial.
- Dawes, Frank; Hagberg, Karen; Lindemann, Stephan. "Steibelt, Daniel". *Grove Music Online, Oxford Music Online*. <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.26624>> (consultado el 25 de septiembre de 2018).
- Drai-Zerbib, Veronique, y Baccino, Thierry. 2005. "L'expertise dans la lecture musicale: intégration intermodale". *L'année psychologique*, vol. 105, n° 3: 387-422.
- Dunsby, Jonathan. 2006. "Los intérpretes y la interpretación". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 263-274. Madrid: Alianza Editorial.
- Elliot, Charles. 1982. "The relationships among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables". *Journal of Research in Music Education*, vol. 30, n° 1 (abril): 5-14.
- Fillion, Michelle. "Accompanied keyboard music". *Grove Music Online, Oxford Music Online*. <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.00109>> (consultado el 25 de septiembre de 2018).
- Fourie, Ella. 2004. "The processing of music notation: some implications for piano sight-reading". *Journal of the Musical Arts in Africa*, vol. 1 n° 1: 1-23.
- Furneaux, S., y Land. M. F. 1999. "The effects of skill on the eye hand span during musical sight-reading". *Proceedings of the Royal Society. Biological Sciences*, vol. 266, n° 1436: 2435-2440.
- Gabrielsson, Alf. 2003. "Music performance research at the millennium". *Psychology of Music*, vol 31, n° 3: 221-271.
- George, Elyse M., y Coch, Donna. 2011. "Music training and working memory: An ERP study." *Neuropsychologia*, vol. 49: 1083-1094.
- Gila, Luis; Villanueva, A.; Cabeza R. 2009. "Fisiopatología y técnicas de registro de los movimientos oculares". *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, vol. 32, n° 3: 9-26.
- Gilman, Elizabeth, y Underwood, Geoffrey. 2003. "Restricting the field of view to investigate the perceptual spans of pianists". *Visual cognition*, vol. 10, n° 2: 229.
- Goolsby, T.W. 1994. "Profiles of processing: eye movements during sight-reading". *Music Perception*, vol. 12, n° 1: 97-123.

- Gordon, Edwin. 1985. "Research studies in audiation: I". *Bulletin for de Council for Research in Music Education*, vol. 84: 34-50.
- Gudmundsdottir, Helga R. 2010. "Advances in music reading research". *Music Education Research*, vol. 12, n° 4: 331-338.
- Gunter, Thomas C.; Schmidt, Björn-Helmer; Besson, Mireille. 2003. "Let's face the music: A behavioral and electrophysiological exploration of score reading". *Psychophysiology*, vol. 40, n° 5: 742-751.
- Hagen, Sara L.; Cremaschi, Alejandro; Stephens, Cynthia. 2012. "Effects of extended practice with computerized eye guides for sight-reading in collegiate-level class piano". *Journal of Music, Technology and Education*, vol. 5, n° 3: 229-239.
- Hardy, Dianne. 1998. "Teaching Sight-reading at the Piano: Methodology and Significance". *Piano Pedagogy Forum*, vol. 1, n° 2: s. i.
- Harris, Paul. 2008. *Improve your Sight-Reading!* 8 vols. London: Faber Music.
- Harris, Paul, y Crozier, R. 2000. "Teaching sight reading". *The Music's Teacher Companion: A practical guide*. London: ABRSM.
- Haug, Sue. 1990-1991. "Sight playing and visual perception: the eyes have it". *American Music Teacher*, vol. 40, n° 3: 71.
- Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. 2010. *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Hilker, Franz. 1964. *La pédagogie comparée: Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National SEVPEN.
- Hilley, M. 1977. "Shapes and Abstracts: Their use in learning to sight- read". *Clavier*, vol. 16, n° 3: 64.
- Hébert, Sylvie, y Cuddy, Lola. 2006. "Music reading deficiencies and the brain." *Advances in cognitive psychology*, vol. 2, n° 2-3: 199-206.
- Jiménez Alegre, Miguel Ángel. 2008. *Efectos de la deprivación visual y auditiva en la lectura a primera vista en el piano en tres tipos de lenguaje musical*. Tesis de maestría. Santiago: Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Johnson, T.A. 2001. *Right at sight*. 8 vols. Norfolk: Peters.
- Karpinski, Gary. 2000. *Aural skill acquisition: The development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kember, John. 2004. *Piano Sight-Reading: A fresh approach*. 3 vols. London: Schott.

- Keilmann, Wilhelm. 1972. *Introduction to Sight-reading*. 2 vols. London: Peters.
- Kenny, Barry, y Gellrich, Martin. 2002. "Improvisation". En R. Parncutt y G. McPherson, eds. *The Science and Psychology of Music Performance*, 117-134. Oxford: Oxford University Press.
- Kinsler, Veronica, y Carpenter, R.H.S. 1995. "Saccadic eye movements while reading music". *Vision Resource*, vol. 35, n° 10: 1447-1458.
- Kopiez, Reinhard; Galley, Niels; Lee, Jin in. 2005. "The advantage of a decreasing right-hand superiority: The influence of laterality on a selected musical skill (sight reading achievement)". *Neuropsychologia*, vol. 44, n° 7: 1079-1087.
- Kopiez, Reinhard, y Lee Jin in. 2006. "Towards a dynamic model of skills involved in sight-reading Music". *Music Education Research*, vol. 8, n° 1: 97-120.
- Kopiez, Reinhard, y Lee, Jin in. 2008. "Towards a general model of skills involved inside reading music". *Music Education Research*, vol. 10, n° 1: 41-62.
- Kostka, Marilyn. 2000. "The effects of error-detection practice on keyboard sight reading achievement of undergraduate music majors." *Journal of Research in Music Eduaction*, vol. 48, n° 2: 114-122.
- Kupana, M. Nevra, y Otacioglu, Sena G. 2012. "Effect of teaching piano sight-reading program developed in accordance with the systematic learning on the sight-reading skills of the music teacher candidates." *Procedia: Social and behavioral sciences*, vol. 47: 886-894.
- Lamberti, Daniel. 1995. *Lectura a primera vista para piano*. Buenos Aires: s. n.
- Lamberti, Daniel. 1997. *Piano, metodología de la enseñanza*. Buenos Aires: s. n.
- Le Corre, Pascal. 2002. *La magie du déchiffrage: Méthode de lecture à vue au clavier*. Paris: Editions Henri Lemoine.
- Le Corre, Pascal. 2005. *La magie du déchiffrage: Méthode de lecture à vue pour tous instruments*. Paris: Editions Van de Velde.
- Lehmann, Andreas C., y Ericsson, Anders K. 1993. "Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying". *Psychomusicology*, vol. 12, n° 2: 182-195.
- Lehmann, Andreas C., y Ericsson, Anders K. 1996. "Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance". *Psychomusicology*, vol. 15: 1-29.
- Lehmann, Andreas C., y Ericsson, Anders K. 1999. "Historical development of expert performance: public performance or music" En Steptoe, A. ed. *Genius and the mind: Studies of creativity and temperament in the historical record*. Oxford Scholarship

Online. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198523734.003.0004 (consultado el 10 de octubre de 2018)

- Lehmann, Andreas C., y Kopiez, Reinhard. 2009. "Sight-reading". En I. Cross y M. Thaut, eds. *The Oxford handbook of music psychology*, 344-351. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, Andreas, y McArthur, Victoria. 2002. "Sight-reading". En R. Parncutt y G. McPherson, eds. *The science and psychology of music performance*, 135-150. Oxford: Oxford University Press.
- Lemay, Catherine. 2008. "Sight reading for piano students: Comparing 3 methods of assessment". Tesis de maestría. University of Ottawa.
- López Cano, Rubén, y San Cristóbal Opazo, Úrsula. 2014. *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: FONCA, ESMUC, ICM.
- Lorenzo, Jorge Rubén. 2002. "Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visuo-espaciales". *Interdisciplinaria, revista de psicología y ciencias afines*, vol. 19, n° 1: 1-19.
- Luce, John R. 1965. "Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students". *Journal of Research in Music Education*, vol. 13 n° 2: 5-26.
- Mackamul, Roland. 1969. *Lehrbuch der Gehörbildung. Band 1, Elementare Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter.
- Mackamul, Roland. 1982. *Sensibilización al fenómeno sonoro: Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce. Escuela Nacional de Música, 1981*. México: UNAM.
- Mackamul, Roland. 1996. *Lehrbuch der Gehörbildung. Band 2, Hochschul Gehörbildung*. Kassel: Bärenreiter.
- Madell, Jaime, y Hebert, Sylvie. 2008. "Eye movements and music reading: where do we look next?" *Music Perception*, vol. 26, n° 2: 157-170.
- Marlais, Helen, y Olson, Kevin. 2005. *Sightreading and rhythm everyday*. 12 vols. Fort Lauderdale: Frank J. Hakinson.
- Maydwell, Faith. 2007. *Sight Reading Skills. A guide for sight reading piano music accurately and expressively*. Perth: The New Arts Press of Perth.
- Mckernan, James. 2008. *Investigación-acción y curriculum*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- McPherson, Gary E. 1994. "Factors and abilities influencing sight-reading skill in music". *Journal of Research in Music Education*, vol. 42: 217-231.

- Meinz, Elizabeth J., y Hambrick, David Z. 2010. "Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill: The role of working memory capacity". *Psychological Science*, vol. 21, n° 7: 914-919.
- Melcher, Robert A., y Warch, Willard F. 1971. *Music for Score Reading*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mills, J., y McPherson, Gary E. 2006. *The Child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Molina, Emilio. 2003. "La lectura a primera vista y el análisis". *Música y Educación*, vol. 16, n° 54: 73-90.
- Morris, R.O., y Ferguson, Howard. 1931. *Preparatory exercises in score reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Andrea; Winner, Ellen; Cronin, Karl; Overy, Katie; Lee, Dennis J.; Schlaug, Gottfried. 2005. "Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?" *Brain and Cognition*, vol. 59: 124-134.
- Özen, Cagla; Egilmez, Hatice; Engür. Doruk. 2017. "The Analysis and comparison of pre-service music teachers' attitudes towards the piano lesson and their sight-reading skills in terms of certain variables". *Journal of Education and Practice*, vol. 8, n° 29: 162-167.
- Pauer, Ernst. 1877. *The art of pianoforte playing*. London: Novello, Ewer and Co.
- Penttinen, Marjaana. 2013. "Skill development in music reading: The eye-movement approach." Tesis doctoral. University of Turku.
- Penttinen, Marjaana, y Huovinen, Erkki. 2009. "The Effects of Melodic Grouping and Meter on Eye Movements during simple sight-reading tasks." En Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Himberg, Päivi-Sisko Eerola Jukka Louhivuori, eds. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland*, 416-424. Jyväskylä: ESCOM.
- Penttinen, Marjaana, Huovinen, Erkki, y Ylitalo, Anna-Kaisa. 2014. "Reading ahead: Adult music students' eye movements in temporally controlled performances of a children's song". *International Journal of Music Education*, febrero: 1-15.
- Peretz, Isabel, y Zatorre, Robert J. 2005. "Brain organization for music processing". *Annual Reviews on Psychology*, vol. 56: 89-114.
- Pike, Pamela D. 2014. "An exploration of the effect of cognitive and collaborative strategies on keyboard skills of music education students". *Journal of Music Teacher Education*, vol. 23, n° 2: 79-91.



- Pike, Pamela D., y Carter, R. 2010. "Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students". *International Journal of Music Education*, vol. 28, nº 3: 231-246.
- Pike, Pamela D., y Shoemaker, Kristin. 2013. "The effect of distance learning on acquisition of piano sight-reading skills." *Journal of Music, Technology and Education*, vol. 6, nº 2: 147-162.
- Pozo, Juan Ignacio. 2008. *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, Juan Ignacio; Bautista, Alfredo; Torrado, José Antonio. 2008. "El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: Cambiando las concepciones y prácticas." *Cultura y Educación* 20, nº 1:5-15.
- Pozo, Juan Ignacio; Casas, Amalia; Torrado, José Antonio. 2005. "Las culturas de la educación musical: Aprendiendo a interpretar un instrumento." *Estudios de psicología*, vol. 26, nº 2: 259-269.
- Price, Deon Nielsen. 2005. *Accompanying skills for pianists*. 2ª ed. Culver City: Culver Crest Publications.
- Prieto Alberola, Rafael. 2001. "La evaluación de las actividades musicales". *Contextos educativos*, vol. 4: 329-340.
- Raventós, Francisco. 1983. "El fundamento de la metodología comparativa en educación." *Educar*, vol. 3: 61-75.
- Rayner, Keith. 2009. "Eye movements and attention in reading, scene perception and visual search". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 62, nº 8: 1457-1506.
- Rayner, Keith, y Pollatsek, Alexander. 1997. "Eye movements, the eye-hand span, and the perceptual span during sight-reading of music". *Current Directions in Psychological Science*, vol. 6, nº 2: 49-53.
- Reid, Stefan. 2006. "Preparándose para interpretar". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 125-136. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricquier, Michel. 1998. *La Lecture Musicale par l'Éducation de l'Œil: Méthode inspirée des techniques modernes de lecture rapide*. Paris: Gérard Billaudot.
- Riemann, Hugo. 2005. *Reducción al piano de la partitura de orquesta*. Barcelona: Idea Books.
- Rink, John. 2006. "Análisis y (¿o?) interpretación". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 55-80. Madrid: Alianza Editorial.
- Ritterman, Janet. 2006. "Sobre la enseñanza de la interpretación". En John Rink, ed. *La interpretación musical*, 97-110. Madrid: Alianza Editorial.

- Rogers, Michael. 1984. *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Santacana, Benjamí. 1999. *El piano a primera vista: Elemental*. Barcelona: Boileau.
- Schifres, Favio. 2001. "El ejecutante como intérprete: Un estudio acerca de la cooperación interpretativa del ejecutante en la obra musical." En Favio Schifres, ed. *Actas de la primera reunión anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Avellaneda: Universidad de Buenos Aires.
- Schön, Daniel; Anton, Jean Luc; Roth, Muriel. 2002. "An fMRI study of music sight-reading". *NeuroReport*, vol. 13, n° 17: 2285-2289.
- Schön, Daniel y Besson, Mireille. 2002. "Processing pitch and duration in music reading: A RT-ERP study." *Neuropsychologia*, vol. 40: 868-878.
- Shanaphy, Edward; Stuart Isacoff; Julie Jordan. 1987. *Speed-reading at the keyboard*. New York: Ekay Music.
- Sloboda, John A. 1977. "Phrase units as determinants of visual processing in music reading". *British Journal of Psychology*, vol. 68, n° 1: 117-124.
- Sloboda, John A. 1978. "The psychology of music reading". *Psychology of Music* 6: 3-20.
- Slodoba, John A. 1984. "Experimental studies of musical reading: A review". *Music Perception*, vol. 2: 222-236.
- Sloboda, John A. 1998. "Determinants of finger choice in piano sight-reading". *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, vol. 24, n° 1: 185-203.
- Sloboda, John A. 2000. "Individual differences in music performance". *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, n° 10: 397-403.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Smith, Hannah. 1978. *Progressive sight-reading exercises for piano*. New York: Associated Music Publishers.
- Spillman, Robert. 1990. *Sight-reading at the keyboard*. New York: Schirmer.
- Starr, Lisa. 2010. "The use of autoethnography in Educational Research: Locating who we are in what we do." *Canadian Journal for New Scholars in Education*, vol. 3, n° 1: 1-9.
- Stewart, Lauren. 2003. "Neurocognitive studies of music reading". Tesis doctoral. University of London.
- Stewart, Lauren. 2005. "A neurocognitive approach to music reading". *Annals New York Academy of Sciences*, vol. 1060: 377-386.

- Stewart, Lauren; Henson, Rik; Kampe, Knut; Walsh, Vincent; Turner, Robert; Frith, Uta. 2003. "Brain changes after learning to read and play music". *Neuroimage*, vol. 20: 71-83.
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Québec: Éditions Logiques.
- The Associated Board of the Royal Schools of Music. 2008. *Piano specimen sight-reading tests. Grades 1 to 10*. London: ABRSM.
- Thompson, Sam, y Lehmann, Andreas C. 2004. "Strategies for reading and improvising music". En A. Williamon, ed. *Musical Excellence*, 143-159. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, William F. 2015. *Music thought and feeling*. Oxford: Oxford University Press.
- Trainor, Laurel J. 2005. "Are there critical periods for musical development?" *Developmental Psychobiology*, vol. 46, n° 3: 262-278.
- Triola, Mario. 2013. *Estadística*. CDMX: Pearson.
- Truitt, Frances E.; Clifton, Charles; Pollatsek, Alexander; Rayner, Keith. 1997. "The perceptual span and the eye-hand span in sight-reading music". *Visual Cognition*, vol. 4, n° 2: 143-161.
- Tsangari, Victoria. 2010. "An interactive software program to develop pianists' sight-reading ability". Tesis doctoral. University of Iowa.
- Tyson, Alan, y Plantinga, Leon. "Clementi, Muzio". *Grove Music Online, Oxford Music Online*. <<https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article40033>> (consultado el 25 de septiembre de 2018).
- Udtaisuk, Dneya B. 2005. "A theoretical model of piano sightplaying components". Tesis doctoral. University of Missouri.
- Waters, Andrew J.; Townsend, Ellen; Underwood, Geoffrey. 1998. "Expertise in musical sight-reading: a study of pianist". *British Journal of Psychology*, vol. 89, n° 1: 123-149.
- Wikeley, Jonathan. 2010. "Sight-reading: no longer a dirty word". *International Piano*, n° 3: 10.
- Wirsten, Brenda. 2005. "Cognition and motor execution in piano sight-reading: A review of literature". *Applications of Research in Music Education*, vol. 24, n° 1: 44-56.
- Wristen, Brenda; Evfans, Sharon; Stergiou, Nicholas. 2006. "Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high speed motion analysis". *Faculty Publications: School of Music, University of Nebraska*, marzo: 10-16.
- Wolf, Thomas. 1976. "Cognitive Model of Musical Sight-reading". *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 5, n° 2: 156.

Zabalza, Miguel Ángel. 2014. *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zhukov, Katie. 2007. "Connections between understanding and sight-reading of music in the Baroque style". En *Proceeding of the 8th Australasian Piano Pedagogy Conference "Focus on Excellence: Questions and Answers"*. <https://www.appca.com.au/2007proceedins.php> (consultado el 28 de mayo de 2017)

Zhukov, Katie. 2014. "Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists". *Music Education Research*, vol. 16, n° 1: 70-87.

**Sitios en internet:**

Allan Bullard: composer. [www.alanbullard.co.uk](http://www.alanbullard.co.uk)

Etude sight-reader. [www.etudesoftware.com](http://www.etudesoftware.com)

Faber *ff* Music. [www.fabermusic.com](http://www.fabermusic.com)

Facultad de Música, UNAM: Licenciaturas. [www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-piano.html](http://www.fam.unam.mx/campus/mp/mp-piano.html)

John Kember: composer, arranger and teacher. [www.johnkember.com](http://www.johnkember.com)

Key Piano: the key to sight-read piano sheet music. [www.keypiano.com](http://www.keypiano.com)

Paul Harris: composer, author, educator. [www.paulharrisrteaching.co.uk](http://www.paulharrisrteaching.co.uk)

PiuPiano. [www.piupiano.com](http://www.piupiano.com)

Practice sight-reading. [www.practicesightreading.com](http://www.practicesightreading.com)

Sight-reading Factory: unlimited exercises for sight-reading and sight singing practice.  
[www.sightreadingfactory.com](http://www.sightreadingfactory.com)

Sight-reading Mastery: master sight-reading with real music. [www.sightreadingmastery.com](http://www.sightreadingmastery.com)

Sight-reading Secrets. [www.sightreading.com.au](http://www.sightreading.com.au)

Soundswell: music education resources. [www.soundswell.co.uk](http://www.soundswell.co.uk)

The Associated Board of Royal Schools of Music. [www.abrsm.org](http://www.abrsm.org)

**Aplicaciones:**

*ABRSM Sight-reading Trainer*

*Bass Cat*

*Home ConcertXtreme*

*Ivory: piano sight-reading trainer*

*Musycom*

*Noteworks*

*Notezilla*

*PianoMaestro Joy Tunes*

*Read Ahead*

*Rhythm Cat*

*Sightreading4piano*

*Simply Piano*

*Treble Cat*

## **Anexos digitales**

Anexo 1: Carta-convenio de consentimiento y confidencialidad.

Anexo 2: Tablas de contenidos: Harris, Kember y Bullard.

Anexo 3: Diarios de clase.

Anexo 4: Datos para los cálculos estadísticos.

Anexo 5: Videos de pretest y postest.

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **ANEXO 1.**

**CARTA-CONVENIO DE CONSENTIMIENTO Y CONFIDENCIALIDAD**

### **ANEXO 2.**

**TABLAS DE CONTENIDOS DE LOS MÉTODOS HARRIS, KEMBER Y  
BULLARD**

### **ANEXO 3.**

**DIARIOS DE CLASE**

### **ANEXO 4.**

**DATOS PARA LOS CÁLCULOS ESTADÍSTICOS**



**ANEXO 1.**

**CARTA-CONVENIO DE CONSENTIMIENTO Y CONFIDENCIALIDAD**

## CARTA DE CONSENTIMIENTO Y AUTORIZACIÓN

Título de la Investigación:

“Hacia una metodología razonada de la enseñanza de la lectura a primera vista: estudio comparativo de la efectividad de los métodos Harris, Bullard y Kember en la enseñanza de la lectura a primera vista en alumnos de primer año de las licenciaturas en teclados de la Facultad de Música de la UNAM”.

Nombre del investigador:

Mtra. Edith Ruiz Zepeda.

### Introducción.

A través del presente documento, recibe la invitación a participar voluntariamente en el proceso de investigación denominado “*Hacia una metodología razonada de la enseñanza de la lectura a primera vista: estudio comparativo de la efectividad de los métodos Harris, Bullard y Kember en la enseñanza de la lectura a primera vista en alumnos de primer año de las licenciaturas en teclados de la Facultad de Música de la UNAM*”, es importante que antes de participar conozcas y comprendas cada uno de los apartados que conforman el presente documento, al que en adelante denominaremos indistintamente “Carta” o “documento”.

Por ello, en las siguientes líneas se te proporcionará información sobre el estudio, por esta razón, es de suma importancia que tomes un tiempo para leer detenidamente antes de tomar una decisión. Si tienes preguntas, puedes hacerlas directamente al encargado de la investigación, quien te ayudará a resolver cualquier inquietud.

Una vez que comprendas el propósito de este estudio y desees participar, deberás firmar la presente Carta manifestando tu consentimiento y autorización para:

- Recabar tus datos personales (nombre, edad, número telefónico, correo electrónico y antecedentes académicos).
- Tomar fotografías y/o videograbación de las sesiones de clase y las evaluaciones.
- Realizar grabaciones de audio y/o videograbación de las interpretaciones realizadas en las sesiones de clase y las evaluaciones.
- Realizar el estudio comparativo con base en las interpretaciones realizadas en las evaluaciones.
- Conservar las grabaciones para los fines de la investigación.

### Justificación del Estudio.

Este estudio contribuirá, en primer lugar, a la línea de investigación que menos desarrollo ha tenido en el campo de la lectura a primera vista. Por otro lado, ayudará a conocer de manera formal la efectividad de los métodos Harris, Bullard y Kember en la enseñanza de la lectura a primera vista, lo cual permitirá un acceso mejor informado del profesorado a los recursos disponibles en el medio.

Los tres son métodos de reciente publicación, tienen un formato similar, están enfocados a la práctica en el instrumento, son específicamente para piano, además de haber sido escritos por pedagogos y compositores de prestigio internacional.

A partir de esta investigación, pueden derivarse muchas otras actividades académicas en bien del desarrollo de la enseñanza de esta habilidad. Por ejemplo, se puede realizar una antología de materiales, ampliar la comparación y análisis a otros métodos, traducir alguno de ellos –pues es evidente que el material en español es mínimo– o incluso proponer uno nuevo que incluya lo más eficiente de los métodos estudiados.

La lectura a primera vista es una habilidad importante dentro del perfil profesional. El mercado laboral de un pianista, organista o clavecinista, abarca mucho más que los recitales y conciertos de solista, pues existe el nicho del músico de ensamble, el cual requiere de la capacidad de manejar mucha información musical en poco tiempo. Esta habilidad es indispensable para poder responder a esta demanda laboral. De igual manera, aquellos que se dedican a la enseñanza requieren de la lectura a primera vista para explorar mayor cantidad de

repertorio que puedan utilizar con sus alumnos. Incluso al que se interesa por la actividad solística, la lectura a primera vista le ayuda a trabajar con mayor rapidez su repertorio. Los alumnos egresados de la Facultad de Música que dominen ésta habilidad tendrán mayor nivel de competitividad en el mercado laboral de su profesión. De ahí la importancia de que los métodos que se utilicen para su enseñanza sean eficaces y adecuados.

### **Objetivo del Estudio.**

El objetivo de la investigación consiste en elaborar las bases de una nueva propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura a primera vista; por lo cual, el presente estudio se sustenta en los siguientes objetivos particulares:

- Medir la efectividad de los métodos Harris, Bullard y Kember en estudiantes de la licenciatura en el área de teclados en los primeros dos semestres en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas de cada uno de los tres métodos.
- Redactar, en base a dichas estrategias, una nueva propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura a primera vista

### **Procedimiento del Estudio.**

Se analizará, por medio de la comparación teórica, el contenido y estrategias de enseñanza- aprendizaje de los métodos Harris, Bullard y Kember, para determinar las habilidades a evaluar y la forma en que se aplicará cada método. A partir de ello se decidirán los parámetros a utilizar para la evaluación de las habilidades seleccionadas. Con base en ellas se determinará el material para la evaluación de dichos métodos.

Se consolidarán de manera aleatoria tres grupos (A, B y C) de 6 a 8 alumnos cada uno, conforme a la inscripción regular del semestre, cuyas sesiones serán en horarios determinados (martes y viernes 8:30, 10.00 y 13:30 hrs.)

### Metodología del estudio.

Para medir el nivel inicial de los alumnos, éstos realizarán la lectura a primera vista de dos piezas de dificultad media.

Se aplicarán los métodos Harris, Bullard y Kemper a los grupos A, B y C respectivamente, en dos sesiones semanales de una hora y media cada una durante dos semestres, para cada grupo. La frecuencia y cantidad de tiempo están circunscritas al programa de la asignatura, de acuerdo al plan de estudios que se utiliza en la Facultad de Música. Los alumnos de los tres grupos tendrán acceso al método que les corresponda solamente durante las horas de clase. El proceso de aplicación de los métodos y el desempeño de los alumnos será registrado por medio de videograbación. Se harán 3 evaluaciones intermedias además del pre-test y el post-test.

Se medirá el nivel final de los alumnos de cada grupo por medio de la lectura a primera vista de dos piezas de dificultad media, similar a la utilizada en el pre-test. Tanto en el pre-test, las evaluaciones intermedias, como en el post-test, se evaluará: tiempo de reacción, número de errores de altura, número de errores de ritmo, número de errores u omisiones de agógica, dinámica y articulaciones. Todas las evaluaciones serán grabadas en video.

Para la medición se utilizará la herramienta estadística de la correlación.

### **Aclaraciones.**

En el presente apartado, realizamos algunas aclaraciones con respecto a tu participación en el presente estudio, es muy importante que leas con atención y detenimiento cada uno de las siguientes indicaciones:

-Datos personales. Para efectos de la presente Carta, se entenderán como datos personales, exclusivamente la información concerniente a tu persona, consistente en nombre, teléfono, correo electrónico, domicilio y antecedentes académicos. Al proporcionar esta información, se entenderá que también otorgas tu

consentimiento para su uso y tratamiento. En el desarrollo del presente estudio, no te solicitaremos ningún dato adicional a los señalados en este párrafo.

Tus datos personales serán utilizados exclusivamente para los fines señalados en el apartado que nombramos "Procedimiento del Estudio" dentro de esta Carta y permanecerán durante el desarrollo del estudio como estrictamente confidenciales.

En caso de no manifestar expresamente tu oposición para el uso de tus datos personales con las finalidades antes señaladas o bien tu deseo de limitar dichas finalidades, se entenderá que estás de acuerdo con su uso y tratamiento. Si deseas acceder, rectificar o bien oponerte a la utilización de tus datos personales, atentamente te solicitamos notificarlo por escrito a la dirección electrónica del responsable del proyecto de investigación.

- Uso de imagen. Para efectos de la presente Carta y siguiendo los términos de la legislación aplicable, se entenderá por imagen la reproducción identificable de los rasgos físicos de tu persona sobre cualquier soporte material. En esos términos, a través del presente documento reconocemos el derecho que tienes sobre tu imagen, que se traduce en la facultad para disponer de tu apariencia autorizando, o no, la captación o difusión de la misma.

Como parte de tu participación en este estudio, se realizarán fotografías y videograbación de las sesiones de clase y de las interpretaciones realizadas en las mismas; materiales que serán editados, a través de la difuminación de rostro, para que no puedas ser identificado, Las fotografías y videograbaciones realizadas serán utilizadas para los fines que señala el apartado al que nombramos "Metodología del Estudio" en el apartado anterior de la presente Carta. El manejo de las fotografías y videograbaciones será tratado bajo estricta confidencialidad y no serán objeto de exposición, publicación, difusión o comercialización para fines distintos a los establecidos en la presente Carta.

Constituye una reserva a lo anterior, los fragmentos o partes de las videograbaciones que sean utilizados para los fines de investigación y estudio, que anteriormente señalamos dentro del apartado de "Metodología del Estudio", las cuales serán editadas de tal manera que tu identidad sea protegida.

- El desarrollo del presente estudio, se llevará a cabo durante las sesiones de clase de los semestres 2016-1 y 2016-2, por tal motivo, las videograbaciones de las sesiones de clase y evaluaciones, en las que se mida el tiempo de reacción, número de errores de altura, número de errores de ritmo, número de errores u omisiones de agógica, dinámica y articulaciones, serán empleadas como parte del proceso evaluativo de los semestres relativos. Al margen del presente estudio, serás informado de las variables objetivas que conforme a la asignatura serán consideradas para la evaluación.

-Como parte de tu participación en este estudio, no recibirás ningún beneficio directo, ni pago alguno por las fotografías, videograbaciones o grabaciones de audio que se realicen en las sesiones de clase, entendiéndose que la autorización para la utilización de las videograbaciones e interpretaciones realizadas en las sesiones de clase, son voluntarias y gratuitas, de acuerdo a lo señalado en la Ley Federal del Derecho de Autor.

-El estudio tendrá una duración de 48 horas por semestre.

- Si tienes alguna pregunta o comentario con este documento o relacionado con el estudio, por favor deberás comunicarlo a la responsable del proyecto de investigación Mtra. Edith Ruiz Zepeda, a la siguiente dirección electrónica: [edithrz@gmail.com](mailto:edithrz@gmail.com)

### CARTA DE CONSENTIMIENTO Y AUTORIZACIÓN

-He sido informado acerca de este estudio y he leído y entendido la información en este documento de consentimiento y autorización.

-He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas mis preguntas han sido respondidas a mi satisfacción.

-He sido informado del tratamiento de mis datos personales y los derechos que tengo como titular de los mismos.

-He sido informado del uso y tratamiento de las fotografías y videgrabaciones realizadas durante el desarrollo del presente estudio y he consentido su utilización para los fines señalados en el documento, en forma voluntaria y gratuita.

-Consiento voluntariamente participar en este estudio.

**Declaro que el presente documento consta de 4 páginas, firmadas por duplicado. En la Ciudad de México, Distrito Federal a \_\_\_ de agosto de 2015.**

\_\_\_\_\_  
Nombre del alumno.

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno.

**EDITH RUIZ ZEPEDA**  
Nombre del profesor.

\_\_\_\_\_  
Firma del profesor.

**ANEXO 2.**

**TABLAS DE CONTENIDOS DE LOS MÉTODOS HARRIS, KEMBER Y  
BULLARD**

## ANEXO 2. TABLAS DE CONTENIDOS: HARRIS, KEMBER Y BULLARD.

### HARRIS

#### Improve your sight-reading!

#### Tablas de contenido

| <b>HARRIS VOLUMEN 1</b>   |   |
|---|---|
| Utiliza las tonalidades de do mayor, sol mayor, fa mayor, la menor y re menor, en ese orden de aparición. Las manos están en una sola posición y las melodías se desplazan en su mayoría por grados conjuntos o intervalos pequeños. La sección <i>Melodic exercises</i> no contiene indicaciones de articulación, dinámica o carácter, pero sí aparecen en las secciones <i>Prepared pieces</i> y <i>Going solo!</i> . |   |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: 4/4, negra, silencio de negra, do mayor.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, negra, silencio de negra.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidad de do mayor, grados conjuntos, piezas con una sola mano (derecha o izquierda), de 4 compases, una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas: <i>How many beats are there in each bar?</i><br><i>What will you count?</i><br><i>What is the key? Play the scale (or microscale).</i><br><i>Look for the highest and lowest notes and check your fingering</i><br><i>Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic?</i><br><i>How will you put character into the piece?</i><br><i>Try to hear the music (melody and rhythm) in your head before you begin.</i><br><i>How will you count this piece?</i><br><i>Tap the rhythm then hear the rhythm silently in your head.</i><br><i>What is the key? Play the scale (or microscale).</i><br><i>Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic?</i><br><i>How will you put character into this piece?</i><br><i>Try to hear the music in your head.</i><br>Carácter: <i>March, Gently.</i><br>Dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, una dinámica por pieza. |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Marching, Dancing, Stealthily, Humorously!, Cheerfully.</i><br>Dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, una dinámica por pieza.   |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: blanca, pequeños saltos melódicos de 3ª.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, silencio de negra, negra, blanca.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Piezas con una sola mano (derecha o izquierda), una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas: <i>How many beats is each h worth?</i><br><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br><i>What is the key? Play the scale (or microscale).</i><br><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>How will you put carácter into this piece?</i><br/> <i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br/> <i>Say the letter names of each note. Play the scale (or microscale)</i><br/> <i>Look for the highest and lowest notes and check your fingering.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>How will you put character into this piece?</i><br/> <i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, f, ff</i> y reguladores, una dinámica por pieza. Carácter: <i>Skipping, Calmly.</i></p>  |
| <i>Going solo!</i>   | Articulaciones y Dinámicas: <i>p, mp, f, ff</i> y reguladores, una dinámica por pieza. Carácter: <i>Cheekily, Majestically, Marching, Expressively, Moderato.</i>  |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: 3/4, blanca con punto, sol mayor.             |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidad de sol mayor Piezas con una sola mano (derecha o izquierda), una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale).</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br/> <i>Look for the highest and lowest notes and check your fingering.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>How will you put character into this piece?</i><br/> <i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br/> <i>What is the key? Play the scale (or microscale).</i><br/> <i>How many F sharps are there?</i><br/> <i>What does mf (mezzoforte) mean?</i><br/> <i>How will you put character into this piece?</i><br/> <i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores. Hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Waltz-time, Allegro.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>   | Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores. Hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>With a smile, With a cheeky grin, Gentle, Andante, Elegantly.</i>   |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: fa mayor, manos alternadas en la misma pieza. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidad de fa mayor Manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i><br/> <i>Say the names of all the notes. Where is the biggest leap?</i></p>   |



|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>Look for the highest and lowest notes and check your fingering.</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>How many intervals of a third can you spot?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>Compare the rhythm of bar 1 to the rhythm of bar 2.</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Allegretto, Slow and flowing.</i></p>  |
| <i>Going solo!</i>  | Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i> , reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Confidently, Sleepily, Firmly, Playfully, Jokingly.</i>  |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Ligadura de unión.                               |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, ligadura de unión.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidades de do mayor, sol mayor, fa mayor, manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>What is a tie? Can you find any here?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>Look for the highest and lowest notes and check your fingering.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Adagio, Like a lullaby.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | Articulaciones y dinámicas: <i>mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza. Carácter: <i>Strolling along, Gliding along, Trotting along, Bustling along, Striding along.</i>   |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: 2/4, dos corcheas, la menor, ligadura de fraseo. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4 silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, dos corcheas.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidad de la menor, manos alternadas en la misma pieza, una sola posición.   |

|   |   |
|---|---|
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>What is an open interval? What is the connection with the final bar?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>How is it like a conversation?</i></p> <p><i>Why are the dynamic levels important?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: ligaduras de fraseo de hasta 4 frases por pieza, <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza,</p> <p>Carácter: <i>Thoughtfully, Like a conversation.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Articulaciones y dinámicas: ligaduras de fraseo de hasta 4 frases por pieza, <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta dos dinámicas por pieza, excepto las dos últimas que incluye 3 y 4 elementos.</p> <p>Carácter: <i>Calmly, Flowing, Lightly, Lento, Conversationally.</i></p>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: staccato, ligaduras y acentos. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                     | silencio de negra, negra, blanca con punto, blanca, dos corcheas, ligadura de unión.  |
| <i>Melodic exercises</i>                                      | Incluyen estas articulaciones, pero ninguna dinámica.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How will you play the accented notes (negra con &gt;) and the staccato notes?</i></p> <p><i>How will you use the dynamics to put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>Look at the first two bars for a few moments. Now play them from memory.</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta 4 elementos por pieza.<br>Carácter: <i>Cheekily, Allegretto</i> .   |
| <i>Going solo!</i>                       | Articulaciones y Dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores hasta 4 elementos por pieza.<br>Carácter: <i>Allegretto, Smoothly, Marching, Moderato, Heartily, Two people one polite one rude</i> .  |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: re menor. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                |  |
| <i>Melodic exercises</i>                 | Incluyen las articulaciones del capítulo anterior, y dos ejercicios una dinámica: <i>mf</i> y <i>f</i> .   |
| <i>Prepared pieces</i>                   | Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale (or microscale).</i><br><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br><i>Which finger will you use for the first note in each phrase?</i><br><i>How will you put character into this piece?</i><br><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br><i>What is the key of this piece? Play the scale (or microscale).</i><br><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br><i>What are the clues to the character of this piece?</i><br><i>Look at the first bar for a few moments and then play it accurately from memory.</i><br><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f</i> y reguladores, staccatos, acentos y ligaduras de fraseo, hasta 5 elementos en una pieza.<br>Carácter: <i>Andante, Stepping carefully</i> . |
| <i>Going solo!</i>                       | Articulaciones y Dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f</i> y reguladores, staccatos, acentos y ligaduras de fraseo, hasta 5 elementos en una pieza.<br>Carácter: <i>Darkly, Gently like a flowing stream, Dreamily, Like a sad clown, In a hurry</i> .  |
| <b>Etapa 9</b> Repaso                    |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                | Repaso.  |
| <i>Melodic exercises</i>                 | Sin dinámicas, pero con articulaciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>                   | Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.</i><br><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i><br><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br><i>What do you notice about the dynamic shape?</i><br><i>How will you put character into this piece?</i>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.<br/>What is the key? Play the scale (or microscale) in both hands.<br/>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.<br/>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?<br/>Think carefully about the fingering in bars 6 and 7.<br/>What speed will you play it? What will the character be?<br/>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Resumen de todas las etapas anteriores en piezas un poco más extensas (de 8 compases).<br/>Carácter: <i>Jauntily, Adagio.</i></p> |
| <i>Going solo!</i> | <p>Resumen de todas las etapas anteriores en piezas un poco más extensas (de 8 compases).<br/>Carácter: <i>Swaying, Marching, Gracefully, With a smile, Moderato, Stately.</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
| <b>HARRIS, VOLUMEN 2</b>   |  |
| Introduce las tonalidades de re mayor, mi menor y sol menor, además de utilizar las del volumen anterior.  |  |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: Manos simultáneas, los primeros ejercicios una mano repite la misma nota mientras la otra se mueve dentro de la posición de la tonalidad y viceversa. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4  |
| <i>Melodic exercises</i>   | En ambas manos, sin cambios de posición, los ejercicios melódicos de nuevo no contienen ni dinámicas ni articulaciones. Comienza con una explicación sobre cómo leer dos claves al mismo tiempo. También sugiere contar dos compases antes de empezar a tocar, uno en voz alta y otro en silencio, buscar los cambios de notas, tocar lento, leyendo hacia adelante y con un pulso estable.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale (or microscale) and arpeggio.<br/>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head. In which hand is the melody?<br/>What will you count? Tap the rhythm of the melody. Now hear that rhythm in your head and (at the same time) tap the rhythm of the right hand.<br/>With which interval do both hands start?<br/>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?<br/>How will you put character into this piece?<br/>What is the key? Play the scale (or microscale) and arpeggio<br/>In which hand is the melody? What pattern do the first three notes form?<br/>What will you count? Tap the rhythm of the melody. Now hear that rhythm in your head and (at the same time) tap the rhythm of the left hand.</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p>Articulaciones y Dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i> y reguladores, hasta 4 elementos por pieza, sin indicaciones de articulación.</p>  |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Dancing, Flowing, Singing, With a smile, Triumphantly, Striding, Elegantly.</i></p>  |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: Más movimiento de cada mano, sin cambiar de posición, más ligaduras y staccato. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4  |
| <i>Melodic exercises</i>   | No tiene dinámicas, pero incluye ligaduras de unión, de fraseo y de estilo y staccato.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale and arpeggio</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? Are there any scale patterns?</i></p> <p><i>How will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>How will you play expressively?</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Only two notes are affected by the key signature- can you spot them?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>What ingredients will help you bring this piece to life?</i></p> <p>Articulaciones y Dinámicas: aumentan acentos y dinámicas <i>p, mp, mf</i> y <i>f</i> y reguladores.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Expresivo, Ticking, Gently, Cheerfully, Sorrowfully, Confidently, Boldly.</i></p>  |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: re mayor.   |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4  |
| <i>Melodic exercises</i>   | No tiene dinámicas, pero sí articulaciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale and arpeggio</i></p> <p><i>Does any part of the opening right-hand music return (in either hand)?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>What is the interval formed by the first two notes of the left hand?</i></p> <p><i>Does this interval return anywhere?</i></p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</p> <p>What gives you clues to the character of this piece?</p> <p>What is the key? Play the scale and arpeggio.</p> <p>What pattern is the first bar in the right hand based on?</p> <p>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</p> <p>Now tap the rhythms of both hands together.</p> <p>Look for the lowest and highest notes in each hand and decide on your fingering yourself.</p> <p>Study the left-hand part for a few seconds then try to play as much as you can from memory.</p> <p>What gives you clues to the character of this piece?</p> <p>Articulaciones y Dinámicas: aumentan <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i>, <i>f</i> y reguladores.</p>  |
| Going solo!  | Carácter: <i>Cheerfully, Flowing, Andante, Moderato, Allegretto, Lento, Con moto.</i>   |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: Negra con punto y corchea en compás de 4/4. |   |
| Rhythmic exercises   | 4/4   |
| Melodic exercises  | No tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo, las otras dos secciones aumentan <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> , <i>f</i> , reguladores y staccato, enfatizando la diferencia de función de los puntos.  |
| Prepared pieces  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>To which chord do the first three notes of the right hand belong? And the last three notes?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>Study the first two bars of the right hand for a few moments then try to play them from memory.</i></p> <p><i>What gives you clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>What is the key? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Find the three notes that are affected by the key signature.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Look for the lowest and highest notes in each hand and decide on your fingering yourself.</i></p> <p><i>What gives you clues to the character of this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: la sección de ejercicios melódicos no tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo, las otras dos secciones aumentan <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, reguladores y staccato, enfatizando la diferencia de función de los puntos.</p> |
| Going solo!  | Carácter: <i>Cheerfully, Tango, Conversationally, Lightly, Sleepily, Sunnily, Darkly.</i>   |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Negra con punto y corchea en compás de 3/4  |   |

|   |   |
|---|---|
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 3/4   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: la sección de ejercicios melódicos no tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale and arpeggio</i><br/> <i>Which notes are affected by the key signature?</i><br/> <i>What pattern do the first three notes of the right hand belong to?</i><br/> <i>Play that pattern.</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i><br/> <i>What gives you clues to the character of this piece?</i><br/> <i>What is the key? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>Can you spot any scale patterns?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i><br/> <i>What gives you clues to the character of this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: acentos, <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>fff</i>, reguladores y staccato con acento, hasta 5 elementos en una pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Cheerfully, Seriously, As if your team has just won their match, As if you're falling asleep, As if there's a surprise around the corner!, As if you're not quite sure ..., As if you're quite sure!</i>   |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: mi menor, énfasis en las articulaciones. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: la sección de ejercicios melódicos no tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Play the scale and arpeggio</i><br/> <i>Which notes are affected by the key signature?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i><br/> <i>What gives you clues to the character of this piece?</i><br/> <i>What is the key? Play the scale and arpeggio. Look for the highest and lowest notes in each hand and decide on your own fingering.</i><br/> <i>What gives the music its Egyptian flavour?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>Study the right hand for a few seconds then try to play as much as you can from memory.</i></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>After you've played this piece make up your own Egyptian-sounding piece.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: acentos de los anteriores, -, ^, ligadura con acento <i>p, mp, mf, f</i> y reguladores, hasta 5 elementos por pieza.</p>  |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Wistfully, At the tomb of Tutankhamun, Floating, Angrily, Calmly, Rudely, Politely.</i></p>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: sol menor.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4   |
| <i>Melodic exercises</i>  | La sección de ejercicios melódicos no tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo y staccato.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>How will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>What is interesting about the interval between the second and third notes (right hand)? Does this pattern occur again?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the piece. Now hear the rhythm in your head.</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale.</i></p> <p><i>How are the first two bars (right hand) related?</i></p> <p><i>Can you describe the dynamic shape?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>Try to hear the music in your head before you begin.</i></p> <p>Las siguientes secciones aumenta <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores y <i>cresc.</i> Combinando hasta 5 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Dancing around the pyramids of giza, Bouncing, Calmly, Deliberately, Elegantly, Gracefully, Flowing.</i></p>  |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: Repaso de todas las tonalidades vistas, rítmica incluye hasta 4 corcheas seguidas. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: la sección de ejercicios melódicos no tiene dinámicas, sólo incluye ligaduras de fraseo y staccato.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>How many sections is this piece in? How can you tell?</i></p> <p><i>How will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>How are the first and last two bars of the left hand related?</i></p> <p><i>What gives you clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Which fingers will you use for the first note of each hand?</i></p>   |



|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>What similarities do you notice about the first and last bars?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>How will you make this sound like a waltz?</i><br/> Articulaciones y dinámica: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores y <i>cresc.</i><br/> Combinando hasta 5 elementos por pieza.</p>   |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Boldly, Like a waltz, Like a song, Like a march, Like a lullaby, Like a fanfare.</i>  |
| <b>Etapa 9</b> Resumen de todas las etapas anteriores en piezas un poco más extensas (de 8 compases). |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4   |
| <i>Melodic exercises</i>  | <p>Recordatorio de dos reglas de oro para LPV: no comenzar a tocar la pieza hasta estar segura de haberla entendido y una vez comenzando, mantener un pulso constante y no parar.</p> <p>Recordatorio de contar dos compases antes de comenzar a tocar, uno en voz alta y una en silencio. Ejercicios melódicos sin dinámicas, con ligaduras de fraseo y staccato.</p>   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Play the scale.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>What does the marking (negra con staccato y acento) (bars 4 and 8) mean?</i><br/> <i>What does cresc, (bar 5) mean?</i><br/> <i>Find out what a rigadoon is.</i><br/> <i>In which key is this piece? Play the scale.</i><br/> <i>What do you notice about the first two bars? Study them for a few moments then try to play them from memory.</i><br/> <i>Can you spot an arpeggio pattern?</i><br/> <i>Can you spot any repeated rhythmic patterns?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i><br/> <i>Now tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i><br/> Articulaciones y dinámicas: todas las dinámicas vistas, hasta 6 elementos en una pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Like a rigadoon, Boldly, With lots of energy, Gently, Dancing, Cheerfully, Boldly.</i>  |

### **HARRIS, VOLUMEN 3**

Este volumen introduce el cambio de posición en ambas manos, los intervalos armónicos y las triadas.

**Etapa 1** Tema principal: Incluye una explicación, con ejemplos para tocar, de cómo acercarse a estos cambios, enfatizando la digitación, su relación con estructuras como escalas y arpeggios o con el fraseo.

|   |  |
|---|--|
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Esta etapa hace cambios de posición en una u otra mano, nunca las dos al mismo tiempo. Tonalidades mayores y menores de hasta 2 alteraciones. Ejercicios melódicos sin dinámicas ni articulaciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale (or microscale) and arpeggio.</i></p> <p><i>What do you notice about the melodic pattern in bars 3 to 6?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Look through the piece for changes of hand position.</i></p> <p><i>What is the musical significance of the dim.?</i></p> <p><i>How will you put character into the music?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale (or microscale) and arpeggio.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>Notice the one change of hand position.</i></p> <p><i>How will you put character into the music?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, <i>cresc y dim</i>, ligaduras de fraseo, staccato y acentos, hasta 6 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Maestoso, Elegantly, Allegretto, Andante, Con moto, Grazioso, Con spirito.</i>  |
| <b>Etapa 2 Tema principal:</b> Introducción a los intervalos armónicos y a las triadas. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | Incluye una explicación de cómo se construyen los intervalos de 2ª, 3ª, 4ª, y 5ª y las triadas.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Las piezas incluyen intervalos o triadas en una mano u otra, nunca en ambas manos en el mismo ejercicio. Tonalidades mayores y menores de hasta 2 alteraciones. Ejercicios melódicos sin dinámicas ni articulaciones, excepto ligaduras de fraseo.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale.</i></p> <p><i>Which fingers will you use for the chord at the start of the right-hand part?</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? Are there any scale patterns?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>How will you finger the last four bars of the right hand? Why?</i></p> <p><i>How will you give an expressive performance?</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>What is the key of this piece? Play the scale. How will you finger the chord i the first bar of the left hand? Where does this chord appear again?</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>What is the connection between the right and left-hand notes in bar 1?</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this music?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, cresc y espress., staccato y acentos.</i></p>  |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Calmly, Andante, Moderato, Humorously!, With energy, Alla Russe, Like a big movie theme.</i>  |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: la mayor y 4 corcheas consecutivas. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Articulaciones y Dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas ni articulaciones, excepto ligaduras de fraseo y staccato.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale. Look through the piece for changes of hand position.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Which chord do the final two notes of the right-hand part belong to?</i></p> <p><i>Can you spot any scale or arpeggio patterns?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale.</i></p> <p><i>Is the melody always in the right hand?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Look through the piece for changes of hand position.</i></p> <p><i>Can you spot any scale or arpeggio patterns?</i></p> <p><i>How will you put character into this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, rall., y acentos.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Con moto, Andante, Maestoso, Allegretto, Elegantly, Alla marcia, Dance italiano.</i>  |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: re mayor y si menor.                |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Pregunta en qué se conectan estas dos tonalidades y qué hay que observar para saber la diferencia.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic? Can you spot any scale patterns?</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>To which chord do the three notes of the first beat of the piece belong?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i></p> <p><i>Try to hear the piece in your head and include the dynamic markings.</i></p> <p><i>What character will you try to convey?</i></p> <p><i>Play the scale and arpeggio of the key.</i></p> <p><i>To which chord do all the notes in the first bar belong?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together. Hear the rhythms of both hands in your head.</i></p> <p><i>Does either hand change position in this piece?</i></p> <p><i>What does rit. (bar 5) mean?</i></p> <p><i>How will you give the piece character?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas, con ligaduras de fraseo y staccato, las siguientes secciones incluyen, <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>, reguladores, rit. y acentos.</p>  |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Andante espressivo, Moderato, Indian dance, Molto humoroso, Slavonic dance, Allegretto.</i>   |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: si bemol mayor y sol menor. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                  | 4/4, 3/4   |
| <i>Melodic exercises</i>                                   | Pregunta en que se conectan estas dos tonalidades. Ejercicios melódicos sin dinámicas, con ligaduras de fraseo y staccato.   |
| <i>Prepared pieces</i>                                     | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale. Which fingers will you use for the chords at the end of the right-hand part?</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>Which bars have the same rhythm in both hands? Are there any scale patterns?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece through in your head.</i></p> <p><i>How will you give a graceful performance?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale.</i></p> <p><i>Can you see any scale patterns?</i></p> <p><i>Are there any Ebs?</i></p> <p><i>Does either hand move out of a five-finger position?</i></p> <p><i>Now play the first note in each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>How will you bring this piece to life?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>pp</i>, <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>, reguladores, acentos ^ y &gt;.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Grazioso, Hungarian dance, Humorously!, Expressively, Russian folk dance, Boldly, Sinister...</i>   |

|  |   |
|--|---|
| <b>Etapa 6 Tema principal: mi bemol mayor y corchea con punto y doble corchea.</b> |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, 3/4, 2/4.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Articulaciones y Dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas, con articulaciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale. Which notes are affected by the key signature? Which bars have the same rhythm in both hands? Are there any scale patterns? What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together. Play the first note of each hand and then hear the piece through in your head. How will you give a characterful performance? Play the scale and arpeggio of the key. Which notes are affected by the key signature? Is the melody mainly in the right or left hand? What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together. Play the first note of each hand and then hear the piece through in your head. How will you give your performance character?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, cresc., dim.</i> y las articulaciones anteriores.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Sunday jaunt tempo, Andante, Grazioso, Moderato, Con moto, Late at night, Andantino.</i>   |
| <b>Etapa 7 Tema principal: 3/8</b>   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 3/8   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Articulaciones y dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas, con articulaciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio. How are the two pieces on this page related? Can you describe the pattern formed by the right-hand notes in bars 5,6 and 7? Study those three bars for a few moments, then play them from memory. What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together. Can you spot any scale patterns? What ingredients give you clues to the character of this piece? What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio. Which fingers will you use for the first note of each hand? Where will you have to change hand position? Which notes are affected by the key signature? What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>What pattern do the first two bars of the right-hand part form? Does this pattern occur again?</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, cresc., rall., rit, calderón y octava alta.</i></p>  |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Allegretto, Con moto e forza, Giocoso, Andantino, Like a lullaby, Seriously, Jack-in-the-box tempo.</i>   |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: Más rítmica en 3/8, aparece la doble corchea.     |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 3/8  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Articulaciones y dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas, con ligaduras de fraseo.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>To which chord do the notes in left-hand bars 1 and 2 belong? Does the left-hand changes position?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Can you spot any scale patterns?</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Where will you have to change hand position?</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>Compare the first left-hand bar with the first right-hand bar. Play the first note of each hand and try to hear the piece in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f, ff, reguladores, articulaciones anteriores, combinación de acentos.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Giocoso, Andantino, Espressivo, Allegretto, Stealthily, Lively, Triumphantly.</i>   |
| <b>Etapa 9</b> Repaso de todas las tonalidades y ritmos vistos hasta esta etapa. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 3/4, 4/4, 3/8.<br>Piezas más extensas (de 8 compases).   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Articulaciones y dinámicas: Desde los ejercicios melódicos aparecen dinámicas y articulaciones, todas las vistas anteriormente.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Are there any changes of position in the left-hand part?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>What key is this piece in? Are there any scale patterns?</i></p> <p><i>What do you notice about the rhythm in bar 4?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p>  |

|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | <p><i>Look through the piece carefully and find your changes of hand position.</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns-rhythmic or melodic?</i></p> <p><i>What key is this piece in? Can you spot any scale patterns?</i></p> <p><i>Which interval is formed by the final two notes in the left hand?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately.</i></p> <p><i>Now tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: todas las vistas anteriormente.</p> |
| <i>Going solo!</i> | <p>Carácter: indicaciones desde los ejercicios melódicos, <i>Moderato, Andante, Flowing, Ceremonial, Sadly, Grazioso, Solemn and Russian-like, Cool bounce, Tempo di valse, Jauntissimo, Andantino, Con brio, Grazioso, Maestoso.</i></p>  |

|   |  |
|---|--|
| <b>HARRIS, VOLUMEN 4</b>  |  |
| A partir de este volumen, aparecen regularmente en todas las secciones, piezas y ejercicios de 6 y hasta 8 compases. Este volumen no incluye lista de reglas de oro para la LPV al final. |  |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: Énfasis en la expresividad “tocar musicalmente”. Incluye una serie de preguntas para reflexionar sobre el tema.  |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Las piezas incluyen toda la rítmica y tonalidades de los volúmenes anteriores. Las preguntas de la sección <i>Prepared pieces</i> también hacen énfasis en la expresividad.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What are the clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>Should the notes be played legato or detached?</i></p> <p><i>Think about your fingering and changing hand position.</i></p> <p><i>Tap the rhythm of the piece, hands together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>Do you feel confident that you'll give an accurate performance?</i></p> <p><i>What are the main clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>What interval is formed by the first two notes of the left hand?</i></p> <p><i>How many bars are based on scale and arpeggio patterns? (Play the scale and arpeggio.)</i></p> <p><i>Look through the piece for changes of hand position.</i></p> <p><i>Tap the rhythm of the piece, hands together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: se incluyen ambas desde los ejercicios melódicos, todas las vistas en los volúmenes anteriores, hasta cinco elementos por pieza.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: se incluyen indicaciones desde los ejercicios melódicos, <i>Brightly, Andantino, Alla marcia, Andante, Tempo di minueto, Calmato, Con spirito, Solemn and flowing, Jaunty, Lento espressivo, Allegro delicato.</i>   |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: Síncopa de corchea negra corchea.                |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4, 2/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Se explica en la parte rítmica a partir de la ligadura de corcheas. En todo este capítulo no aparecen negras con punto, corcheas con punto, ni dobles corcheas. Pocas piezas incluyen intervalos armónicos en alguna mano y sólo aparecen tonalidades de hasta 2 alteraciones. Ejercicios melódicos sin dinámicas, muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br><i>Are there any repeated patterns?</i><br><i>What does “swing the quavers” mean? Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of both hands together. Look carefully for changes of hand position in the right hand. How many are there?</i><br><i>Look at the final chord in the right hand. Now play it.</i><br><i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i><br><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br><i>Where does the right-hand change position?</i><br><i>Are there any repeated patterns?</i><br><i>Clap the left hand and think the right hand silently.</i><br><i>Can you spot any patterns base on scales?</i><br><i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> , reguladores y acentos. (no hay <i>cresc, dim, rit, rall.</i> ). |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: No hay indicaciones en la sección de ejercicios melódicos, en las siguientes dos sí: <i>Cool (swing the quavers), Moderato, Cowboy song, Deliberately, Giocoso, Andante.</i>   |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: Grupo rítmico de 4 dobles corcheas consecutivas. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4, 2/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Vuelve a incluir fórmulas rítmicas con puntillo en negra y en corchea, muy pocos intervalos armónicos en alguna mano y sólo aparecen tonalidades de hasta 2 alteraciones. Ejercicios melódicos sin dinámicas, con muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br><i>Think how you will finger the chords in bars 1-4 and bars 7-8 (left hand).</i><br><i>Are there any repeated patterns?</i>  |



|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece thorough in your head.</i></p> <p><i>How will you give a waltz-like performance?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Can you see any bars that are not based on scale or arpeggio patterns?</i></p> <p><i>Search for the E flats and store them up in your mind.</i></p> <p><i>How will the (dobles corcheas) in the final bar affect your choice of tempo?</i></p> <p><i>Tap the rhythm of each hand separately. Now tap the rhythms of boh hands together.</i></p> <p><i>How will you bring this piece to life?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, f, ff</i>, reguladores, acentos, <i>rit y cresc.</i></p>  |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Tempo di valse, Allegretto, spiritoso, Grazioso, ¡Humorously!</i></p>   |
| <p><b>Etapa 4</b> Tema principal: 6/8 con valores rítmicos de negra con punto, negra y corchea y hasta 3 corcheas consecutivas.</p> |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 6/8   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidades de hasta 3 alteraciones (un ejercicio). Pocos intervalos armónicos en alguna mano. Ejercicios melódicos sin dinámicas, sin articulaciones excepto ligadura de fraseo.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Are there any scale patterns?</i></p> <p><i>What is a tarantella?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece thorough in your head.</i></p> <p><i>How will you give a characterful performance?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Which notes are affected by the key signature?</i></p> <p><i>Is the melody mainly in the right or left hand?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece thorough in your head.</i></p> <p><i>How will you give your performance character?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: en las siguientes secciones se incluyen: <i>p, mp, f</i> reguladores y <i>cresc</i>, hasta 5 elementos por pieza, sólo una pieza con staccato.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Tarantella, The chase is on!, Andantino, Con moto, Very lightly.</i>  |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Más acordes (4/4, 3/4 y 6/8).  |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4, 6/8  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Todos los ejercicios tienen intervalos armónicos al menos en una mano. Tonalidades de hasta 3 alteraciones (un ejercicio). Ejercicios melódicos sin dinámicas, sin articulaciones excepto ligadura de fraseo.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Play the tonic triad of the home key. Can you find that chord in the piece? (There are four appearances!).</i><br/> <i>Think about how you will finger the first four bars of the right hand.</i><br/> <i>Can you spot any repeated rhythmic patterns?</i><br/> <i>There is only one change of hand position necessary-where is it?</i><br/> <i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i><br/> <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Where is the melody in this piece? Does it change hands?</i><br/> <i>Clap the left hand and think the right hand silently.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns or patterns based on scales?</i><br/> <i>What does "mesto" mean? How will you give character to this piece?</i><br/> <i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f</i>, reguladores y staccato.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Tempo di valse, Mesto, Haunted, Adagio, Allegretto (Hello Mr. Mozart!).</i>   |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: 6/8 con más figuras rítmicas, incluyendo la doble corchea y sus combinaciones. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 6/8  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidades de hasta 2 alteraciones. Ejercicios melódicos sin dinámicas, sin articulaciones excepto ligadura de fraseo.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>Which hand has the melody at the start of the piece?</i><br/> <i>What is the name of the second note in the left hand? What is another name for this note?</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i><br/> <i>Which ingredients give you clues to the character of this piece?</i><br/> <i>Does the opening phrase return anywhere?</i><br/> <i>What does Andante espressivo suggest about the character?</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>Think about an appropriate speed and establish a strong pulse in your mind.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately then both together.</i></p> <p><i>What key is the piece in? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, fsub</i>, reguladores, <i>rit, cresc., calderón y sempre leggiero.</i></p>   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Pastorale, Andante espressivo, Stealthily, like a cool cat, Andante.</i></p>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: figuras rítmicas de corche y dos dobles corcheas y su inversión, en 2/4, 3/4 y 4/4. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 3/4, 4/4.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 3 alteraciones (un ejercicio). Ejercicios melódicos sin dinámicas, sin articulaciones excepto ligadura de fraseo.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>How many times does the opening rhythm (bar1) return? Do you know exactly how it goes?</i></p> <p><i>Which chord are bars 1 and 2 (right hand) based on?</i></p> <p><i>What fingering will you use for the chords in the left hand, bars 1-3?</i></p> <p><i>What key is this piece in? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythms of each hand separately. Then tap the rhythm of both hands together.</i></p> <p><i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p> <p><i>Tapping the pulse, hear the rhythm of both hands in your head. Are there any changes of hand position?</i></p> <p><i>How many times does the rhythm of bar 1 return?</i></p> <p><i>What is the character of this piece?</i></p> <p><i>What is the connection between the first left-hand chord and the first two right-hand notes?</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, acentos, <i>staccatos, cresc., dim., y rit.</i>, hasta 8 elementos en una pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Fanfare-like, Slowly, Conversationally, Allegretto, Grazioso.</i></p>  |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: 3/8. Figuras rítmicas más complejas, incluyendo doble corchea y corchea con punto.  |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 3/8  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 3 alteraciones. Pocos intervalos armónicos y sólo en una mano, nunca en ambas. Ejercicios melódicos sin   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>dinámicas, con muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato.</p>   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>Have a brief look at this piece and decide what the character is. What leads you to your answer?</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic?</i><br/> <i>In which key is this piece? Play the scale.</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythms of each hand separately then both together.</i><br/> <i>Think about the fingering. Where will you have to change hand position?</i><br/> <i>Play the first notes in each hand and then hear the piece in your head.</i><br/> <i>Think about how the character will affect the tempo you choose. Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic?</i><br/> <i>What is the key? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythms of each hand separately then both hands together.</i><br/> <i>Look at the chords in the left-hand bars 1-3. How will you finger them?</i><br/> <i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, pf, f</i>, reguladores y <i>rit.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Grazioso, Leggiero e humoroso, Folk-dance, Cheerfully, Hurrying.</i></p>   |
| <p><b>Etapa 9</b> Repaso de todas las tonalidades y figuras rítmicas vistas hasta esta etapa.</p> |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | <p>3/4, 4/4, 6/8.</p>  |
| <i>Melodic exercises</i>  | <p>Repaso de 4 principios para una buena LPV.</p>  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>Have a brief look at this piece and decide what the character is. What are the clues?</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns- rhythmic or melodic? Can you spot any scales or arpeggio patterns?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythms of each hand separately. Then tap the rhythm of both hands together.</i><br/> <i>Study bars 5 and 6 for a few moments. Do you fully understand these bars?</i><br/> <i>Look at the chords in the right hand, bars 8-9. How are they related?</i><br/> <i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i><br/> <i>In what key is this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Can you see any repeated patterns?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythms of each hand separately. Then tap the rhythm of both hands together.</i><br/> <i>What do you notice about the first note in each hand?</i><br/> <i>What ingredients give you clues to the character of this piece?</i></p>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p><i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: aparecen desde los ejercicios melódicos, incluyen ligadura de fraseo, de estilo, de unión, acentos, staccato, <i>p</i>, <i>pm</i>, <i>pf</i>, <i>f</i>, reguladores, <i>rit.</i>, <i>cresc.</i>, calderón.</p>   |
| <i>Going solo!</i> | <p>Carácter: las indicaciones aparecen desde los ejercicios melódicos: <i>Playfully</i>, <i>Allegretto</i>, <i>Alla marcia</i>, <i>Allegro spiritoso</i>, <i>Larghetto</i>, <i>Grazioso</i>, <i>Flowing</i>, <i>Jauntily</i>, <i>Espressivo</i> (Título: <i>Don't get your fingers in a tangle tango!</i>), <i>With Feeling</i> (swing quavers) (Título: <i>I haven't got those sight-reading blues!</i>)</p> |

| <b>HARRIS, VOLUMEN 5</b>                              |   |
|---|---|
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: “Estilos pianísticos”. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                             | 4/4, 3/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>                              | <p>Introducción a lenguajes idiomáticos particulares del piano como melodía con acompañamiento, bajo de Alberti, patrones de acordes o arpeggios y <i>walking bass</i>. Tonalidades de hasta 3 alteraciones (en pocas ocasiones). Compases de 2/4, 3/4 y 4/4. (no hay 3/8, ni 6/8). Ejercicios melódicos sin dinámicas, con muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato, una indicación de pedal y una pieza con <i>swing</i>.</p>  |
| <i>Prepared pieces</i>                                | <p>Preguntas dirigidas: <i>What are the clues to the character or this piece? What will your tempo be? Are there any repeated patterns? Where will you have to change hand position? Follow the tune which begins in the right hand, and notice when it goes into the left hand. Tap the rhythm of the piece, hands together. Play the first note of each hand and then hear the piece in your head. How will you bring this piece to life? Is the tune ever in the left hand? How many bars are based on scale and arpeggio patterns? Play the scale and arpeggio. Look through the piece for changes of hand position. Tap the rhythm of the piece, hands together on a table or the piano lid. Play the first note of each hand and then hear the piece in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, reguladores, acentos, <i>cresc.</i>, y <i>rit.</i>, hasta 9 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>                                    | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Pesante</i>, <i>Allegro spiritoso</i>, <i>Bubbling</i>, <i>Andantino</i>, <i>Giocososo</i>.</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: do menor, compases de 2/4, 3/4 y 4/4, no mezcla ninguna otra tonalidad |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4. La rítmica incluye dobles corcheas, negras con puntillo, corcheas con puntillo y silencios de corchea.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Ejercicios melódicos sin dinámicas, con muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>What is the interval formed by notes in bars 1-2 of the left hand? Does it appear again?</i></p> <p><i>Are there any other repeated patterns?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately, then both together.</i></p> <p><i>What is the chord in the final bar?</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece through in your head.</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Can you see any bars that are not based on scale or arpeggio patterns?</i></p> <p><i>Do the dynamic markings suggest a serious or light-hearted piece?</i></p> <p><i>Look for changes of hand position.</i></p> <p><i>Tap the rhythm of each hand separately. Then tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>How will you bring this piece to life?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, acentos y <i>cresc.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Andante, Spiritoso, Con moto, Moderato, Serioso.</i>   |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: fa # menor. No mezcla otras tonalidades.                               |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 4/4, 3/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: Ejercicios melódicos sin dinámicas, con muy pocas articulaciones como ligadura de fraseo y staccato, un 8va baja. Algunos intervalos armónicos en una sola mano.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>Study this piece carefully for a few minutes. Do you think you understand it?</i></p> <p><i>What key is it in? Are there any scale patterns? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Is it serious or humorous?</i></p> <p><i>Think the rhythm through in your head.</i></p> <p><i>Play the first note of the left hand and then hear the piece through in your head.</i></p> <p><i>What are the important ingredients that will help you give character to the performance?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>How many bars are based on the first bar?</i><br/> <i>Can you see where you'll have to change hand position?</i><br/> <i>Think about the fingering of chords in the left-hand bars 5 and 6</i><br/> <i>Study the piece carefully until you feel you completely understand it.</i><br/> <i>What character will you try to convey?</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff, cresc., rit., dim., y reguladores.</i></p>   |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Con moto, Marche funèbre, Molto moderato, Molto cantabile, Poco adagio.</i></p>   |
| <p><b>Etapa 4</b> Tema principal: estructuras más gruesas: triadas en fundamental, primera y segunda inversión. Formación de dominantes con 7ª con 3 notas.</p> |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | <p>No incluye sección rítmica, incluye una explicación teórico-práctica del tema.</p>   |
| <i>Melodic exercises</i>  | <p>Las triadas en las piezas y ejercicios se alternan entre manos. Ejercicios melódicos sin dinámicas, pero incluyendo articulaciones y calderón.</p>   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Describe the chord both hands play in bar 1.</i><br/> <i>Think about the fingering you will use in the right-hand bars 3-6.</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns?</i><br/> <i>Are the right-hand notes with downward stems in bars 5-6 melody or accompaniment?</i><br/> <i>Play the first note in each hand then hear the piece through in your head.</i><br/> <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>What is the character or this piece? How will you convey it?</i><br/> <i>To which chord do the notes in the first bar of the right hand belong?</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns?</i><br/> <i>Tap the rhythm of both hands on a table or the piano lid.</i><br/> <i>Play the first note of each hand and then hear the piece through in your head.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, rall., cantabile y cresc.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Lento misterioso, Lightly, Andante con moto, Dolce, Deciso.</i></p>   |
| <p><b>Etapa 5</b> Tema principal: Ritmos más complejos en 6/8 y 3/8.</p>  |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | <p>6/8, 3/8.</p>  |
| <i>Melodic exercises</i>  | <p>No incluye triadas de la etapa anterior, sólo intervalos armónicos sobre todo en la mano izquierda. Ejercicios melódicos sin dinámicas ni articulaciones a excepción de ligaduras de fraseo, un par de acentos y un <i>rall.</i></p>   |

|   |  |
|---|--|
| <i>Prepared pieces</i>                                    | <p>Preguntas dirigidas: <i>Describe the left-hand chords in bars 1 and 3</i><br/> <i>How are the chords in bars 2 and 4 related?</i><br/> <i>How many times is the melodic pattern in bars 1-2 repeated?</i><br/> <i>Is the final chord of the right-hand part (bars 11-12) major or minor? What is the chord?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately, then both hands together.</i><br/> <i>Do you think you understand the piece? What ingredients give you clues to the character?</i><br/> <i>How does the opening phrase differ on its return?</i><br/> <i>Study the chord in bar 1 (right hand). Now play it, listening to its character.</i><br/> <i>Think about the rhythm of bar 1- when exactly do you play the right-hand chord?</i><br/> <i>Tap the rhythm of each hand separately. Then tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i><br/> <i>Play the first note of the left hand and then hear the piece through in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>mp, mf, f, reguladores, rall., pedal, acentos y acentos con staccato.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Lento espressivo, Furtively, like a secret agent, Spiritoso, Con moto, ¡Alla España!</i></p>   |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: la bemol mayor y síncopas. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                 | 4/4, 3/4, 6/8.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                  | <p>Sugiere tocar la escala y el arpeggio de la tonalidad de cada pieza antes de tocarla. Ejercicios melódicos sin dinámicas y sin articulaciones excepto ligaduras de frase y algún staccato.</p>  |
| <i>Prepared pieces</i>                                    | <p>Preguntas dirigidas: <i>Is there any connection between bars 1-2 and bars 5-6?</i><br/> <i>Are there any changes of hand position? Think about the fingering you will use.</i><br/> <i>How will you convey the character of the piece?</i><br/> <i>What key is this piece in? Play the scale and arpeggio and look at the chords carefully.</i><br/> <i>How does the texture in bars 1-2 differ from bars 3-4?</i><br/> <i>Play the opening chords and then hear the piece through in your head.</i><br/> <i>Look carefully at the whole piece for a few moments. Do you feel you understand it?</i><br/> <i>How many passages are based on scale patterns? Which version of the scale is used in bar 1?</i><br/> <i>Does the left-hand change position?</i><br/> <i>Think about the tempo you will use.</i><br/> <i>Hear the rhythm through in your head, then the melody as well.</i></p>   |



|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>What character will you try to convey?</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mf, f, espress., reguladores, dim., rall., cresc., staccato</i>. Acentos, ligaduras de frase.</p>   |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: los ejercicios melódicos no tienen indicaciones. Las siguientes secciones incluyen: <i>Slow, sad, serious and solemn, Misterioso, Andante, Adagio, Vigoroso</i>.</p>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: Combinando ritmos y tresillos. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                     | 4/4, 3/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                      | Incluye una pieza con cambios de compás y con indicación de carácter. Ejercicios melódicos sin dinámicas y sin articulaciones excepto ligaduras de frase y algún staccato.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? What does the tempo mark suggest about the character?</i><br/> <i>Does the left-hand chord in bar 1 return anywhere? What is the chord? Play it.</i><br/> <i>Are there any repeated patterns? Tap the rhythms of both hands. Play the first note and try to hear the piece through in your head.</i><br/> <i>What does Adagio drammatico-operatico suggest about the character?</i><br/> <i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately, then tap both hands together.</i><br/> <i>What is the key of this piece?</i><br/> <i>Play the first note of each hand and hear the piece through in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, cresc</i>, reguladores, <i>poco rit., staccato</i>, acentos, apoyaturas.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Norwegian song of the hills, Allegretto e leggiero, Adagio drammatico-operatico, Moderato humoroso, Maestoso, Funky</i>.</p>  |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: mi mayor, revisión y repaso.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                     | 3/4, 6/8.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                      | Repaso y algunos recordatorios a manera de lista. Ejercicios melódicos con indicaciones de carácter, dinámicas y articulaciones. Piezas de entre 8 y 12 compases.   |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Play the scale and arpeggio How many D sharps are there?</i><br/> <i>What does the tempo mark suggest about the character?</i><br/> <i>What is the chord in bar 2 of the left hand? Play ti.</i><br/> <i>Study the rhythm in the right hand, bars 5-6, then play those bars.</i><br/> <i>Are there any repeated patterns? Tap the rhythms of both hands together.</i><br/> <i>Play the first note and try to hear the piece through in your head.</i><br/> <i>In which key is this piece? Play the scale and arpeggio</i><br/> <i>What does the tempo mark suggest about the character?</i><br/> <i>What is the final chord? Play it.</i></p>  |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p><i>What will you count? Tap the rhythm of both hands together.</i><br/> <i>Do you feel you understand the piece?</i><br/> <i>Play the first note and try to hear the piece through in your head.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: todas las vistas anteriormente.</p>  |
| <i>Going solo!</i> | <p>Carácter: se incluyen indicaciones desde los ejercicios melódicos, <i>Scherzando, Flowing, Tango, Alla marcia, Pastorale-molto espressivo, Con moto ma misterioso, Neopolitan dance, Like a flowing river, Alla Brazilia, Sprightly, Giocososo, Minuetto, Lightly.</i></p> |

|   |   |
|---|---|
| <b>HARRIS, VOLUMEN 6</b>  |   |
| <p>A partir de este volumen todas los ejercicios y piezas incluyen título e indicación de carácter, así como matices y articulaciones.<br/> La lista de reglas de oro para la LVP al final cambia de los libros anteriores, incluye reflexiones más complejas y ya no aparece el ejemplo de microescalas.</p> |   |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: 5/4 y 5/8, <i>part playing</i> .   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 5/4, 5/8.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidades de hasta 3 alteraciones. Valores rítmicos hasta dobles corcheas.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>How many times is the shape of the first bar repeated? Tap the rhythm of it, hands together.</i><br/> <i>Think the fingering through carefully, especially bars 5 and 6 of the right hand.</i><br/> <i>Which key is this piece in?</i><br/> <i>How will you convey the character?</i><br/> <i>Look carefully at the first few bars for a few moments, then see if you can play them from memory. How accurate were you?</i><br/> <i>How will ou bring this piece to life? What does sempre leggiero mean?</i><br/> <i>Can you spot any repeated patterns?</i><br/> <i>How many bars are based on scale and arpeggio patterns? (play the scale and arpeggio).</i><br/> <i>Tap the rhythm of the piece, hands together on a table or the piano lid.</i><br/> <i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head as best as you can.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, staccato, ligaduras, acentos, rit., sempre leggiero, dim., cresc.,</i> hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Penta-minuet/Allegretto, Dozing in the long grass/Andante, Texting/Allegro leggiero, Dancing in the rainforest/Alla latino, At the Prince's feast/Stately dance-molto moderato, Sunset/Andantino, Got to go!/Con moto, Boating on a Sunday afternoon/Andante, Monster movie/Grandioso, March for Martians/Moderato, Hornpipe for five feet/Allegretto.</i></p>  |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: Más ligaduras de unión.  |   |

|  |   |
|--|---|
| <i>Rhythmic exercises</i>                            | 2/4, 3/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>                             | En los ejercicios rítmicos aparecen por primera vez dos líneas simultáneas con distintos ritmos cada una. Tonalidades de hasta 3 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>                               | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of both hands together. Are there any repeated patterns?</i></p> <p><i>Does the right hand need more prominence or are both hands of equal importance?</i></p> <p><i>What is the significance of the title?</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and try to hear the piece through in your head as best you can.</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>What do you notice about the left-hand part? How will this affect the way you play the music?</i></p> <p><i>What does cantabile mean?</i></p> <p><i>Tap the rhythm of both hands together and look for any changes of hand position.</i></p> <p><i>Do you understand the piece? Try to hear it through in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, <i>staccato, rall., cresc.</i>, acentos, calderón, <i>cantabile</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>                                   | Carácter: <i>Toast with honey/Andante, Procession/Stately, The great Gate of Kiev/Maestoso, Trumpets/Pomposo, Ballooning/Allegro spiritoso, Trombones/Moderato, Gone fishing/Andante, Bach-ing up the wrong tree/Adagio, Stately dance/Flowing, Holiday romance/Andantino, Zig-zagging about/Allegro energico, Joke/Giocoso.</i>  |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: fa menor y do# menor. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                            | 2/4, 4/4, 6/8.  |
| <i>Melodic exercises</i>                             | Aparece la recomendación de leer por adelantado al menos un tiempo adelante de donde se está tocando. No aparecen tresillos, pero sí dobles corcheas.   |
| <i>Prepared pieces</i>                               | <p>Preguntas dirigidas: <i>What key is this in? Are there any scale patterns? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Think the rhythm through in your head.</i></p> <p><i>Play the first note of both hands and then hear the piece through as best you can.</i></p> <p><i>Look carefully at the first few bars for a few moments, then see if you can play them from memory.</i></p> <p><i>What are the important ingredients that will help you give character to the performance?</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Look through the piece and decide where the melody is and how to balance the hands.</p> <p>Do you feel you fully understand the rhythm? Tap the rhythm of both hands together.</p> <p>Study bar 5 of the right hand and think how it will sound. Now play it.</p> <p>What character will you try to convey? Do you know what <i>Mesto</i> means?</p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, rall., staccato, acentos, cresc., dim., dolce, rit., calderón</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p>  |
| Going solo!  | <p>Carácter: <i>Estonian folk song/Lento, All alone/Espressivo, On a mission/Deciso, Jackie's song/Like a cello singing, Quiet thoughts/Andante, Three-legged march/Spiritoso e molto ritmico, The chase is on/With great excitement and as fast as possible, A secret/ Mesto, Cops and robbers/Giocoso, Evening breeze/Andante, Watercolour/Espressivo.</i></p>  |
| <b>Etapa 4 Tema principal: Moviéndose en el piano y tresillos.</b> |   |
| Rhythmic exercises   | 2/4, 4/4, 6/8.  |
| Melodic exercises  | Incluye hasta dobles corcheas. Incluye intervalos, extensiones y saltos más amplios. Aparece la sugerencia de disfrutar esos retos, preparar con cuidado la pieza, buscar patrones y usar bien el pedal. Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| Prepared pieces  | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Look at the chord in the left-hand bar 2, then play it. Where does it reappear?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated rhythmic patterns?</i></p> <p><i>What is the character of this piece? How will you balance the hands?</i></p> <p><i>Play the first note of each hand and then hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the scale and arpeggio</i></p> <p><i>What is the character of this piece? How will you convey it?</i></p> <p><i>Look carefully at the intervals in the first two bars of the left-hand part. Now play them from memory.</i></p> <p><i>Tap the rhythm of both hands on a table or the piano lid.</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, reguladores, cresc., dim., acentos, ligaduras, staccato, molto rit., rit.</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| Going solo!  | <p>Carácter: <i>Ballet/Delicato, Strolling/Andantino, Nocturne/Lento espressivo, Haunted/Serioso, Swatting flies/Molto moderato e humoroso, Forgotten dreams/Espressivo, The unanswered</i></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <i>question/Misterioso, Dandelion clocks/Calmato, molto espressivo e rubato, Yo-yo/Allegretto.</i>   |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: subdivisiones y más patrones en 2/4, 3/4 y 4/4. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 2/4, 3/4, 4/4. Los ejercicios rítmicos incluyen una explicación de la subdivisión y alguna sugerencia para su estudio.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Aparecen números y flechas para enfatizar la subdivisión, el primer ejercicio melódico también los tiene. Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Study the piece carefully for a few minutes. Think about the rhythms.</i></p> <p><i>Is the pattern in bar 1 repeated anywhere?</i></p> <p><i>Can you find some passages where feeling the sub-division of beats is very important?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately, then both hands together.</i></p> <p><i>Do you think you understand the piece? How will you bring it to life?</i></p> <p><i>How many times does the opening rhythm (right hand) return?</i></p> <p><i>Think through the rhythm of the final bar (both hands).</i></p> <p><i>Tap the rhythm of each hand separately. Then tap the rhythms of both hands together.</i></p> <p><i>What key is this piece in? Play the scale and arpeggio?</i></p> <p><i>How will you convey the mood and style of this piece?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: En los ejercicios melódicos el primero sólo tiene una indicación de matiz (<i>f</i>) y no tiene articulaciones. Los subsiguientes ejercicios van aumentando indicaciones gradualmente, <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, ligaduras, <i>staccato</i>, acentos, <i>cresc., rit.</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>The rhino's tea party/Heavily, Classic rag/ Moderato, Round dance/Maestoso, Carriages at midnight/Ritmico, The puppet dance/Allegro bizarro, Green tango/Tempo latino, Blue minuet/Cool and lazy, Sonatina in D Op. 1723b, No. 734/Allegro moderato.</i>  |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: Revisión de tonalidades y concentración.        |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 2/4, 3/4, 4/4.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Incluye sugerencias para ejercitar la concentración. Tonalidades de hasta 4 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Look at the first two chords in the left hand. How will you finger them? Do they appear again?</i></p> <p><i>How will you convey the character of the piece?</i></p> <p><i>What key is this piece in? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Think about how you will manage the rit. And a tempo (bar 5 and 6).</i></p> <p><i>Play the opening notes and then hear the piece through in your head as best you can.</i></p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>Look carefully at the whole piece for a few moments. Do you feel you understand it?</i></p> <p><i>What is the key? How many passages are based on scale patterns?</i></p> <p><i>Think about how you will finger the melody. What is the purpose of the left-hand part?</i></p> <p><i>Play the opening notes and then hear the piece through in your head as best you can.</i></p> <p><i>What character will you try to convey?</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, ligaduras, acentos, <i>staccato</i>, acento con <i>staccato</i>, <i>rit.</i>, <i>a tempo</i>, calderón, hasta 8 elementos por pieza.</p>   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Farmer Giles milks the cow (A tale of country folk)/Allegretto grazioso, Bees around the honey pot cha-cha-cha/ Lively, Junk E-mail/Scherzando, Bee's knees cha-cha-cha/Con spirito, En bateau/Andante, Mazurka/Allegretto, Mexican sock dance/ Moderato, Shepherd's lament/ Doloroso e cantabile, Scurrying/ Allegro.</i> Piezas de hasta 12 compases.</p>   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: 9/8, más patrones en 3/8 y 5/8. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                      | 3/8, 5/8 y 9/8.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                       | Valores rítmicos hasta de doble corchea en sucesiones largas, más figuras combinadas con silencios.<br>Tonalidades de hasta 4 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece?</i></p> <p><i>Place your fingers carefully on the notes where part-playing is required. You will need to take extra care with the fingering here.</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of the two parts in the right hand and think the left hand.</i></p> <p><i>What does the tempo mark suggest about the character? Do you feel you understand the piece?</i></p> <p><i>Play the first note and try to hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>In which key is this piece?</i></p> <p><i>Are there any repeated patterns? Tap the rhythms of both hands.</i></p> <p><i>What does the tempo mark suggest about the character? Do you feel you understand the piece?</i></p> <p><i>Look carefully at the first few bars for a few moments, then see if you can play them from memory.</i></p> <p><i>Play the first note and try to hear the whole piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, <i>dim.</i>, con pedal, <i>poco rit.</i>, <i>a tempo</i>, ligaduras, acentos, <i>staccato</i>, acento con <i>staccato</i>, arpegiado, hasta 10 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Medieval song/ With a stately and regal air, Five-legged race/ Allegretto scherzando, As cool as a mountain stream/ Flowing, Five-legged clown/Hilariously, Two old gossips/</i></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <i>Allegretto, By the gentle brook on a warm and sunny day/Peacefully, By another brook on a chilly day/ Moderato, Dancing by the Seine/Andantino, Eating pastisserie by the Seine/ Moderato. Piezas de hasta 15 compases.</i>  |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: Pensar y tocar musicalmente. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                   | 3/4, 4/4 y 6/8.   |
| <i>Melodic exercises</i>                                    | Incluye una lista de sugerencias para tocar musicalmente y recordatorios de cómo leer mejor. Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>                                      | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? What does the tempo mark suggest about the character? What does rubato mean?</i></p> <p><i>Look at the left-hand chords. Decide how you'll finger them. Are there any repeated patterns? Tap the rhythms of both hands. Play the first note and try to hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>In which key is this piece? Make a mental note of all the accidentals.</i></p> <p><i>What are the arpeggios in bar 2 and 4 (left hand)?</i></p> <p><i>Where is the climax of the piece?</i></p> <p><i>Which scale is formed by the notes of the left hand, bar 7?</i></p> <p><i>Play the first note and try to hear the whole piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, ligaduras, acentos, <i>staccato</i>, cesura, <i>rit., cresc.</i>, ligadura con <i>staccato</i> al final, <i>rall., dim.</i>, alargando, <i>slower</i>, sustitución de dedos, hasta 10 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Festivefanfare/Maestoso, Hide and seek/Wittily, May I have this dance, Mr. Boccherini?/Tempo di minuetto, Come chill with me/ Cool (molto rubato), Getting up late/ Flowing, Sight-reading rag/Moderato, Pancakes/Allegretto, Yoghurt and berries/Scherzando, Entry of the Grand Vizier/Grandioso, A sad farewell/Semplice, Snakes and ladders/Giocoso. Piezas de hasta 13 compases.</i></p>  |

|  |   |
|--|---|
| <b>HARRIS, VOLUMEN 7</b>                                       |   |
| Las reglas de oro al final son las mismas que en el volumen 6. |   |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: Leer hacia adelante y memoria.  |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>                                      | 4/4, 6/8, 3/4.  |
| <i>Melodic exercises</i>                                       | <p>Esta etapa no incluye las secciones regulares del resto del método. Incluye una reflexión y sugerencias sobre la importancia de comprender la música para poderla leer a primera vista. Explicación sobre la memoria (a corto plazo o memoria de trabajo) necesaria para leer un compás adelante del que se toca. Incluye ejercicios rítmicos y dos pequeñas frases para practicar la memoria.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <i>Prepared pieces</i>   | No aparece esta sección.   |
| <i>Going solo!</i>   | No aparece esta sección.   |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: Más ligaduras y nuevos ritmos.    |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 2/4, 3/4, 4/4. La sección rítmica incluye dos líneas a ser ejecutadas al mismo tiempo, con figuras rítmicas más complejas que incluyen silencios de doble corchea, síncopas, tresillos y ligaduras de unión.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Try to analyse the chord sequence.</i></p> <p><i>How do the two 4-bar phrases relate? What are their similarities and differences?</i></p> <p><i>What do the two dashes at the end of the first line indicate?</i></p> <p><i>How will you convey the characters? How will the pedal help?</i></p> <p><i>Hear the piece in your head as best you can, thinking through the fingering carefully.</i></p> <p><i>In which key is this piece? Look carefully at the chords in both hands.</i></p> <p><i>Can you spot the patterns? How do they differ?</i></p> <p><i>Where is the climax of the piece?</i></p> <p><i>Look through the piece for changes of hand position.</i></p> <p><i>Hear the piece in your head as best you can, thinking through the rhythm carefully.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores, <i>cresc., dim., rit.</i>, calderón, ligadura con <i>staccato</i> al final, <i>molto accel.</i>, <i>staccato</i> con acento, sustitución de dedos, ligaduras, acentos, <i>staccato</i>, cesura, hasta 10 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>It takes two/Tango tempo, Punting with strawberries/Con moto, Jester/Moderato/Adagio/Presto, Hungarian goulash/ Moderato, Haunted/Stealthily, Retail therapy/Allegretto grazioso, By Loch Lomond/Con spirito.</i> Piezas de hasta 13 compases.</p>   |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: Texturas más gruesas y complejas. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | En vez de sección rítmica incluye una explicación sobre acordes y la sugerencia de leerlos como un solo bloque de información.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Have a look through the piece and get a feel for the shape and mood. How will you convey the character?</i></p> <p><i>How do the patterns in bar 6-7 and 8-9 differ?</i></p> <p><i>Look at the chords in the first four bars. What do you notice about their shape?</i></p> <p><i>Play the first notes in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>What is the key of this piece?</i></p> <p><i>Play the tonic chord – how often does this chord occur?</i></p>   |



|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>How would you describe this style of music? On what other instrument would it sound effective?</i></p> <p><i>How will you balance the hands?</i></p> <p><i>Do you feel you understand the piece? Try to hear it through in your head.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, <i>rit.</i>, acentos, <i>staccato</i>, ligaduras, <i>dim.</i>, <i>rall.</i>, arpegiado (culebrita) 8vab, hasta 7 elementos por pieza.</p>   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Anthem: Piano teachers be praised/ Moderato, Procession/Grandioso e sostenuto, The grand piano/ Maestoso, Veils/Moderato, rubato, Night jazz/Dreamily, Chorale/Dignified but with movement, Russian Winter/Allegretto grazioso, Walking with kings/Grandioso, lento sostenuto.</i> Piezas de hasta 16 compases</p>  |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: Más patrones rítmicos y armónicos en 3/4, 4/4, 5/4 y 7/4. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | <p>7/4, 4/4, 3/4.</p> <p>Sección rítmica con dos líneas simultáneas.</p>  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 4 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key of this piece? How will you convey the character?</i></p> <p><i>How many times is the shape in bar 1 repeated? Where is the climax of the piece?</i></p> <p><i>Is the main melodic interest in the right or left hand?</i></p> <p><i>Play the first notes in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>What is the key of this piece? Play the <i>calé</i> and <i>apreggio</i>. How will you convey the mood?</i></p> <p><i>Can you spot any repeated patterns? What pattern is the left-hand part based on?</i></p> <p><i>Tap the rhythm of both hands on a table or the piano lid.</i></p> <p><i>Play the first notes in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, acentos, <i>staccato</i>, ligaduras, doble puntillo, 8vab, <i>leggiero</i>, <i>rit.</i>, calderón, <i>espress.</i>, <i>dim.</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Cortège/Marche funèbre, Maple syrup rag/Moderato, Only joking/Scherzando, Dashed hopes/ Andante mesto, Rudolph rag/ Moderato, September/Con moto, Ballade/Affetuoso, Car chase/Agitato, Amazon adventure/ Moderato, The old nursery/ Andante.</i> Piezas de hasta 8 compases.</p>   |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Más patrones rítmicos y armónicos en 3/8, 4/8, 5/8 y 7/8. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | <p>4/8, 5/8, 7/8.</p> <p>Sección rítmica con dos líneas simultáneas.</p>  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 4 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Study the piece carefully for a few minutes. Think about the rhythm.</i></p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>What do you notice about the intervals in the left hand, bars 1-2 and 8-9?</i></p> <p><i>What will you count? Tap the rhythm of each hand separately, then both together.</i></p> <p><i>Do you think you understand the piece? What character will you try to convey?</i></p> <p><i>In which key is this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Think of the rhythm of both hands through in your head, tapping the pulse.</i></p> <p><i>How will you convey the mood and style of the piece? What is the effect in bars 5-8?</i></p> <p><i>Play the first notes in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, <i>dim.</i>, <i>molto rall.</i>, <i>leggiero</i>, apoyaturas, con ped., sustitución de dedos, <i>rit.</i>, <i>molto ped.</i>, <i>a tempo</i>, acentos, <i>staccato</i>, ligaduras, acento con <i>staccato</i>, ligadura con <i>staccato</i> al final, cambios de compás en una misma pieza, hasta 7 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>  | <p>Carácter: <i>Stand-up comic/Allegro spiritoso, Gold leaf/Molto lento, Broken romance/Appassionato e rubato, In the dark shadows/Lento, Moto perpetuo/Allegro, Arabesque/Allegro grazioso, Kites/Flowing, Still streams run deep/Andante, Summer shower/Allegro liquido</i>. Piezas de hasta 16 compases.</p>  |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: Tonalidades con muchas alteraciones y la importancia de las escalas. Entre 3 y 5 alteraciones. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | <p>2/4, 3/4, 4/4.</p> <p>Sección rítmica con dos líneas simultáneas.</p>   |
| <i>Melodic exercises</i>  | <p>Los ejercicios melódicos incluyen explicación y sugerencias para tonalidades de varias alteraciones con fluidez.</p>  |
| <i>Prepared pieces</i>  | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Play the scale and think about the patterns of black and white notes.</i></p> <p><i>Look for repeated patterns. How do bars 5 and 6 compare?</i></p> <p><i>How will you finger the scale patterns in bars 4 and 7?</i></p> <p><i>What will you count? Do you understand the rhythm in bar 1 of the right hand?</i></p> <p><i>Play the first note in each hand and hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>In which key is this piece? Play the scale and arpeggio.</i></p> <p><i>Which bars are based on scale and arpeggio patterns?</i></p> <p><i>Does the left-hand chord in bar 1 return? What is the chord?</i></p> <p><i>Do you feel you understand the piece? How will you achieve the minuet character?</i></p> <p><i>Play the first note and try to hear the piece in your head as best you can.</i></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f</i> , reguladores, <i>cresc., rit.</i> , cesura, <i>a tempo</i> , mordente, <i>slower</i> , acorde arpegiado, acentos, <i>staccato</i> , ligaduras, hasta 7 elementos por pieza.  |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>Gare du nord/ Giocososo, Song of the elegant hippopotamus/ Plodding along heavily, Waltz of the potted shrimps/Andante con moto, Interlude in D flat/Moderato, Get up and go/Allegro, Flat pack/Alla minuet, Song of the Rocky Mountains/Andante, Tulips/Tempo di valse</i> . Piezas de hasta 16 compases.   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: Más ritmos en 6/8 y 9/8.   |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 9/8, 6/8 Sección rítmica con dos líneas simultáneas.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Tonalidades de hasta 3 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>  | Preguntas dirigidas: <i>Think about the chords in G major (I, IV and V). Can you spot examples?</i><br><i>Which key does the music pass through at the end of bar 2 and beginning of bar 3?</i><br><i>Study the rhythm of the piece for a few moments. Is it all clear to you?</i><br><i>Think about the fingering where one hand is in two parts (most of the right-hand part).</i><br><i>Play the opening notes and hear the piece through in your head as best you can.</i><br><i>Look at the whole piece for a few moments. What character will you try to convey?</i><br><i>What is the key? How many passages are based on scale patterns? Play the scale.</i><br><i>Look at how the melody moves between the hands and check any accidentals.</i><br><i>Play the opening notes and hear the piece through as best you can.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, cresc.</i> , reguladores, <i>rit., a tempo</i> , apoyaturas, ligadura, <i>staccato</i> , acentos, <i>dim.</i> , acorde arpegiado, <i>staccato</i> con acento, <i>poco rall., rall.</i> , hasta 7 elementos por pieza. |
| <i>Going solo!</i>  | Carácter: <i>The Malvern Hills/Allegretto, Secret agent/ Con moto (oo7 tempo), By George!/ Lazy, Pavane for King Richard/Andantino, Ant's nest/ Risoluto, Floating lanterns/Tempo rubato, Super cool!/Super cool</i> . Piezas de hasta 22 compases.   |
| <b>Etapa 8</b> Tema principal: Revisión. Incluye una lista de recordatorios sobre técnicas para la LPV. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>   | 3/4, 4/4, 9/8.<br>Sección rítmica con dos líneas simultáneas.   |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f, ff, cresc.</i> , reguladores, <i>rit., dim., a tempo, rall.</i> , calderón, <i>LH over</i> , acorde arpegiado, cesura, ligadura con acento al final, ligadura con  |

|                        |  |
|------------------------|--|
|                        | <i>staccato al final, cantabile, alargando, 8vab., una corda, staccato con acento, sustitución de dedos, poco rall., cambio de compás en la misma pieza, hasta 8 elementos por pieza.</i>  |
| <i>Prepared pieces</i> | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Can you see any familiar patterns?</i></p> <p><i>What does the tempo mark suggest about the character?</i></p> <p><i>Look at the various chords and passages of two-part writing and how they will be fingered.</i></p> <p><i>Do you feel you understand the piece? Where is the climax?</i></p> <p><i>Play the first note and try to hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p><i>Think about how you will finger the opening two bars: right hand first, then left.</i></p> <p><i>What pattern do the upper notes in the left-hand bars 1-2 represent? Where does this pattern return?</i></p> <p><i>Which chord are bars 3-4 based on? Can you see a pattern in bars 5-6?</i></p> <p><i>Play the first notes of each hand and try to hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Dinámicas y articulaciones: <i>pp, p, f, ff, reguladores, una corda, cresc., allargando, cantabile, acorde arpegiado.</i></p> |
| <i>Going solo!</i>     | <p>Carácter: <i>The dansant/Au movement, The lighthouse keeper has his lunch/ Allegretto, Cocktails on the lines/ Andantino, Dance of the garden gnomes/Allegro giocoso, A great sorrow/ Molto espressivo, An impressionist painting/Grazioso, Coconut rum /Calypso tempo, Saturn's moons/Ethereally-out of this world, larking about/Con spirito, Lament/Andante mesto, Film music/Marziale, Dance of the grape-pressers/Avec beaucoup de charme. Piezas de hasta 14 compases.</i></p>  |

|  |   |
|--|---|
| <b>HARRIS, VOLUMEN 8</b>   |   |
| Ya no hay lista de consejos al final, sino que están al principio de la etapa 8. |   |
| <b>Etapa 1</b> Tema principal: Saltos amplios y líneas adicionales.              |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | En vez de sección rítmica incluye explicación, sugerencias y ejercicios para tocar sin ver el teclado. (incluye ejercicios de memoria y transposición).   |
| <i>Melodic exercises</i>   | La sección de ejercicios melódicos enfatiza la lectura de líneas adicionales. Tonalidades de hasta 5 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Work out the chords in each bar and mark them lightly in pencil underneath the music.</i></p> <p><i>Which interval do the first two notes in the right-hand form? And the second two? Does this interval appear again?</i></p> <p><i>What character will you try to convey?</i></p> <p><i>What are the similarities and differences between bars 7-8 and 9-10?</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>Try to hear the piece in your head.</i></p> <p><i>Remember that the composer's dynamic markings are just a "point of departure": music would look fat too cluttered if all the possible markings were included. You will almost certainly wish to add more to give shape, direction and expression to your performance. In this piece, such markings have been deliberately omitted so you can add your own as appropriate.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i>, reguladores, <i>dim., molto rall., apoyatura, 8va alta, ligaduras, staccato, con ped., sempre dolce, rall., dim., ligadura con staccato al final, poco a poco cresc., calderón</i>, hasta 7 elementos por pieza.</p>   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Nocturne/Lento espressivo, Chanson d'après midi/Moderato, Salut d'amour/Andantino, Sugar plum goblin/Andante misterioso, Downtown Chicago/Allegro spiritoso.</i></p> <p>Piezas de hasta 13 compases. En la sección de piezas preparadas se sugiere que se añadan dinámicas y articulaciones que no están impresas.</p>   |
| <b>Etapa 2</b> Tema principal: Cambios de métrica y acordes quebrados. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | Sección rítmica con dos líneas simultáneas y cambios de compás en un mismo ejercicio.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 2 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>How will you count this piece?</i></p> <p><i>What is the rhythmic difference between a 6/8 and a ¾ bar?</i></p> <p><i>Which scale pattern are bars 4-5 based on?</i></p> <p><i>What kind of touch will you use to create your desired effect?</i></p> <p><i>Make a mental note of where the right-hand changes clef.</i></p> <p><i>Try to hear the piece in your head as best you can.</i></p> <p>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i>, ligaduras, <i>staccato</i>, acentos, reguladores, <i>rit., cresc.</i>, arpeggio, con ped., cambios de compás, <i>poco rit.</i>, ligadura con <i>staccato</i> al final, <i>espressivo</i>, a tempo, acento con <i>staccato, leggiero, cresc.</i> Poco a poco, <i>senza rall.</i>, calderón, hasta 10 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Mists in a dark forest/Lento misterioso, Storm brewing/Allegretto, Siesta/Moderato con moto, Heptagonal march, Frantic!/Allegro moderato, Slavonic dance/Allegro, Romanza/Adagio.</i> Piezas de hasta 16 compases.</p>   |
| <b>Etapa 3</b> Tema principal: Texturas contrapuntísticas.             |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 4/4, En vez de sección rítmica, incluye explicación de la técnica de sustitución de dedos y ejercicios.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 4 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>Have a scan through the whole piece and get a feel for the general shape and mood.</i></p> <p><i>Think about the texture and how you will finger the music to bring out the part writing.</i></p> <p><i>Where is the climax of the piece?</i></p> <p><i>Notice the changes of tempo.</i></p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>In which key is the piece?</i><br/> <i>Hear the piece through in your head as best you can, getting a feel for the fingering.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: La sección de ejercicios melódicos incluye pocas indicaciones, <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>pf</i>, <i>f</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, <i>espressivo</i>, sustitución de dedos, <i>poco rit.</i>, <i>a tempo</i>, <i>dim.</i>, ped., arpeggio, mordente, ligaduras. Hasta 7 elementos por pieza. No hay ni <i>staccato</i> ni acentos.</p>   |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Two-part invention (with apologies to JSB)/Allegretto</i>, <i>Three-part invention (more apologies)/Andante mesto</i>, <i>Fugal/Con moto</i>, <i>Passacaglia/ Largo</i>, <i>Gathering the willow/ Grazioso</i>, <i>Gold dust/Moderato</i>. Piezas de hasta 16 compases.</p>   |
| <b>Etapa 4</b> Tema principal: Más patrones rítmicos y armónicos en 3/4 y 4/4. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | Sección rítmica con dos líneas simultáneas.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 4 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Notice the C flats. What is the pattern which forms much of the piece?</i><br/> <i>How do the right and left hand relate in bars 1, 4 and 8?</i><br/> <i>Are there any other patterns?</i><br/> <i>How will you catch the witty character?</i><br/> <i>Try to hear the piece in your head as best you can.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>, ligaduras, acentos, <i>staccato</i>, acento y ligadura, acento con <i>staccato</i>, ligadura con <i>staccato</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, tresillos de negra, <i>dim.</i>, <i>rall.</i>, <i>a tempo</i>, cambio de compás, 8va alta, <i>poco a poco cresc.</i>, <i>dim.</i>, <i>rit.</i>, <i>freely</i>, calderón, arpeggio, sustitución de dedos, hasta 8 elementos por pieza.</p> |
| <i>Going solo!</i>   | <p>Carácter: <i>Chasing shadows/Allegro agitato</i>, <i>Toccata/Allegro con fuoco</i>, <i>Seascape/Allegretto</i>, <i>Scaling the heights/Allegro ma non troppo</i>, <i>Love story/Broadly</i>, <i>Serenity/Adagio molto espressivo</i>, <i>After the ball/Delicato</i>. Piezas de hasta 14 compases.</p>   |
| <b>Etapa 5</b> Tema principal: Más patrones rítmicos y armónicos en 3/8 y 6/8. |   |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 6/8, 3/8 Sección rítmica con dos líneas simultáneas.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 5 alteraciones.  |
| <i>Prepared pieces</i>   | <p>Preguntas dirigidas: <i>What is the key? Can you spot any scale and arpeggio patterns? Does the music move through any other keys?</i><br/> <i>Can you see any other repeated patterns?</i><br/> <i>Hear the rhythm in your head.</i><br/> <i>Scan through the whole piece – do you feel you’ve grasped the musical shape and intentions?</i><br/> <i>How would you describe the character?</i><br/> <i>Try to hear the piece in your head as best you can.</i><br/> Articulaciones y dinámicas: <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>, reguladores, <i>cresc.</i>, con ped. <i>Dim.</i>, ligaduras, acentos, <i>dolce</i>, <i>rall.</i>, calderón, <i>staccato</i>, acento con <i>staccato</i>, ligadura con <i>staccato</i> al final, <i>rit.</i>, <i>a tempo</i>,</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | arpeggio, sustitución de dedos, cambios de compás, 8vab, <i>cantabile</i> , hasta 8 elementos por pieza.   |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Last bus to Marrakesh/Andante misterioso, By a cool mountain stream/Espressivo e rubato, Debate/Con moto, Mr. Mozart comes to tea/Allegro, In the Tivoli gardens/Broadly, The devil dances/Molto spiritoso-scherzando, Impressionist watercolours/Andante, molto rubato</i> . Piezas de hasta 16 compases.  |
| <b>Etapa 6</b> Tema principal: 12/8 y más 9/8.                                 |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 12/8, 9/8. Sección rítmica con dos líneas simultáneas.   |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 3 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | Preguntas dirigidas: <i>What is the interval of the right-hand chord in the first bar?</i><br><i>Look at the right-hand chords in bar two and describe each (e. g. the first three are based in F minor).</i><br><i>Check for accidentals that are carried through the bar.</i><br><i>What will you count? Hear the rhythm through in your head.</i><br><i>How would you describe the character? What kind of sound will you try to achieve with the bass notes?</i><br><i>Hear the piece through in your head as best you can.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f, ff</i> , ligaduras, <i>staccato</i> , acentos reguladores, apoyaturas, calderón, ligadura con <i>staccato</i> al final, <i>legg.</i> , cambios de compás, <i>rit.</i> , con ped., <i>cresc.</i> , <i>dim.</i> , <i>rall.</i> , 8vab, acento con <i>staccato</i> , <i>a tempo</i> , <i>molto rit.</i> , ped., arpeggio, hasta 12 elementos por pieza. |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Cool cat blues/Cool blues tempo, Shadow puppets/Giocoso, Barcarolle/Gently swaying, L'eglise engloutie/Andante, Cherry picking/Scherzando, Purple moon/Moderato appassionato con rubato</i> . Piezas de hasta 8 compases.   |
| <b>Etapa 7</b> Tema principal: Más patrones rítmicos y armónicos en 5/8 y 5/4. |  |
| <i>Rhythmic exercises</i>  | 5/8, 5/4, Sección rítmica con dos líneas simultáneas.  |
| <i>Melodic exercises</i>   | Tonalidades de hasta 4 alteraciones.   |
| <i>Prepared pieces</i>   | Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece?</i><br><i>Does the opening idea return?</i><br><i>How will you count this piece?</i><br><i>What does una corda mean (final two bars)?</i><br><i>What is the character? How will you convey it?</i><br><i>Try to imagine the music in your head as best you can.</i><br>Articulaciones y dinámicas: <i>p, mp, mf, f</i> , reguladores, ligaduras, <i>staccato</i> , acentos, ligadura con <i>staccato</i> al final, acento con <i>staccato</i> , <i>meno mosso-espressivo</i> , <i>accel.</i> , <i>a tempo</i> , cambios de compás, <i>quasi legato</i> , <i>cresc.</i> , <i>dim.</i> , <i>rit.</i> , 8vab, <i>rall.</i> , <i>molto rall.</i> , <i>dim.</i> , <i>una corda</i> , ped., calderón, hasta 10 elementos por pieza.  |
| <i>Going solo!</i>   | Carácter: <i>Afternoon tea at the Peninsula Hotel, Hong Kong/Con spirito, A Russian dacha/Andante, Interstellar/Allegro con spirito, Waterlillies/Moderato con moto, Twilight falls/Andante</i> ,  |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | <i>molto espressivo, The Tsar's palace/Andante, Lazy days (for Lesley)/Lento espressivo. Piezas de hasta 20 compases.</i>   |
| <b>Etapa 8 Revisión.</b>  |   |
| <i>Rhythmic exercises</i> | 3/4, 4/4, 9/8. Antes de la sección rítmica aparece una lista resumen de consejos para una LPV “musical”. Sección rítmica con dos líneas simultáneas.  |
| <i>Melodic exercises</i>  | Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f, ff</i> , reguladores, ligaduras, <i>staccato</i> , acentos, <i>cresc.</i> , cambios de compás, ligadura con <i>staccato</i> al final, calderón, sustitución de dedos, 8va., acento con <i>staccato, rit., a tempo, sfz</i> , hasta 8 elementos por pieza.  |
| <i>Prepared pieces</i>    | Preguntas dirigidas: <i>In which key is this piece? Does it slip into other keys?</i><br><i>How will you convey the waltz style? Which markings are very important?</i><br><i>Does the opening music return?</i><br><i>What do you notice about the notes in bars 7, 8 and 9?</i><br><i>Think about the bars that involve leaps.</i><br><i>Try to imagine the piece in your head.</i><br>Una sola pieza. Articulaciones y dinámicas: <i>pp, p, mp, mf, f, cresc.</i> , reguladores, <i>staccato</i> , acentos, calderón y 8va alta. |
| <i>Going solo!</i>        | Carácter: <i>Scherzando/Molto allegro, West side/Risoluto, Put out the light/Cool, Valse des glaces/Andante grazioso, Signature tune/Fast and with massive energy, Grand finales/Allegro molto giocoso. Piezas de hasta 20 compases.</i>  |



## KEMBER

### Sight-reading, a fresh approach

#### Tablas de contenido

| <b>KEMBER VOLUMEN 1</b>  |   |  |
|--|---|--|
| En todo este volumen los valores rítmicos van desde la redonda hasta la corchea. No incluye semicorcheas. Los patrones rítmicos son muy sencillos. |   |  |
| <b>Parte 1</b>   | Preparación: Los ejercicios de esta sección no tienen indicación de tempo o carácter. Énfasis en tipo de movimiento melódico: grados conjuntos, repetición o salto. |  |
|  | Tres pasos para el éxito: mirar el compás, buscar patrones y contar de forma estable mientras se toca. Manos alternadas.  |  |
|  | Patrones: Patrones de cinco dedos y secuencias utilizadas frecuentemente. Manos alternadas.   |  |
|  | Ejercicios de lectura a primera vista en tonalidades de: do mayor, sol mayor, la menor, re menor, fa mayor, re mayor Manos alternadas.                              |  |
|  | Posición alternativa de sol mayor (incluye fa sostenido). Manos alternadas.   |  |
|  | Posición alternativa de re mayor (incluye do sostenido). Manos alternadas.  |  |
|  | Posición de la menor usando sol sostenido y la escala menor melódica. Manos alternadas.   |  |
| Posición de re menor usando do sostenido y la escala menor melódica. Manos alternadas.   |   |  |
| <b>Parte 2</b>   | Cuatro pasos para el éxito: Mirar el compás, buscar alteraciones de la tonalidad, buscar patrones, contar mientras se toca.   |  |
|  | Introducción de intervalos de 4ª y 5ª.  | Con énfasis en intervalo melódico y su diseño visual. También sugiere qué digitaciones utilizar.   |
|  | Más ejercicios de lectura a primera vista.  | A partir de aquí, se incluyen las primeras indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>In March style</i> , <i>Waltz</i> , <i>Gently flowing</i> . No hay indicaciones de articulación, excepto unas cuantas ligaduras de frase.  |
|  | Ligadura de unión y síncopas sencillas.   | Se incluyen indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>Not too fast</i> , <i>Allegretto</i> , <i>Moderato</i> , <i>Steadily</i> , <i>Andante</i> , <i>Rhythmically</i> , <i>Flowing</i> , <i>Lively</i> .  |
|  | Ejercicios simples con manos juntas.  | Se incluyen indicaciones de matices: <i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> y <i>f</i> . También aparecen indicaciones de carácter: <i>Vivace Legato</i> , <i>Moderato</i> , <i>Gently</i> , <i>Legato</i> , <i>Flowing</i> , <i>In March style</i> , <i>Lightly</i> , <i>Simply</i> , <i>Flowing</i> , <i>Vivace</i> , <i>Moderato</i> , <i>Allegretto</i> , <i>With a lilt</i> , <i>Andante</i> , <i>Lightly</i> , <i>Moderato</i> . |

## KEMBER VOLUMEN 2

A partir de este volumen aparecen semicorcheas en algunos capítulos, pero los patrones rítmicos son sencillos. La mayoría de las piezas sólo llega hasta corcheas. La lista de consejos que aparece repetida al inicio de cada capítulo es: Siempre mirar el compás, siempre palmear, golpear o cantar el ritmo, siempre revisar la armadura y asegurarse dónde están las alteraciones, siempre estar consciente de la tonalidad, siempre encontrar la posición correcta de cada mano para comenzar y siempre mirar la partitura en vez de las manos.

|  |  |
|--|--|
| <p>1. Manos juntas sin cambio de posición</p> <p>Se insertan instrucciones breves entre los ejercicios como: contar un compás completo antes de tocar, usar la primera y la última nota para deducir la tonalidad, tratar de tocar musical y expresivamente y poner atención especial cuando hay síncopas.</p> | <p>Hay indicaciones de dinámicas como: <i>p</i>, <i>mp</i>, <i>mf</i> y <i>f</i>. Aparecen los primeros reguladores y algunas indicaciones de articulación como <i>lightly detached</i> y ligaduras de fraseo. Las indicaciones de carácter son:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Moderato</i></li><li>2. <i>Leisurely</i></li><li>3. <i>Andante</i></li><li>4. <i>In slow Waltz time</i></li><li>5. <i>In Waltz tempo</i></li><li>6. <i>In March time</i></li><li>7. <i>Moderato</i></li><li>8. <i>Legato</i></li><li>9. <i>In March style</i></li><li>10. <i>Gently flowing</i></li><li>11. <i>With movement</i></li><li>12. <i>Cantabile</i></li><li>13. <i>In Mach style</i></li><li>14. <i>Dolce</i></li><li>15. <i>Sadly</i></li><li>16. <i>Gently flowing</i></li><li>17. <i>Moderato</i></li><li>18. <i>Unhurried</i></li><li>19. <i>Not too fast</i></li><li>20. <i>Steadily</i></li></ol> |
| <p>2. Semicorcheas en compás de 2/4.</p> <p>Primera aparición de semicorcheas. Se insertan instrucciones breves entre los ejercicios como: aplaudir o cantar el ritmo antes de tocar y contar antes</p>  | <p>La mayoría de las piezas tiene una, máximo dos indicaciones dinámicas: <i>mf</i> y <i>p</i>. Aparece la primera indicación de <i>staccato</i> en la última pieza y <i>leggiero</i>. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>21. <i>Not too fast</i></li><li>22. <i>Vivace</i></li><li>23. <i>Andante</i></li></ol>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>de tocar, sobre todo cuando hay anacrusa.</p>  | <p>24. <i>Moderato</i><br/> 25. <i>Steadily</i><br/> 26. <i>Not too fast</i><br/> 27. <i>Quite slowly</i><br/> 28. <i>Ragtime</i><br/> 29. <i>In the style of a Gavotte</i></p>   |
| <p>3. Semicorcheas en compás de 6/8.</p> <p>Se insertan instrucciones breves entre los ejercicios como: cuidar las ligaduras de unión y las notas con puntillo.</p>   | <p>La mayoría de las piezas tiene una, máximo dos indicaciones dinámicas: <i>f</i>, <i>mf</i> o <i>p</i> y algunos reguladores. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>30. <i>Not too fast</i><br/> 31. <i>Lento</i><br/> 32. <i>Sadly</i><br/> 33. <i>Vivace</i><br/> 34. <i>Moderato</i><br/> 35. <i>Brightly</i><br/> 36. <i>Not too fast</i><br/> 37. <i>Leisurely</i><br/> 38. <i>Brightly</i><br/> 39. <i>Andante</i></p>   |
| <p>4. Cambio de posición en la mano derecha.</p> <p>Cada vez que hay un cambio de posición se indica con la digitación. Se insertan instrucciones breves entre los ejercicios como: Poner como meta un tempo realista, fijarse en el estilo, fijarse en la primera y última nota para descubrir la tonalidad de la pieza, contar un compás antes, sobre todo si hay anacrusa y siempre aplaudir o cantar el ritmo antes de tocar.</p> | <p>La mayoría de las piezas tiene una, máximo dos indicaciones dinámicas: <i>f</i>, <i>mf</i> o <i>p</i>, <i>cresc.</i> y algunos reguladores. Hay un poco de staccato e instrucciones como <i>sempre legato</i> Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>40. <i>In March Style</i><br/> 41. <i>Gently flowing</i><br/> 42. <i>Moderato</i><br/> 43. <i>Steadily</i><br/> 44. <i>Flowing</i><br/> 45. <i>Vivace</i><br/> 46. <i>Not too fast</i><br/> 47. <i>Andante</i><br/> 48. <i>Andante</i><br/> 49. <i>Lively</i><br/> 50. <i>Quite slowly</i><br/> 51. <i>Andante</i><br/> 52. <i>Legato</i></p> |
| <p>5. Cambio de posición en la mano izquierda.</p>  | <p>La mayoría de las piezas tiene una, máximo dos indicaciones dinámicas: <i>f</i>, <i>mf</i> o <i>p</i>, <i>cresc.</i> y algunos reguladores. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Cada vez que hay un cambio de posición se indica con la digitación. Sólo hay un breve recordatorio para tocar musical y expresivamente. Aparecen texturas de hasta tres voces.</p>   | <p>53. <i>Rhythmically</i><br/> 54. <i>Vivace</i><br/> 55. <i>Briskly</i><br/> 56. <i>Cantabile</i><br/> 57. <i>With movement</i><br/> 58. <i>Flowing</i><br/> 59. <i>Slow and solemn</i><br/> 60. <i>Rhythmic</i><br/> 61. <i>Flowing steadily</i><br/> 62. <i>With a lilt</i></p>  |
| <p>6. Cambios simples de posición en ambas manos.</p> <p>Cada vez que hay un cambio de posición se indica con la digitación. Aparecen texturas de hasta tres voces. Sólo hay un recordatorio de poner como meta un tempo realista y fijarse en el estilo.</p>   | <p>Hay hasta cuatro indicaciones dinámicas por pieza: <i>f</i>, <i>mf</i> o <i>p</i>, <i>cresc.</i> y algunos reguladores. Hay instrucciones expresivas como <i>cantabile</i>, <i>dolce</i> y <i>lightly detached</i>. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>63. <i>Like a Minuet</i><br/> 64. <i>In Waltz time</i><br/> 65. <i>Adagio</i><br/> 66. <i>Sadly</i><br/> 67. <i>In canon</i><br/> 68. <i>Brightly</i><br/> 69. <i>Adagio</i><br/> 70. <i>Adagio</i><br/> 71. <i>March</i><br/> 72. <i>Gracefully</i></p> |
| <p>7. Introducción de intervalos de segunda y tercera.</p> <p>Los intervalos armónicos aparecen en una mano, mientras la otra mantiene una sola línea. Además de los intervalos hay cambios de posición. Se insertan instrucciones breves entre los ejercicios como: poner como meta un tempo realista y fijarse en el estilo, fijarse en la primera y última nota para descubrir la tonalidad de la pieza.</p> | <p>Las piezas incluyen hasta cinco indicaciones de dinámica, articulación o expresión. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>73. <i>In Waltz time</i><br/> 74. <i>Moderato</i><br/> 75. <i>Flowing</i><br/> 76. <i>Andante</i><br/> 77. <i>Flowing</i><br/> 78. <i>Dolce</i><br/> 79. <i>Cantabile</i><br/> 80. <i>Maestoso</i></p>   |
| <p>8. Introducción de intervalos de cuarta y sexta.</p> <p>Los intervalos armónicos aparecen en una mano, mientras la otra mantiene una sola línea. Además de los</p>   | <p>Las piezas incluyen hasta cinco indicaciones de dinámica, articulación o expresión. El rango crece de <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>mp</i>, <i>p</i> y hasta <i>pp</i>, además de <i>cresc.</i>, reguladores <i>rall.</i>, calderón y una apoyatura. Aparece la indicación de utilizar</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>intervalos hay cambios de posición. Hay texturas de hasta cuatro voces y las piezas son más extensas, de hasta 12 compases. No hay instrucciones breves entre los ejercicios.</p>  | <p>pedal. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>81. <i>Moderato</i></li> <li>82. <i>Lento</i></li> <li>83. <i>Moderato</i></li> <li>84. <i>Flowing</i></li> <li>85. <i>Smoothly</i></li> <li>86. <i>Simply</i></li> <li>87. <i>With a slow blues feel</i></li> <li>88. <i>Leisurely</i></li> <li>89. <i>Unhurried</i></li> <li>90. <i>Relaxes-with swing quavers</i></li> <li>91. <i>Leisurely</i></li> <li>92. <i>Poco lento</i></li> <li>93. <i>Expressively</i></li> <li>94. <i>Dreamily</i></li> <li>95. <i>Largo</i></li> </ul> |
| <p>9. Introducción de intervalos de quinta y séptima.</p> <p>Los intervalos armónicos aparecen en una mano, mientras la otra mantiene una sola línea. Además de los intervalos hay cambios de posición. Hay texturas de hasta tres voces y las piezas son más extensas, de hasta 12 compases. No hay instrucciones breves entre los ejercicios.</p> | <p>Las piezas incluyen hasta cinco indicaciones de dinámica, articulación o expresión. Incluye ligaduras de estilo e indicaciones de pedal. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>96. <i>Gavotte</i></li> <li>97. <i>Legato</i></li> <li>98. <i>Flowing</i></li> <li>99. <i>Dreamily</i></li> <li>100. <i>Brightly</i></li> </ul>  |
| <p>10. Introducción de varios acordes dos notas.</p> <p>Los intervalos armónicos aparecen combinados en las piezas, pero en una sola mano por ejercicio, mientras la otra hace una sola línea. Hay texturas de hasta tres voces y las piezas son más extensas, de hasta 12 compases. No hay instrucciones breves entre los ejercicios.</p>          | <p>Las piezas incluyen hasta cinco indicaciones de dinámica, articulación o expresión. Incluye ligaduras de estilo e indicaciones como <i>legato</i> o <i>cantabile</i>. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>101. <i>With movement</i></li> <li>102. <i>Smoothly</i></li> <li>103. <i>Rhythmically</i></li> <li>104. <i>Not too fast</i></li> <li>105. <i>Allegretto</i></li> <li>106. <i>Adagio</i></li> </ul>  |
| <p>11. Introducción de inversión de triadas.</p> <p>Comienza mostrando las digitaciones básicas de una triada en todas sus</p>  | <p>Las indicaciones de dinámica se reducen a un promedio de dos por pieza, incluyendo <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>p</i> y algunos reguladores. No hay indicaciones de articulación. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p>inversiones, tanto mayor como menor en ambas claves. La mayoría de las piezas son cortas, de hasta 8 compases. Las texturas son de cuatro voces, casi siempre una melodía acompañada por triadas en cualquier mano y no hay instrucciones breves entre los ejercicios.</p> | <p>107. <i>In March style</i><br/> 108. <i>Maestoso</i><br/> 109. <i>Majestically</i><br/> 110. <i>Dolce</i><br/> 111. <i>In Waltz time</i></p>   |
| <p>12. Introducción del acorde de séptima de dominante.</p> <p>Comienza mostrando algunas digitaciones básicas para acordes de séptima en ambas manos. La textura es de una melodía en una mano, acompañada por acordes en la otra.</p>                                       | <p>Las indicaciones de dinámica se reducen a un promedio de dos por pieza, incluyendo <i>mf</i>, <i>mp</i> y algunos reguladores. No hay indicaciones de articulación, excepto ligaduras de fraseo. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>112. <i>Gracefully</i><br/> 113. <i>Simply</i><br/> 114. <i>Slowly</i><br/> 115. <i>Not too fast</i><br/> 116. <i>Simply</i></p>   |
| <p>13. La tonalidad de mi menor.</p> <p>Texturas de hasta tres voces con cambios de posición evidenciados con la digitación. No hay instrucciones breves entre los ejercicios.</p>  | <p>Las indicaciones de dinámica se reducen a un promedio de dos por pieza, incluyendo <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>mp</i>, <i>p</i> y algunos reguladores. Hay indicaciones de articulación, incluyendo ligaduras de fraseo, ligaduras de estilo y <i>staccato</i>. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>117. <i>Briskly</i><br/> 118. <i>Vivace</i><br/> 119. <i>Sadly</i><br/> 120. <i>Lively</i><br/> 121. <i>Con brio</i><br/> 122. <i>Allegretto</i></p>                    |
| <p>14. La tonalidad de si menor.</p> <p>Texturas de hasta cuatro voces con cambios de posición evidenciados con la digitación. Se repiten las instrucciones breves que han aparecido antes entre los ejercicios.</p>  | <p>Las indicaciones de dinámica varían entre dos y cinco por pieza, incluyendo <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>mp</i>, <i>p</i> y algunos reguladores. Hay indicaciones de articulación, incluyendo ligaduras de fraseo, ligaduras de estilo y <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>espressivo</i>, <i>cantabile</i> y uso del pedal. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>123. <i>Gracefully</i><br/> 124. <i>Firmly</i><br/> 125. <i>Flowing</i><br/> 126. <i>In March time</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>127. <i>Slow and sustained</i><br/> 128. <i>Moderato</i><br/> 129. <i>With expression</i><br/> 130. <i>Vivace</i><br/> 131. <i>Gavotte</i><br/> 132. <i>Solemnly</i></p>  |
| <p>15. La tonalidad de si bemol mayor.</p> <p>Texturas de hasta cuatro voces con cambios de posición evidenciados con la digitación. Se repiten las instrucciones breves que han aparecido antes entre los ejercicios.</p> | <p>Las indicaciones de dinámica varían entre dos y cinco por pieza, incluyendo <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>mp</i>, <i>p</i> y algunos reguladores. Hay indicaciones de articulación, incluyendo ligaduras de fraseo, ligaduras de estilo y <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>espressivo</i>, <i>cantabile</i> y uso del pedal. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>133. <i>Brightly</i><br/> 134. <i>Flowing</i><br/> 135. <i>Lively</i><br/> 136. <i>In Waltz time</i><br/> 137. <i>Allegretto</i><br/> 138. <i>Gavotte</i><br/> 139. <i>Expressively</i><br/> 140. <i>Flowing</i><br/> 141. <i>Giocoso</i><br/> 142. <i>With movement</i><br/> 143. <i>Flowing</i><br/> 144. <i>Vivace</i></p> |
| <p>16. La tonalidad de sol menor.</p> <p>Texturas de hasta cuatro voces con cambios de posición evidenciados con la digitación. Se repiten las instrucciones breves que han aparecido antes entre los ejercicios.</p>      | <p>Las indicaciones de dinámica varían entre dos y cinco por pieza, incluyendo <i>f</i>, <i>mf</i>, <i>mp</i>, <i>p</i> y algunos reguladores. Hay indicaciones de articulación, incluyendo ligaduras de fraseo, ligaduras de estilo y <i>staccato</i>, <i>legato</i>, <i>espressivo</i>, <i>cantabile</i> y uso del pedal. Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>145. <i>Mesto</i><br/> 146. <i>Adagio</i><br/> 147. <i>Moderato</i><br/> 148. <i>Lively</i><br/> 149. <i>With a lilt</i><br/> 150. <i>With movement</i></p>   |

### KEMBER VOLUMEN 3

La lista que repite en cada capítulo se amplía a: Siempre observar las indicaciones de compás y estilo, escanear la pieza primero para observar su forma general para ir tomando decisiones de digitaciones eficientes, asegurar la tonalidad de la pieza, incluso si es mayor o menor, mirar si hay otro tipo de alteraciones, mirar siempre la partitura de ser posible un compás adelante, estar consciente de las formas de los acordes, los intervalos y las inversiones de triada, seguir tocando y evitar detenerse a corregir errores y siempre tratar de tocar de forma musical y expresiva. Repertorio mucho más complejo. Todas las secciones incluyen un mínimo de cinco indicaciones de dinámica, articulación o agógica por pieza y con texturas de hasta cuatro voces. Ya no aparecen indicaciones de digitación en ninguna pieza.

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Parte 1</b><br/>Nuevas tonalidades.</p> | <p>Incluye piezas en la mayor, mi bemol mayor, fa sostenido menor, do menor, mi mayor, la bemol mayor, re bemol mayor, si mayor, sol sostenido menor y si bemol menor.</p> <p>Ya no se incluyen breves instrucciones de recordatorio entre las piezas.</p> | <p>Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Lively</i></li> <li>2. <i>Andante cantabile</i></li> <li>3. <i>Gently-in style of a bacarolle</i></li> <li>4. <i>Waltz</i></li> <li>5. <i>March rítmico</i></li> <li>6. <i>Poco lento-in yhe style of a spiritual</i></li> <li>7. <i>A gentle waltz tempo</i></li> <li>8. <i>Poco allegro</i></li> <li>9. <i>With a lilt</i></li> <li>10. <i>Lively</i></li> <li>11. <i>With movement</i></li> <li>12. <i>Slow and solemn</i></li> <li>13. <i>With a lilt</i></li> <li>14. <i>In flowing waltz time</i></li> <li>15. <i>Flowing</i></li> <li>16. <i>Allegretto</i></li> <li>17. <i>Piú lento</i></li> <li>18. <i>Moderate waltz tempo</i></li> <li>19. <i>Andantino</i></li> <li>20. <i>Allegretto</i></li> <li>21. <i>Negra=114</i></li> <li>22. <i>Gavotte</i></li> <li>23. <i>Andante</i></li> <li>24. <i>Gently and leisurely</i></li> <li>25. <i>With movement</i></li> <li>26. <i>Poco andante</i></li> <li>27. <i>Lento</i></li> <li>28. <i>In flowing waltz time</i></li> <li>29. <i>Slow and solemn</i></li> <li>30. <i>Allegro negra=118/124</i></li> </ol> |
|---|--|---|



|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>31. <i>Con moto</i><br/> 32. <i>Adagio</i><br/> 33. <i>Allegretto</i></p>  |
| <p><b>Parte 2</b><br/> Ritmos y compases.</p> | <p>Esta sección se dedica a compases irregulares o compuestos, así como otras dificultades rítmicas como puede ser 3 contra 2. Incluye piezas en 5/4, 5/8, 9/8, 6/8, 7/8, 3/2, 12/8, cambios de compás en una misma pieza y tresillos en una mano con corcheas en la otra.</p>   | <p>Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>34. <i>Unhurried</i><br/> 35. <i>Leisurely</i><br/> 36. <i>Cantabile</i><br/> 37. <i>With movement</i><br/> 38. <i>With movement</i><br/> 39. <i>Mesto</i><br/> 40. <i>Berceuse</i><br/> 41. <i>With a lilt</i><br/> 42. <i>Dolce e legato</i><br/> 43. <i>Tango</i><br/> 44. <i>Grazioso</i><br/> 45. <i>Vivace</i></p>  |
| <p><b>Parte 3</b><br/> Estilos.</p>           | <p>Esta sección incluye piezas con referencias a repertorio tradicional del piano. Las instrucciones invitan al alumno a tratar de adivinar de quién es la pieza o a qué época corresponde, antes de tocarla. Contiene estilos de compositores muy variados como Bach, Mozart, Beethoven, Grieg, Chopin, Brahms, Ravel y Barto entre otros. Son piezas considerablemente más largas que las del resto del método. Algunas de ellas llegan a tener hasta 40 compases en promedio.</p> | <p>Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>46. <i>Minuetto/Allegretto</i><br/> 47. <i>Chorale/ Moderato</i><br/> 48. <i>Song a Dance/ Andante, Animato, Tempo primo.</i><br/> 49. <i>Prelude/ Allegro</i><br/> 50. <i>Ground Bass/ Adagio</i><br/> 51. <i>Allegretto/ corchea=83</i><br/> 52. <i>Cantabile sostenuto/ negra=86</i><br/> 53. <i>Minuet in G/ Andantino</i><br/> 54. <i>Pastorale/ Leisurely</i><br/> 55. <i>March and Aria/ Allegretto</i><br/> 56. <i>Menuet/ Espressivo</i><br/> 57. <i>Two Hungarian Dances I</i><br/> 58. <i>Two Hungarian Dances II</i><br/> 59. <i>Adagietto/ corchea=58</i><br/> 60. <i>Romance/ Andante</i><br/> 61. <i>Andante cantabile/ negra=56</i><br/> 62. <i>Nocturne/ Cantabile</i><br/> 63. <i>Andante moderato/ corchea=88</i><br/> 64. <i>Waltz/ negra=84</i><br/> 65. <i>Folk Dance/ Vivace</i><br/> 66. <i>Wiegenlied/ Poco andante</i><br/> 67. <i>Serenade/ Andante</i><br/> 68. <i>Intermezzo/ Cantabile</i><br/> 69. <i>Adagio/ corchea=88</i><br/> 70. <i>Lied/ Andante</i></p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Parte 4</b><br/>Acompañamiento y transposición.</p> | <p>Esta sección inicia con algunas instrucciones para transportar como: pensar en la nueva tonalidad y sus alteraciones antes de tocar, seguir la figura y los intervalos de la melodía y la forma de los acordes, pensar constantemente en la tonalidad nueva y no sólo al principio, transponer primero hacia abajo y utiliza los libros uno y dos para comenzar con melodías sencillas en manos separadas.</p> <p>Contiene además modelos de las formas de acompañamiento más comunes en el repertorio de concierto. Las piezas de la sección tienen el acompañamiento y la melodía solista.</p> <p>Aunque también incluyen melodía y acompañamiento, las piezas que se sugiere utilizar para transportar son más sencillas que las que muestra para practicar el acompañamiento en general.</p> | <p>Las indicaciones de carácter y/o títulos de las piezas son:</p> <p>71. <i>Vivo</i><br/>72. <i>Mesto</i><br/>73. <i>Vivace</i><br/>74. <i>Poco lento e rubato</i><br/>75. <i>Andante</i><br/>76. <i>With a lilt</i><br/>77. <i>Con moto</i><br/>78. <i>Quick waltz</i><br/>79. <i>Allegretto</i><br/>80. <i>Dreamily-in free time</i><br/>81. <i>Steadily</i><br/>82. <i>Allegro</i><br/>83. <i>Moderato</i><br/>84. <i>Giocoso</i><br/>85. <i>Semplice</i><br/>86. <i>Vivace</i><br/>87. <i>Con moto</i><br/>88. <i>Adagietto</i><br/>89. <i>Allegretto</i></p> |
|---|---|--|

## BULLARD

### Joining the dots

#### Tablas de contenido

| <b>VOLUMEN 1</b>   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Valores rítmicos de negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios y algunas corcheas. Manos separadas, posiciones fijas de cinco notas. Matices y articulaciones incluidos hasta cuatro por pieza, incluyendo <i>f</i> , <i>mf</i> , <i>mp</i> , <i>p</i> , reguladores, <i>legato</i> , <i>staccato</i> y acentos. Se incluyen compases de 2/4, 3/4 y 4/4. Desde 4 hasta 6 compases de longitud por pieza. Los primeros capítulos tienen piezas para ser acompañadas por el docente. Al final hay una pieza a cuatro manos. |   |   |   |
| <b>Capítulo</b>  | <b>Key Features/<br/>Workouts</b>   | <b>Make Music</b>   | <b>Read and Play</b>  |
| [1] do mayor   | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily</i> , <i>Allegretto</i> . | Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>My black cat's called Daisy, she is very lazy</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Echoing Footsteps/ Andante.</i> , <i>My Cat, A tune in time</i> . | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>On the Move/ like a march, By the Lake/ Calmly, Coming Down the Stairs/Steadily, Knocking on the Door/Cheerfully, Peaceful/ Andante</i> . |
| [2] la menor   | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas  | Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Feeling gloomy, stuck in bed, tired and bored</i>   | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza.  |

|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
|               | <p>antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Lively.</i></p>   | <p><i>with aching head!</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 4/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>A Minor Echo/ Andante, Not very well!, Marching by.</i></p>  | <p>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Cheerfully Minor/Lively, The End of the Day/ Slowly, Cat and Mouse/ Allegretto, Cello and Violin/ Andante, Question and Answer/ Allegro.</i></p>   |
| [3] sol mayor | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Andante.</i></p> | <p>Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Walking down the high street, looking in the shops</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Nearly Home/ Allegretto, Window shopping, Hopping.</i></p> | <p>Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>On the River/ Andante, Best Foot Forward/ Alla Marcia, Cloudless Sky/ Adagio, Bouncing Ball/Lively Raindrops/ Delicately.</i></p> |
| [4] fa mayor  | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las</p>   | <p>Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Running,</i></p>  | <p>Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final.</p>  |

|              |   |  |  |
|--------------|---|--|--|
|              | <p>teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Gracefully.</i></p>   | <p><i>running, running fast, running for the bus</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 2/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Echo Waltz/ Tempo di Vals, Running for the Bus, Happy Hamster.</i></p>  | <p>Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Gently Dreaming/ Moderato, Folk Dance/ Rhythmically, Calling Birds/ Allegretto, Surprise/ Slowly, Becalmed/ Lento.</i></p>   |
| [5] re menor | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Steadily, Allegretto.</i></p> | <p>Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Footprints in the snowy ground, freezing frost is all around</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Todo en posiciones fijas de 5 dedos. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Copy Cat/ Steadily. A Winter's Day, A Sad Story.</i></p> | <p>Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Far from Home/ Andante, Sarabande/ Slowly, Rocking Chair/ Andante cantabile, I'm Late! Lively, Over the Stile/ With care.</i></p> |

|                         |  |   |   |
|-------------------------|--|---|---|
| [6] Sólo teclas negras  | Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively, Andante.</i>  | Improvisar una pieza que describa el título <i>Beneath the Waves</i> , con ambas manos. | Instrucciones: mirar el compás y contar en voz alta, seguir contando, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota para la digitación, intentar la pieza tocando sin parar hasta el final. Invita a fijarse cómo expresar el carácter de cada pieza. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sharp and Sweet/ Slow and smooth, Flat Out/ Fast and furious.</i> |
| [7] More pieces to play | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con instrucciones como revisar la tonalidad y el compás y colocar los dedos de ambas manos en las teclas correctas antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sunshine and Clouds/Grandly, Evening Calm, Allegretto espressivo, Nightfall/Moderato, Smooth and Solemn/Andante, Aiming High/Allegro, Snowdrifts/Slowly and smoothly, Up and Down/Confidently, Looking Down the Well/ Andante, Dripping Tap/Steadily, Stealthy Approach/Moderate tempo, Trumpets/Ceremonially, Falling Leaves/ andante, On the Swing/ Energetically, Seaside Special/Cheerfully (4 manos), Celebration/ Allegro vivo.</i> |   |   |

| <b>VOLUMEN 2</b>   |                           |                           |   |
|--|---------------------------|---------------------------|---|
| Valores rítmicos de corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Manos juntas, las posiciones ya no son fijas, tiene pequeños desplazamientos, cruces o aberturas. Matices y articulaciones incluidos hasta cuatro por pieza, incluyendo <i>f, mf, mp, p</i> , reguladores, <i>legato, staccato</i> y acentos. Se incluyen compases de 2/4, 3/4 y 4/4. Desde 4 hasta 12 compases de longitud por pieza. Algunos capítulos tienen piezas para ser acompañadas por el docente. Al final hay una pieza a cuatro manos. |                           |                           |   |
| Capítulo   | Key Features/<br>Workouts | Make Music                | Read and Play   |
| [1] do mayor   | Ejercicios diseñados para | Improvisar una melodía de | Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera |

|               |  |   |   |
|---------------|--|---|---|
|               | <p>reforzar la escala y el acorde de primer grado (I).<br/>Instrucciones: practicar los ejercicios varias veces y poner la mano en la posición correcta antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Andante cantabile</i>.</p>                   | <p>cuatro compases con el patrón rítmico-melódico dado y que exprese el título: <i>Morning March/ Alla marcia</i>.</p>                                  | <p>nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Calm Conversation/ Andante, Merry Minuet/ Moderato, Raedy for a Rest!/ Lively</i>.</p>   |
| [2] la menor  | <p>Ejercicios diseñados para reforzar la escala y el acorde de primer grado (I).<br/>Instrucciones: practicar los ejercicios varias veces y poner la mano en la posición correcta antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Andantino</i>.</p> | <p>Improvisar una melodía de ocho compases con el patrón rítmico-melódico dado y que exprese el título: <i>Drifting Along/ Smoothly and gently</i>.</p> | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Distant Clouds/ Slow and expressive, Calm Waters/ Andante cantabile, Up and Down the Ladder/ Lively</i>.</p> |
| [3] sol mayor | <p>Ejercicios diseñados para reforzar la escala y el acorde de primer grado (I).</p>   | <p>Improvisar una melodía de ocho compases con el patrón rítmico-melódico dado y que exprese</p>  | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de</p>   |

|              |   |   |   |
|--------------|---|---|---|
|              | <p>Instrucciones: practicar los ejercicios varias veces y poner la mano en la posición correcta antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Moderato leggiero.</i></p>  | <p>el título: <i>Cheerful Chimp/ Lively.</i></p>  | <p>las piezas: <i>Water Lilies/ Moderato cantabile, Ebb and Flow/ Andante espressivo, Merry-Go-Round/ Allegretto con moto.</i></p>  |
| [4] mi menor | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. También incluye ejercicios para afirmar la escala y el acorde de primer grado (I). Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Lively and bouncy.</i></p> | <p>Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Soaring high above the trees, dipping, swaying, in the breeze</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 3/4. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Follow My Leader/ Allegretto, Hot-Air Balloon, The Orchard.</i></p> | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios y a observar patrones. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Melancholy Melody/ Sadly, Moonlight/ Gently drifting, Hand to Hand/ Andante espressivo, So There.../Allegretto giocoso. Journey to Nowhere/ With a driving beat.</i></p> |



|                     |   |  |  |
|---------------------|---|--|--|
| <p>[5] fa mayor</p> | <p>Ejercicios diseñados para reforzar la escala y el acorde de primer grado (I).<br/>Instrucciones: practicar los ejercicios varias veces y poner la mano en la posición correcta antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Lively.</i></p>             | <p>Improvisar una melodía de ocho compases con el patrón rítmico-melódico dado y que exprese el título: <i>Wake-Up Call/ Allegretto.</i></p>         | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Clockwork Cat/ Rhythmically, Little Echo/ Andante, Rhythmic Reginald/ Moderato.</i></p>         |
| <p>[6] re menor</p> | <p>Ejercicios diseñados para reforzar la escala y el acorde de primer grado (I).<br/>Instrucciones: practicar los ejercicios varias veces y poner la mano en la posición correcta antes de comenzar a tocar. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto, Andante espressivo.</i></p> | <p>Improvisar una melodía de ocho compases con el patrón rítmico-melódico dado y que exprese el título: <i>Falling Snow/ Andante espressivo.</i></p> | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>After You.../ With elegance, Fish in the Lake/ Andante cantabile, Dialogue/ Allegretto.</i></p> |
| <p>[7] re mayor</p> | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas</p>   | <p>Dictados al piano en eco Musicalizar la frase: <i>Pedals turning, wheels</i></p>  | <p><i>Trumpet Tune/ Lively, Wally's Waltz/ Moderato, Gliding By/</i><br/>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza</p>   |

|               |   |  |   |
|---------------|---|--|---|
|               | <p>correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. También incluye ejercicios para afirmar la escala y el acorde de primer grado (I).<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegretto, Smooth and flowing.</i></p> | <p><i>whirling, down the hill with brakes burning!</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 2/4.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Scurrying Squirrels/ Happily. Bicycle Ride, Fanfare.</i></p>   | <p>tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Happy Harry/ Allegretto rítmico. Evening Stroll/ Calmly,</i></p>   |
| [8] sol menor | <p>Instrucciones: tocar manos separadas, ponerlos dedos en las teclas correctas antes de tocar, hacer los ejercicios en legato y luego en staccato, revisar la digitación de la posición, practicar los ejercicios varias veces. También incluye ejercicios para</p>  | <p>Dictados al piano en eco. Musicalizar la frase: <i>Floating in space, with no weight at all, totally silent, and nowhere to fall</i> con una mano. Hacer una melodía con un ritmo dado en 4/4.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Cloudy Sky/Andante. Marooned in</i></p> | <p>Instrucciones: revisar el compás, aplaudir el ritmo, revisar la primera nota de cada mano y probar la pieza tocando hasta el final sin parar. Incluye invitaciones a tocar conforme al carácter de los ejercicios. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Underground March/ Steadily, The Blackbird/ Lively, Greedy Gibbon/ Hungrily, Delicate Dance/ Moderato, Unexpected Meeting/ Con moto.</i></p> |

|                                |  |                                   |  |
|--------------------------------|--|-----------------------------------|--|
|                                | afirmar la escala y el acorde de primer grado (I).<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegretto, Tempo di valse.</i>  | <i>Space, The Cheerful Piper.</i> |  |
| [9] <i>More pieces to play</i> | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con instrucciones como revisar la tonalidad y el compás y colocar los dedos de ambas manos en las teclas correctas antes de comenzar a tocar.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Starting the Day/Cheerfully, Expressive Song/ Andante, Stand Up Straight!/ Pompously, Stepping Stones/ Moderato, Canonic Conversations/ Lively, Sorrowful Song/ Lento, Long Jump/Andante, Ancient Air/Moderato, Peeping Round the Corner/Moderate speed, Longing/ Andante cantábile, Cuckoo in Spring/Andantino, Island Paradise/Relaxed but rhythmic, Waterside/Gently lapping (4 manos), Football Fanatic/Allegro.</i> |                                   |  |

### Volumen 3

A partir de este volumen, la sección *Read and Play* tiene menos piezas, por lo que todos los capítulos son más breves. Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8. Manos juntas, las posiciones ya no son fijas, tiene pequeños desplazamientos, cruces o aberturas. Matices y articulaciones incluidos hasta cuatro por pieza, incluyendo *f, mf, mp, p*, reguladores, *legato, staccato* y acentos. Desde 6 hasta 12 compases de longitud por pieza. Algunos capítulos tienen piezas para ser acompañadas por el docente. Al final hay una pieza a cuatro manos.

| Capítulo     | <i>Key Features/ Workouts</i>  | <i>Make Music</i>   | <i>Read and Play</i>  |
|--------------|--|---|---|
| [1] do mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegretto</i> | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>In the Lift/ Moderato, Carefree/ Jauntily, Scherzo/ Allegretto.</i> |

|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
|               | <i>rítmico, Tempo di minueto.</i>  | <i>Bugle Call/ Grandly.</i>  |  |
| [2] la menor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Scherzando.</i>      | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Gliding / Smoothly.</i>             | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Far Out to Sea/ Andante espressivo, The Bee/ Allegretto, Russian Dance/ Lively and rhythmic.</i> |
| [3] sol mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Slow and smooth.</i> | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Approaching Pipers/ Allegretto.</i> | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Toodle-oodle-oo/ Steadily, Footsteps/ Andante, Spring Song/ Joyfully.</i>                        |
| [4] mi menor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Lively.</i>          | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Far Away/ Slowly.</i>               | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Morning Exercise/ Allegro non troppo, Journey's End/ Andante mesto, Funfair/ Lively.</i>         |
| [5] fa mayor  | Instrucción: utilizar los  | Improvisar sobre los   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición,  |

|              |   |   |   |
|--------------|---|---|---|
|              | ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Moderato.</i>                                     | espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Alarm/ Allegretto.</i>                                | intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Times Past/ Steadily, The Shadows Lengthen.../ Gently, Sunny Morning/ Lively.</i>   |
| [6] re menor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Andante espressivo.</i> | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>The Old Farmhouse/ Adagio.</i>   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Who's at the Door?/ Allegretto, Interrupted Conversation/ Moderato, Mr Mystery/ Stealthily.</i> |
| [7] re mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico, Andante grazioso.</i>   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>A Step in Time/ Alla marcia.</i> | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Trumpet Tune/ Maestoso, Green Meadows/ Gracefully, Wandering/ Andante.</i>                      |
| [8] si menor | Instrucción: tocar manos separadas, practicar en <i>legato</i> y después en   | Improvisar una melodía sobre el ritmo dado, con el carácter:  | Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Miniature Minuet/ Tempo di</i>  |

|                    |   |  |   |
|--------------------|---|--|---|
|                    | <p><i>staccato</i>, en <i>f</i> y en <i>p</i>, utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico</i>, <i>Tempo di vals</i>.</p>   | <p><i>Falling Rain/ Gently</i>.</p>  | <p><i>minueto, Wandering Wizard/ Steady and rhythmic, Story from the Past/ Andante espressivo, Figure in the Shadows/ Allegretto, Interrupted March/ Alla marcia</i>.</p>   |
| [9] si bemol mayor | <p>Instrucción: tocar manos separadas, practicar en <i>legato</i> y después en <i>staccato</i>, en <i>f</i> y en <i>p</i>, utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto rítmico</i>, <i>Allegretto leggiero</i>.</p> | <p>Improvisar una melodía sobre el ritmo dado, con el carácter: <i>Climbing High/ Rhythmically</i>.</p>            | <p>Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Round the Block/ Allegretto, Ronnie's Rag/ Steadily, Echoes of Spring/ Lively, Ripples in the Lake/ Andante Out of my Way/ Allegretto</i>.</p> |
| [10] sol menor     | <p>Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas:</p>   | <p>Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de</p> | <p>Instrucciones: Prepararse con cuidado, atender a los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Piper's Dream/ Sadly and espressively, Journey Under Ground/ Andante, Taking Flight/ Allegro scherzando</i>.</p>                               |

|                                     |   |  |  |
|-------------------------------------|---|--|--|
|                                     | <i>Allegretto<br/>rítmico,<br/>Andante<br/>mesto.</i>   | la pieza: <i>The<br/>Trees are<br/>Bare/<br/>Adagio.</i>   |  |
| [11] la mayor                       | Instrucción:<br>tocar manos<br>separadas,<br>practicar en<br><i>legato</i> y<br>después en<br><i>staccato</i> , en <i>f</i><br>y en <i>p</i> ,<br>utilizar los<br>ejercicios<br>para<br>familiarizarse<br>con la<br>tonalidad.<br>Títulos y/o<br>carácter de<br>las piezas:<br><i>Allegretto<br/>rítmico,<br/>Allegretto.</i> | Improvisar<br>una melodía<br>sobre el ritmo<br>dado, con el<br>carácter: <i>May<br/>Morning/<br/>Allegretto.</i> | Instrucciones: Prepararse con cuidado,<br>atender a los cambios de posición,<br>intentar la pieza y no parar hasta el<br>final. Títulos y/o carácter de las<br>piezas: <i>Floating Away/ Moderato,<br/>Climbing the Stairs/ Alla marcia,<br/>Fancy-Free/ Happily and jauntily,<br/>Jack-in-the-Box/ Allegro, Trampoline/<br/>Allegretto.</i> |
| [12] mi bemol<br>mayor              | Instrucción:<br>tocar manos<br>separadas,<br>practicar en<br><i>legato</i> y<br>después en<br><i>staccato</i> , en <i>f</i><br>y en <i>p</i> ,<br>utilizar los<br>ejercicios<br>para<br>familiarizarse<br>con la<br>tonalidad.<br>Títulos y/o<br>carácter de<br>las piezas:<br><i>Allegretto<br/>rítmico,<br/>Moderato.</i>   | Improvisar<br>una melodía<br>sobre el ritmo<br>dado, con el<br>carácter: <i>The<br/>Sun Sets/<br/>Andante.</i>   | Instrucciones: Prepararse con cuidado,<br>atender a los cambios de posición,<br>intentar la pieza y no parar hasta el<br>final. Títulos y/o carácter de las<br>piezas: <i>Seriously Solemn/ Adagio<br/>cantabile, Musical Box/ Moderato<br/>grazioso, Dialogue/ Smoothly,<br/>Summer Stroll/ Moderato, Monnwalk/<br/>Exploring gently.</i>   |
| [13] <i>More pieces<br/>to play</i> | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con<br>instrucciones como revisar la tonalidad y el compás y colocar los dedos  |  |  |

|  |   |
|--|---|
|  | de ambas manos en las teclas correctas antes de comenzar a tocar.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Snowy Mountains/Andante, Jumping in the Pool/Lively, Undercurrents/Andantino, Crossing the Stream/Allegretto, Cloudy Night/Moderato, Dance Steps/Tempo di valse, Holiday Mood/with enthusiasm, Lost in Thought.../Andantino (4 manos), Washing-up Rag/Cheerfully.</i> |
|--|---|

| <b>Volumen 4</b>  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| A partir de este volumen, la sección <i>Read and Play</i> tiene menos piezas, por lo que todos los capítulos son más breves. Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 y 6/8. Manos juntas, las posiciones ya no son fijas, tiene pequeños desplazamientos, cruces o aberturas. Matices y articulaciones incluidos hasta seis por pieza, incluyendo <i>fff, mf, mp, p, pp, cresc., dim., espress.</i> , reguladores, <i>cantabile, legato, staccato</i> y acentos. Desde 8 hasta 20 compases de longitud por pieza. Algunos capítulos tienen piezas para ser acompañadas por el docente. Al final hay una pieza a cuatro manos. |   |   |   |
| <b>Capítulo</b>   | <b>Key Features/ Workouts</b>   | <b>Make Music</b>   | <b>Read and Play</b>  |
| [1] do mayor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Flowing but rhythmic, Allegretto.</i> | Improvisar una pieza de 8 compases a partir del motivo rítmico-melódico impreso, con el título: <i>Hop. Skip and Jump.</i> Incluye sugerencias como repetir el motivo en distintas alturas o hacer contrastes de dinámica y articulación. | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Poem/ Andante cantabile, Country Dance/ Lively, Black Beetle and Greenfly/ Andante giocoso.</i> |
| [2] la menor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad.  | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Two Mice/Daintily, Sarabande for J.S.B./Andante, A minor incident/ Allegretto.</i>              |



|               |   |   |  |
|---------------|---|---|--|
|               | Cuidar el cruce de manos.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Allegretto.</i>  | carácter de la pieza: <i>Pacing Round and Round.</i>  |  |
| [3] sol mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Tempo di valse.</i> | Improvisar una pieza de 8 compases a partir del motivo rítmico-melódico impreso, con el título: <i>Hop. Skip and Jump. Phone a friend!</i><br>Incluye sugerencias como invertir el motive o hacerlo en distintas alturas. | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Tidying up!/Rhythmically and with perseverance, Chitter.Chatter/ Allegretto leggiero, A Stately Occasion/Tempo di minueto.</i> |
| [4] mi menor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Allegretto.</i>     | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Gathering Clouds/Andante espressivo.</i>   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Interrupted Conversation/ Lively, Call from Homeland/ Andante, Waking up/ Allegretto.</i>                                      |
| [5] fa mayor  | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad.<br>Títulos y/o   | Improvisar una pieza de 8 compases a partir del motivo rítmico-melódico impreso, con el título: <i>Village</i>  | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Aria/ Moderato cantabile, Carnival Chorus/ With a rhythmic confidence, Two Snakes/ Lively.</i>                                 |

|              |   |  |   |
|--------------|---|--|---|
|              | carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, With a steady beat.</i>   | <i>Fair/Dancing</i><br>Incluye sugerencias como repetir el ritmo, pero con distintas notas o mantener el acompañamiento igual.   |   |
| [6] re menor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Moderato grazioso.</i> | Improvisar una pieza de 8 compases a partir del motivo rítmico-melódico impreso, con el título: <i>Flat Feet/ Alla marcia</i><br>Incluye sugerencias como alternar manos o invertir el motivo. | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Open Spaces/Andante, The Haunted Forest/Lento, On your Bike!/Playfull.</i>                          |
| [7] re mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Adagio cantabile.</i>  | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Ducks on the Lake/ Moderate speed, with humour.</i>                   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Reflections/Andante, Bandstand/Alla marcia, Come Skate with Me/ Gracefully.</i>                     |
| [8] si menor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de  | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Melting</i>   | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>A Long Walk Home/Andante mesto, Sprint to the Finish/ Fast and Rhythmic, Cavalvade/Alla marcia.</i> |

|                    |   |  |   |
|--------------------|---|--|---|
|                    | las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, Andante cantabile.</i>  | <i>Snow/ Andante espressivo.</i>   |   |
| [9] si bemol mayor | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Flowing but Flowing but rhythmic, allegretto.</i> | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Brass Band/ Alla marcia.</i>  | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Ambling Anthony/Andante, The Chimes Waltz/ With ringing tone, Summer's Morning/ Allegretto giocoso.</i> |
| [10] sol menor     | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Flowing but rhythmic, Allegro vivo.</i>           | Improvisar una pieza de 8 compases a partir del motivo rítmico-melódico impreso, con el título: <i>Here and There/ Quite fast and scurrying</i><br>Incluye sugerencias como invertir los motivos o cambiarlos de altura y utilizar contrastes dinámicos. | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively Converstaion/ Allegretto, Tango for Two/ Slow but rhythmic, Past Regrets/Andante mesto,</i>      |
| [11] la mayor      | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de  | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Relaxing</i>  | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lullaby/ Gently and calmly, Pausing for Thought/ Allegro, Duck and Drake/ Allegro.</i>                  |

|                          |   |  |  |
|--------------------------|---|--|--|
|                          | las piezas:<br><i>Flowing but rhythmic, andantino grazioso.</i>   | <i>in the Sun/ Andante.</i>  |  |
| [12] mi bemol mayor      | Instrucción: utilizar los ejercicios para familiarizarse con la tonalidad. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Flowing but rhythmic, Vivace.</i>   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa, conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Antique Dance/ Stately.</i> | Instrucciones: Prepararse con cuidado, poner atención en los cambios de posición, intentar la pieza y no parar hasta el final. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Springtime/ Allegretto lirico, The Village Church/ Andante, Interrupted Sleep / Andantino.</i> |
| [13] More pieces to play | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con instrucciones como revisar la tonalidad y buscar los cambios de posición. <i>Shopping Mall Blues/At a moderate speed, Wizards and Witches/ Allegretto, Fireside/ Andante cantabile, Jumping Fish/ Allegretto, Underground Train/ with a steady rock beat. Dog Chasing its Tail/Scherzando, Forest Fanfares/Gentle and calm, Hoedown/Lively, Tender Attraction/ Moderato cantabile, Clog Dance/ Allegro vivo (4 manos), Fancy Dress Ball/Tempo di valse.</i> |  |  |

| <b>Volumen 5</b>  |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 y 6/8. Manos juntas, las posiciones ya no son fijas, tiene pequeños desplazamientos, cruces o aberturas. Matices y articulaciones incluidos hasta seis por pieza, incluyendo <i>ff, f, mf, mp, p, pp, cresc., dim., espress.,</i> reguladores, <i>rit., rall., allargando, cantabile, legato, staccato</i> y acentos. Desde 8 hasta 30 compases de longitud por pieza con texturas de hasta 3 voces. Al final hay una pieza a cuatro manos. |   |   |  |
| <b>Capítulo</b>   | <b>Key Features/ Workouts</b>   | <b>Make Music</b>   | <b>Read and Play</b>   |
| [1] do mayor  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Jogtrot/ With bounce, Adagio/ Adagio espressivo, Neolithic Night Out/ Decisively,</i> |

|               |   |   |   |
|---------------|---|---|---|
|               | <i>Moderato, Rock tempo.</i>  | conforme al carácter propuesto: <i>March Past</i><br>Incluye sugerencias como invertir los motivos, alterarlos, cambiarlos de altura, tocar manos alternadas o juntas y utilizar dinámicas.                               |   |
| [2] la menor  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, At a moderate speed.</i> | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Snake-Charmer.</i><br>Incluye sugerencias como aprovechar el uso expresivo de las dinámicas. | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>A Frosty Journey/ Allegretto espressivo, Midnight March/ Alla marcia, Heartbroken/ Andante espressivo.</i> |
| [3] sol mayor | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Tempo di valse.</i>      | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Rabbit Rag.</i><br>Incluye sugerencias como  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Intermezzo/ Andante espressivo, Steel Pans/ With exuberance, Glowing Fire/ Andante teneramente.</i>        |

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
|              |  | fragmentar o unir motivos, invertirlos y utilizar distintas articulaciones y dinámicas.  |  |
| [4] mi menor | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Driving.</i>            | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Hide and Seek.</i> Incluye sugerencias como utilizar todo el rango del piano.   | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Only Joking/ Scherzando, Surfboard/ Smoothly, Arietta/ Adagietto.</i>                               |
| [5] fa mayor | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Andante espressivo.</i> | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>See-Saw.</i> Incluye sugerencias como cambiar de altura un motivo sí y otro no. | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Power Struggle/ Allegro rítmico, Soliloquy/ Andante espressivo, Contrasts/ Alla marcia.</i>         |
| [6] re menor | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Lively.</i>             | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Teatime Tango/ Andante rítmico, Worm World/ Andante espressivo, Shadows in the Dark/ Adagietto.</i> |

|              |   |  |   |
|--------------|---|--|---|
|              |   | <p>carácter propuesto: <i>Waving in the Breeze</i>. Incluye sugerencias como escoger un tempo adecuado, hacer contrastes dinámicos y de fraseo.</p>  |   |
| [7] re mayor | <p>No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Like a fanfare</i>.</p>   | <p>Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Sounding Brass</i>. Incluye sugerencias como unir o separar elementos de los motivos o imaginar el título.</p> | <p>No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Treading Very Carefully/ Steadily, Smoothie/ Gentle ragtime, No Time to Lose/ Lively</i>.</p>                   |
| [8] si menor | <p>No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Andante doloroso</i>.</p> | <p>Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Cat and Dog</i>. Incluye sugerencias como alternar manos, usar diferentes alturas y</p>                        | <p>No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sadder but Wiser/ Tempo di valse lente, Pelican Parade/ Alla marcia, Reflective Refrain/ Andante mesto</i>.</p> |

|                    |  |   |  |
|--------------------|--|---|--|
|                    |  | diferentes dinámicas para marcar diferenciar los personajes del título.   |  |
| [9] si bemol mayor | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Allegretto.</i>       | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Hero's Welcome/ Cheerfully.</i> Incluye sugerencias como cambiar el acorde sin cambiar el patrón de movimiento melódico. Dividir frases y tocarlas en distintas alturas. | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Climbing High/ Moderato cantábile, A Solemn/ Andante serio, Interrupted Journey/ Allegro vivo.</i>  |
| [10] sol menor     | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato, Allegro leggiero.</i> | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>Frozen Landscape.</i> Incluye sugerencias como utilizar eco, escoger un  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>In the Saddle/ Allegretto, The Millstream/ Andante espressivo, Melodramatic Mazurka/ Con fuoco.</i> |



|                         |  |   |  |
|-------------------------|--|---|--|
|                         |  | tempo adecuado y considerar un rango de expresión que refleje el carácter del título.   |  |
| [11] la mayor           | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato, Alla giga: vivace.</i>   | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto:<br><i>Police Chase.</i> Incluye sugerencias de dinámica y alternancia de manos. | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Carousel/ Gently swaying, Two-by-Two/ Andantino delicato, Olympic Gold/ Steadily and confidently, Spring Sunshine/ Andante cantabile.</i> |
| [12] fa sostenido menor | Instrucciones: tocar manos separadas en <i>legato</i> , en <i>staccato</i> , en <i>p</i> y en <i>f</i> . Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato, Allegretto.</i> | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Lazy Afternoon/ Andante.</i>  | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Pas de Deux/ Tempo di mazurka, An Old Legend/ Andante, Round the Maypole/ Allegro vivo.</i>   |
| [13] mi bemol mayor     | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato, Medium tempo.</i>  | Improvisar una pieza de entre 8 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos impresos, conforme al carácter propuesto: <i>A moment of Calm.</i> Incluye sugerencias                                    | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Costume Drama/ Gracefully, Triumphant March/ Grandly, Two-Step/ With Spirit, Old Vienna/ Tempo di vals.</i>                               |

|                                 |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|
|                                 |  | como escoger un tempo tranquilo, usar un motivo como acompañamiento y desarrollar el segundo como melodía.   |  |
| [14] do menor                   | Instrucciones: tocar manos separadas en <i>legato</i> , en <i>staccato</i> , en <i>p</i> y en <i>f</i> . Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato</i> , <i>Allegretto</i> .   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Minstrels' Minuet</i>        | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Twilight Trek/ Alla marcia</i> , <i>The Highwayman/ Allegretto vivo</i> , <i>Underground Quest/ Lively</i> .              |
| [15] mi mayor                   | Instrucciones: tocar manos separadas en <i>legato</i> , en <i>staccato</i> , en <i>p</i> y en <i>f</i> . Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato</i> , <i>Rhythmic blues</i> .   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Cello in Autumn</i> .        | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Green Shoots/ Gently swaying</i> , <i>Lily Pond/ Calmly</i> , <i>Rose Garden/ Andante espressivo</i> .                    |
| [16] la bemol mayor             | Instrucciones: tocar manos separadas en <i>legato</i> , en <i>staccato</i> , en <i>p</i> y en <i>f</i> . Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato</i> , <i>Allegro scherzando</i> .   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa conforme a las instrucciones y carácter de la pieza: <i>Cheerful Chef/ Happily</i> . | No incluye instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Song Without Words/ Andante cantabile</i> , <i>A Flat for Two/ Andante teneramente</i> , <i>Bowling Along/ Brightly</i> . |
| [17] <i>More pieces to play</i> | Varias piezas para repasar. Incluye un breve recordatorio al inicio con instrucciones como revisar la tonalidad y buscar los cambios de posición. <i>Sunshine/Brightly</i> , <i>Sheepdog/Allegretto</i> , <i>Dress to Impress!/ Steady but flamboyant</i> , <i>Mirror on the Wall/ Tempo di minuetto</i> , <i>Scherzo/ Lively</i> , <i>Rainforest/Quite slowly, but rhythmically</i> , <i>Tarantella/ As fast as you can! (4 manos)</i> , <i>Lounge Lizard/Relaxed</i> . |  |  |

**Volumen 6**

Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8, 9/8, 5/8 y 5/4. Matices y articulaciones incluyendo *ff*, *f*, *mf*, *mp*, *p*, *pp*, *cresc.*, *dim.*, *espress.*, reguladores, *rit.*, *rall.*, *allargando*, *cantabile*, *legato*, *staccato* y acentos, entre otros. Desde 8 hasta 25 compases de longitud por pieza con texturas de hasta 4 voces. Al final hay una pieza a cuatro manos. Incluye una nueva sección para transponer con piezas pequeñas.

| <b>Capítulo</b> | <b>Key Features/<br/>Workouts</b>  | <b>Make Music</b>   | <b>Read and Play</b>   | <b>Transpose</b>   |
|-----------------|--|---|--|--|
| [1] do mayor    | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato e grazioso</i> ,<br><i>Allegro</i> .   | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos:<br><i>Ragtime</i> . | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Always Cheerful/ Allegretto, The Day Dawns/ Andante sostenuto</i> .          | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia abajo. Título y/o carácter de la pieza:<br><i>Allegro rítmico</i> . |
| [2] la menor    | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato e grazioso</i> ,<br><i>Andantino</i> . | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos:<br><i>Romance</i> . | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Two- Part Invention/ Allegretto, Song of the Hills/ Andante espressivo</i> . | Instrucciones: tocar en el tono original y después en la menor. Título y/o carácter de la pieza:<br><i>Andante</i> .                 |
| [3] sol mayor   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Moderato e</i>                                  | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Dance of the Moths/ Tempo di valse, Little and Large/ Allegretto</i> .       | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 4ª justa hacia arriba, en sol mayor. Título                                   |

|              |  |   |  |  |
|--------------|--|---|--|--|
|              | <i>grazioso, Vivace.</i>   | melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Andante espressivo.</i>   |  | y/o carácter de la pieza: <i>Cheerfully.</i>   |
| [4] mi menor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Tightly rhythmic.</i> | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Blue Boogie.</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Spreading Branches/ Andante cantabile, Empty Landscape/ Slow and mysterious.</i> | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 5ª justa hacia arriba, en mi menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Tempo di Sarabande.</i> |
| [5] fa mayor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Andantino.</i>        | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Ambush.</i>      | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Neat Feet/ Moderate tempo, but positive., Echoes/ Allegro rítmico.</i>           | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 5ª justa hacia abajo, en fa mayor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Lively.</i>              |
| [6] re menor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e</i>                             | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Downhill Canon/ Allegretto, Troubled Tango/ Andantino.</i>                       | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia abajo en re menor. Título y/o carácter de   |

|                    |   |  |   |  |
|--------------------|---|--|---|--|
|                    | <i>grazioso, Andante espressivo.</i>  | melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Lullaby.</i>   |   | la pieza: <i>Allegretto.</i>   |
| [7] re mayor       | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Slowly and with precision.</i> | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Scandinavian Dance.</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>In the Organ Loft/ Adagio cantabile, Galloping out of Sight/ Allegro.</i> | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 4ª justa hacia abajo, en re mayor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Calypso: lively.</i> |
| [8] si menor       | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso.</i>                            | Improvisar una pieza de 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Scherzo.</i>                       | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Dance Steps/ Andantino leggiero, Forest Path/ Steadily.</i>               | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia arriba en si menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Tempo di minueto.</i>     |
| [9] si bemol mayor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e</i>                                      | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Underwater Chimes/ Gently flowing, Band in</i>                            | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 4ª justa hacia arriba, en si bemol mayor. Título y/o  |

|                         |   |  |  |  |
|-------------------------|---|--|--|--|
|                         | <i>grazioso, Allegro.</i>   | propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Nightfall.</i>   | <i>the Park/ Alla marcia.</i>  | carácter de la pieza: <i>Andantino.</i>  |
| [10] sol menor          | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Lento grandioso.</i> | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Long Ago.</i>   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Meditation/ Andante cantabile, Raindrops/ Scherzando.</i>                | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 4ª justa hacia abajo, en sol menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Steadily.</i>           |
| [11] la mayor           | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso.</i>                  | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Folk Dance.</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Tall Trees/ Bright and rhythmic, Butterflies/ Allegretto espressivo.</i> | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 5ª justa hacia arriba, en la mayor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Andante espressivo.</i> |
| [12] fa sostenido menor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Allegro.</i>         | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Shadowland/ Misterioso, Sometimes Blue/ Steady and rhythmic.</i>         | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia arriba en fa sostenido menor. Título y/o carácter de la pieza:                        |

|                     |  |  |   |  |
|---------------------|--|--|---|--|
|                     |  | conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Alien Creatures.</i>  |   | <i>Sarabande.</i>  |
| [13] mi bemol mayor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso.</i>         | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Tuba Tune.</i>  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Song/ Andante sostenuto, Jimmy's Jig/ Allegretto robusto.</i>                             | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia abajo, en mi bemol mayor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Fast and light.</i> |
| [14] do menor       | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso.</i>         | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>After Dark.</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Mosquito Land/ Scherzando, Dancing in the Shadows/ Allegretto grazioso ed espressivo.</i> | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia abajo, en do menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Alla marcia.</i>          |
| [15] mi mayor       | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Neatly.</i> | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Memories/ Andante espressivo, Ceremonial/ Grandly.</i>                                    | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia arriba, en mi mayor. Título y/o carácter de la pieza:                             |

|                          |  |  |   |  |
|--------------------------|--|--|---|--|
|                          |  | conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Tuneful Trombone.</i>   |   | <i>Lullaby.</i>  |
| [16] do sostenido menor  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Andantino delicato.</i>   | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa: <i>Tango.</i>   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Bouncing Ball/ Allegretto leggiero, Melancholy Minuet/ Andante, Flute e Bassoon/ Moderato.</i>              | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia arriba, en do sostenido menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>With a bounce.</i> |
| [17] la bemol mayor      | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderato e grazioso, Gently and smoothly.</i>  | Improvisar una pieza de entre 12 y 16 compases con los motivos rítmico-melódicos propuestos y conforme a las instrucciones y carácter propuestos: <i>Dreaming.</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Five Alive/ Allegretto leggiero, Ab Blues/ Moderate tempo.</i>  | Instrucciones: tocar en el tono original y después una 5ª justa hacia abajo, en la bemol mayor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Waltz.</i>         |
| [18] fa menor            | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Moderate e grazioso, Adagio espressivo.</i>  | Improvisar sobre los espacios en blanco de la partitura impresa: <i>Aria/Slowly.</i>   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Winter Blossom/ Andante espressivo, The Wizard/ Allegretto non troppo, Setting Sun/ Andante espressivo.</i> | Instrucciones: tocar en el tono original y después un tono hacia abajo en fa menor. Título y/o carácter de la pieza: <i>Allegretto.</i>                |
| [19] More pieces to play | Sin instrucciones específicas. Título y/o carácter de la pieza: <i>Midnight in Mexico/ Steadily, Pageant/Alla marcia, Ripples on the Lake/Slow and relaxed, Magpie Mazurka/ Moderato, Gentle Thoughts/ Calm and peaceful, Night Flight/Swing (4 manos), Moving on/Andantino.</i> |  |   |  |



## Volumen 7

Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8, 9/8, 5/8, 7/8, 7/4 y 5/4. Matices y articulaciones incluyendo *ff*, *f*, *mf*, *mp*, *p*, *pp*, *cresc.*, *dim.*, *espress.*, reguladores, *rit.*, *rall.*, *allargando*, *cantabile*, *legato*, *staccato* y acentos, entre otros. Desde 8 hasta 25 compases de longitud por pieza con texturas de hasta 4 voces. Al final hay una pieza a cuatro manos. Las secciones de *Make Music* y *Transpose* aparecen en aparte.

| Capítulo      | Key Features/<br>Workouts   | Make Music  | Read and Play  | Transpose   |
|---------------|---|---|--|---|
| [1] do mayor  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic</i> , <i>Slowly and sadly</i> .   | Haz una pieza en la tonalidad del capítulo correspondiente.<br><br>Este volumen presenta un suplemento en el centro que incluye un muestrario de 9  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Prelude/ Allegro</i> , <i>Showtime/ Jauntily</i> .                                      | Este volumen presenta un suplemento en el centro que incluye un muestrario de piezas de 4 compases: 3 en tonalidad mayor: <i>Andante cantabile</i> , <i>Moderato</i> , <i>Tempo di valse</i> , y 3 en tonalidad menor: <i>Steadily</i> , <i>Alla giga y Andante espressivo</i> .<br>Con opciones para transponer cada uno un tono hacia arriba y hacia abajo y una 4J/5J hacia arriba o hacia abajo, según las instrucciones de cada capítulo, que sugieren transponer 2 piezas cada vez. |
| [2] la menor  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio</i> , <i>Smooth and expressive</i> .  | motivos con carácter y títulos para usar en la improvisación:<br><br><i>Comedy Show/Rhythmic and cheeky</i> , <i>Take your Partners/ Waltz</i> , <i>Romance/ Andante espressivo</i> , <i>Bourrée/ Brightly</i> , <i>Country Dance/Allegretto</i> , <i>Street Party/Rock feel</i> , <i>Capriccio/Allegro</i> , <i>Sarabande/Slowly</i> , <i>Late at Night/Jazz waltz</i> . | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Spinning Wheel/ Allegro</i> , <i>Trudging Through the Snow/ Andante doloroso</i> .      |   |
| [3] sol mayor | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic</i> , <i>Moderato cantabile</i> . |   | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Twilight/ Andantino con rubato- a tempo</i> , <i>Ligh-footed/ Allegretto delicato</i> . |   |
| [4] mi menor  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las   |   | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Through</i>   |   |

|              |   |  |   |
|--------------|---|--|---|
|              | piezas: <i>Allegro con brio, Allegretto.</i>  |  | <i>Hills and Valleys/ Allegretto, Song of the Plains/Adagio mesto.</i>  |
| [5] fa mayor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic, Andantino espressivo.</i> |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Humoreske/ Delicately, Harvest Dance/ Lively and boisterous.</i>              |
| [6] re menor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, Allegretto.</i>               |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Troubles in Store/ Andante, Figures in the Moonlight/ Alla marcia.</i>        |
| [7] re mayor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic, Allegretto molto.</i>     |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Austrian Waltz/ Allegretto giocoso, Bulgarian Dance/ Allegretto leggiero.</i> |
| [8] si menor | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, swing.</i>                    |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Canonic Caterpillars/ Allegretto delicato, Solemn</i>                         |

|                         |   |  |  |
|-------------------------|---|--|--|
|                         |   |  | <i>Sarabande/<br/>Adagio.</i>  |
| [9] si bemol mayor      | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic.</i>                |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Bells at Midnight/<br/>Andante sostenuto,<br/>Ragtime Rhythm/<br/>Cheerfully.</i>         |
| [10] sol menor          | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio.</i>                    |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Hidden Depths/<br/>Andantino espressivo,<br/>Soliloquy/<br/>Andante.</i>                  |
| [11] la mayor           | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic, Grandioso.</i>     |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Scherzetto/<br/>Allegretto leggiero, Winter Jasmine/<br/>Moderato:<br/>poignantly,</i> |
| [12] fa sostenido menor | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, Andante cantabile.</i> |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Making Tracks/<br/>Allegretto con brio,<br/>Syncopation Stomp/<br/>Rhythmic.</i>          |

|                         |   |  |  |  |
|-------------------------|---|--|--|--|
| [13] mi bemol mayor     | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic, Lento grazioso.</i>        |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Evening Conversation/ Slowly and gently, Trumpet Parade/ Alla marcia.</i> |  |
| [14] do menor           | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, Steadily and expressively.</i> |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>That Sinking Feeling/ Moderato, Frugal Fugato/ Andante.</i>               |  |
| [15] mi mayor           | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively and energetic.</i>                        |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Willow/ Andante espressivo, Harpischord in the House!/ Lively.</i>        |  |
| [16] do sostenido menor | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, Allegro vivo.</i>              |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Waltzing Wanda/ Allegretto delicato, Into the Tunnel/ Andante mesto.</i>  |  |
| [17] la bemol mayor     | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Lively</i>                                       |  | Sin instrucciones específicas.<br>Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Dancing Partners/</i>   |  |

|                                 |   |  |   |  |
|---------------------------------|---|--|---|--|
|                                 | <i>and energetic, Andante, molto legato.</i>  |  | <i>Allegretto giocoso, Passepied/ Andantino delicato.</i>   |  |
| [18] fa menor                   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro con brio, Andante espressivo.</i>   |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Sauntering/ Nonchalantly, Around the Circle/Allegretto.</i> |  |
| [19] <i>More pieces to play</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas <i>The Town Band/ Cheerful and lively, Viennese Whirl/ Tempo di valse, Reverie/Andante cantabile, Distant Lands/ Moderato con rubato, Cavatina/ Andantino, Hanging In/Relaxed jazz waltz (4 manos) Flourish/ Lively and joyful.</i> |  |   |  |

| <b>Volumen 8</b>  |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Valores rítmicos de semicorchea, corchea, negra, blanca, blanca con punto y sus respectivos silencios. Se incluyen piezas en 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8, 9/8, 5/8, 7/8, 7/4 y 5/4. Matices y articulaciones incluyendo <i>ff, f, mf, mp, p, pp, cresc., dim., espress.,</i> reguladores, <i>rit., rall., allargando, cantabile, legato, staccato</i> y acentos, entre otros. Desde 8 hasta 25 compases de longitud por pieza con texturas de hasta 4 voces. Al final hay una pieza a cuatro manos. Las secciones de <i>Make Music</i> y <i>Transpose</i> aparecen en aparte. |  |   |   |  |
| <b>Capítulo</b>   | <b>Key Features/ Workouts</b>  | <b>Make Music</b>   | <b>Read and Play</b>  | <b>Transpose</b>   |
| [1] do mayor  | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro.</i> | Haz una pieza en do mayor<br>Haz una pieza en la tonalidad del capítulo correspondiente.<br><br>Este volumen presenta un suplemento en el centro que incluye un muestrario de | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Minuet/ Tempo giusto, Prelude/ Andante.</i> | Piezas de 4 compases; 3 en tonalidad mayor: <i>andantino, allegretto grazioso, Swing</i> y 3 en tonalidad menor: <i>Tempo di minueto, moderato y andante espressivo.</i> |
| [2] la menor  | Instrucciones: tocar <i>legato</i>   | 10 motivos con carácter y   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o  |  |

|               |  |   |   |   |
|---------------|--|---|---|---|
|               | y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto</i> .                                    | títulos para usar en la improvisación:<br><br><i>Mazurka, Ragtime, Memories, Coffe Bar Blues, Locked Out!, Unidentified Flying Object, Sunday night, Clubbing, Fireworks, Lost at Sea</i> y otras opciones. | carácter de las piezas:<br><i>At the Castle Gates/ Andante, Scherzo/ Allegro leggiero.</i>  | Con opciones para transponer cada uno un tono hacia arriba y hacia abajo, medio tono hacia arriba y hacia abajo y una 4J/5J hacia arriba o hacia abajo según las instrucciones de cada capítulo, que sugieren transponer 2 piezas cada vez. |
| [3] sol mayor | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegro</i> .    |   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Serenade/ Allegretto espressivo, Joker in the Pack/ Allegro leggiero.</i> |   |
| [4] mi menor  | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Allegretto</i> . |   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Falling Asleep/ Calm and gente, Allemande/ Moderato espressivo.</i>       |   |
| [5] fa mayor  | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.   |   | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Summer Dance/ Allegretto rítmico, Romance/ Andantino espressivo.</i>      |   |

|                    |  |  |   |  |
|--------------------|--|--|---|--|
|                    | Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>   |  |   |  |
| [6] re menor       | Instrucciones:<br>tocar <i>legato</i><br>y/o <i>staccato</i> ,<br>cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegretto.</i> |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Canzonetta/Andantino, Radio Mast/Andante misterioso.</i>               |  |
| [7] re mayor       | Instrucciones:<br>tocar <i>legato</i><br>y/o <i>staccato</i> ,<br>cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>    |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Intermezzo/ Andante, Gavotte/ Gracefully.</i>                          |  |
| [8] si menor       | Instrucciones:<br>tocar <i>legato</i><br>y/o <i>staccato</i> ,<br>cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegretto.</i> |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Shoe-Shine Stomp/Allegretto rítmico, Nocturno/Andantino cantabile.</i> |  |
| [9] si bemol mayor | Instrucciones:<br>tocar <i>legato</i><br>y/o <i>staccato</i> ,   |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:  |  |

|                |   |  |   |  |
|----------------|---|--|---|--|
|                | <p>cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegro.</i></p>  |  | <p><i>Spring Song/ Cheerfully, Pavane/Majestically.</i></p>   |  |
| [10] sol menor | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegretto.</i></p> |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>A Sinister Encounter/Persistently, Siciliana/Andantino grazioso.</i></p> |  |
| [11] la mayor  | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegro.</i></p>    |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Ländler/Gracefully, Light and Shade/ Allegretto leggiero.</i></p>        |  |
| [12] fa# menor | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o</p>  |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Reflection/Moderato, Letting off Steam/ Con fouco.</i></p>               |  |



|                         |   |  |  |
|-------------------------|---|--|--|
|                         | carácter de las piezas:<br><i>Allegretto.</i>   |  |  |
| [13] mi bemol mayor     | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>    |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Evening Shadows/Andante cantabile.</i>                              |
| [14] do menor           | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegretto.</i> |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Night Travellers/Allegro non troppo, Canzona/Moderato.</i>          |
| [15] mi mayor           | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>    |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Cantilena/Moderato espressivo, Relaxing on the Ranch/Laid back.</i> |
| [16] do sostenido menor | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las  |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Chorale/Adagio</i>  |

|                     |   |  |  |
|---------------------|---|--|--|
|                     | <p>corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegretto.</i></p>   |  | <p><i>cantabile, Troubled Journey/ Allegretto con brio.</i></p>  |
| [17] la bemol mayor | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegro.</i></p>    |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Stand to Attention!/ Alla marcia, Song without Words/ Andante con rubato.</i></p> |
| [18] fa menor       | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Allegretto.</i></p> |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Interlude/ Gentle and flowing, A Winter's Tale/ Moderato cantabile.</i></p>       |
| [19] si mayor       | <p>Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i>, cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br/>Títulos y/o</p>  |  | <p>Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br/><i>Bourrée/ con brio, Aubade/ Andante con rubato.</i></p>                            |

|                                 |  |  |   |  |
|---------------------------------|--|--|---|--|
|                                 | carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>   |  |   |  |
| [20] re bemol mayor             | Instrucciones: tocar <i>legato</i> y/o <i>staccato</i> , cambiar las corcheas a tresillos o a corchea con punto y doble corchea.<br>Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Allegro.</i>   |  | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas:<br><i>Country Dance/ Liltng, Powers of Persuasion/ Tempo di valse.</i> |  |
| [21] <i>More pieces to play</i> | Sin instrucciones específicas. Títulos y/o carácter de las piezas: <i>Wild Flowers/ Andantino cantabile e con rubato, Brisk March/ Allegretto rítmico, Take it as it comes/laid back, Troubadours/Allegretto vivo, Mineshaft/ Andante misterioso, Musette/ Allegretto leggiero, Market square/ Allegro vivo (4 manos), Tot he Summit/ Alla marcia.</i> |  |   |  |

**ANEXO 3.**

**DIARIOS DE CLASE**

### ANEXO 3

#### DIARIOS DE CLASE POR SESIÓN Y POR GRUPO: ESTUDIO DE CASO REALIZADO DE AGOSTO 2015 A JUNIO 2016

#### FACULTAD DE MÚSICA, UNAM

| Sesión 1 todos los grupos   |   |                                  | 2016-1   |
|---|---|----------------------------------|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 90 minutos.<br><br>Organización de la clase: información sobre la estructura de la clase, la participación de los alumnos en la investigación, llenado de encuestas, lectura y firma de carta de consentimiento, organización de horarios para el pretest de la segunda sesión, datos del docente, se entregaron duplicados de la carta consentimiento. | Se explicó de manera verbal el contenido y estructura general de la clase, se repartieron las cartas para leerlas todos juntos, se les dio opción de escoger horario para el pretest, se les entregó la encuesta y se les dio suficiente tiempo para el llenado.<br>Les dicté mis datos de celular y correo electrónico para cualquier otra aclaración. |                                  | Todos llenaron la encuesta y firmaron la carta de consentimiento sin problema. |

| Sesión 2: todos los grupos   |   |  | 2016-1   |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS                                   |
| <p>Pretest</p> <p>12 minutos por alumno aproximadamente.</p> <p>Leyeron cuatro piezas, siempre en el mismo orden.</p> <p>Tocaron una escala de la bemol mayor, luego la volvieron a tocar sin ver el teclado.</p> <p>Tocaron una cadencia perfecta en si bemol mayor (I-IV-V-I).</p> <p>Tocaron el <i>primo</i> de una pieza a 4 manos conmigo (Sonatina de Diabelli, tema del primer movimiento).</p> | <p>Se utilizó el mismo lenguaje, mismas instrucciones y mismo formato con todos.</p> <p>Se trató de manejar un ambiente relajado y amable</p> <p>Se les pidió que tocaran las 4 piezas lo mejor que pudieran. No se les dio tiempo límite, ni ninguna otra instrucción al respecto.</p> <p>Se les pidió que tocaran la escala a un pulso que ellos consideraran adecuado. En la segunda vuelta se les pidió que hicieran lo mismo, pero sin ver el teclado.</p> | <p>Pulso inestable.</p> <p>Armonías, melodías y ritmos equivocados.</p> <p>No aseguran posiciones ni digitaciones antes de comenzar.</p> <p>Toman muy poco tiempo de observación antes de tocar.</p> <p>El 85% no utilizó pedal en ninguna pieza.</p> <p>No hicieron matices.</p> <p>En general tocaron muy lento y eso no ayudó al carácter ni fluidez de las piezas.</p> <p>Varios no supieron hacer la cadencia de si bemol, ni la escala de la bemol.</p> <p>Los que sí hicieron bien la escala de la bemol, al hacerla sin ver el teclado no pudieron o tuvieron errores.</p> | <p>Muy nerviosos, incluso lo expresan verbalmente.</p> |

| Sesión 3 Harris  |  |  | 2016-1  |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                                   | CONDUCTAS OBSERVADAS                                    |
| <p>Charla introductoria sobre la LPV:</p> <p>Situaciones laborales de lectura, ¿para qué leer?</p> <p>Ubicación al teclado sin ayuda de los ojos (macro y micro).</p> <p>Escalas: Do, Sol y Re Mayor.</p> <p>Harris Vol. 1 Etapa 1</p> | <p>Discusión, preguntas guiadas.</p> <p>Buscar en el teclado notas sueltas y acordes, sin mirar el teclado, ambas manos por separado.</p> <p>Preguntas dirigidas ¿qué sientes? ¿cómo te sientes? ¿cómo crees que te fue? Lo hicieron en grupo, cada quien en un piano.</p> <p>Escalas: una octava, luego dos octavas paralelas y mov. contrario, ubicar 4º dedo, triadas y cadencia perfecta con inversión manos separadas y después juntas. Primero hicieron todo mirando el teclado para entenderlo y luego sin ver.</p> <p>Harris ritmo: con improvisación, juntos y de uno en uno.</p> <p>Harris ejercicios melódicos: juntos y de uno en uno.</p> | <p>Les costó mucho trabajo ubicarse en el teclado sin mirarlo.</p> | <p>Reacción muy positiva en general. Entusiasmados.</p> |

| Sesión 3: Kember  |   |  | 2016-1  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                                   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>Charla introductoria sobre la LPV:</p> <p>Situaciones laborales de lectura, ¿para qué leer?</p> <p>Ubicación al teclado sin ayuda de los ojos (macro y micro).</p> <p>Escalas do, sol y re mayor.</p> <p>Kember 1: págs. 8-11.</p> | <p>Discusión, preguntas guiadas.</p> <p>Buscar en el teclado notas sueltas y acordes, sin mirar el teclado, ambas manos por separado.</p> <p>Preguntas dirigidas ¿qué sientes? ¿cómo te sientes? ¿cómo crees que te fue? Lo hicieron en grupo, cada quien en un piano.</p> <p>Escalas: una octava, luego dos octavas paralelas y movimiento contrario, ubicar cuarto dedo, triadas y cadencia perfecta con inversión manos separadas y después juntas. Primero hicieron todo mirando el teclado para entenderlo y luego sin ver.</p> <p>Kember: leímos (yo traduje) el prefacio para el alumno, la lista de instrucciones y seguimos cada paso en cada ejercicio. Tocaron todos juntos y también de uno en uno.</p> | <p>Les costó mucho trabajo ubicarse en el teclado sin mirarlo.</p> | <p>Su reacción fue moderada, consideran que el Kember es demasiado fácil.</p> |



| Sesión 3 Bullard   |  |  | 2016-1   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS                                       |
| <p>Charla introductoria sobre la LPV:</p> <p>Situaciones laborales de lectura, ¿para qué leer?</p> <p>Ubicación al teclado sin ayuda de los ojos (macro y micro).</p> <p>Escalas do mayor, sol mayor y re mayor.</p> | <p>Discusión, preguntas guiadas.</p> <p>Buscar en el teclado notas sueltas y acordes, sin mirar el teclado, ambas manos por separado.</p> <p>Preguntas dirigidas ¿qué sientes? ¿cómo te sientes? ¿cómo crees que te fue? Lo hicieron en grupo, cada quien en un piano.</p> <p>Escalas: una octava, luego dos octavas paralelas y mov. contrario, ubicar cuarto dedo, triadas y cadencia perfecta con inversión manos separadas y después juntas. Primero hicieron todo mirando el teclado para entenderlo y luego sin ver.</p> | <p>Perdimos 30 minutos debido a un problema con horarios del salón y COAS. Estuvimos en un salón que sólo tenía dos pianos, por lo que tuve que adaptar las actividades para que todos participaran igual.</p> <p>No pudimos comenzar con Bullard, pero compensamos el tiempo en otras clases.</p> | <p>En general reaccionaron bien, con mucho entusiasmo.</p> |

| Sesión 4 Harris   |   | 2016-1   |   |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos Harris Vol. 1 etapa 2.<br/> 45 minutos escalas. Repaso de do mayor, sol mayor y re mayor. Se añaden la mayor y mi mayor.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Ellos escogen el y cuentan en voz alta antes y durante la ejecución de los ejercicios.</p> <p>Les hago notar que corren, ellos observan que lo hacen cuando hay grados conjuntos.</p> <p>Discusión sobre pulso y cómo decidir a qué tempo leer una pieza.</p> <p>En la sección tocando sólo, cada quien toca una pieza y sus compañeros comentan el resultado.</p> <p>Se explica e incluye, en la sección de escalas, los arpegios cruzados en cuatro octavas. Técnica para estudiar cruces. Se tocan despacio manos separadas y juntas. Todos juntos.</p> | <p>Errores constantes de pulso en los silencios (siempre de omisión de tiempos).</p> <p>Aceleran en grados conjuntos.</p> <p>Cuando escogen un tempo demasiado lento hay más errores.</p> <p>Cuando evalúan a los compañeros comentan sobre todo valores de expresividad, cuando tocan todos juntos comentan más sobre notas y ritmos acertados o equivocados.</p> | <p>Participan mucho en la sección de piezas preparadas.</p> |

| Sesión 4 Kember  |  |   | 2016-1   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos Kember págs. 11-15.<br/> 45 minutos escalas. Repaso de do mayor, re mayor y sol mayor. Se añaden la y mi.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Se sigue la lista al pie de la letra en cada ejercicio.</p> <p>La introducción, con todos los grupos, consiste en saludar, preguntar cómo están, qué han hecho en los días que no nos vimos, etc. para crear un ambiente relajado y que nos conozcamos mejor.</p> <p>Los cinco minutos de cierre siempre son para preguntarles qué aprendieron en la sesión y/o cómo se sienten respecto a lo visto en clase.</p> | <p>Me preocupa mi injerencia en Kember, al no tener mucha más instrucción que la lista repetitiva. Esto me obliga a explicar más cada concepto del libro.</p> | <p>Este grupo es menos participativo que los otros dos tanto en la introducción, como en el cierre e incluso durante la clase.</p> |

| Sesión 4 Bullard  |   |   | 2016-1  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos Bullard, vol. 1 págs. 1-7.<br/> 40 minutos escalas. Repaso de do mayor, re mayor y sol mayor. Se añaden la mayor y mi mayor.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Escalas: se hace cada una, manos separadas para asegurar digitación y después manos juntas. Se explican e incluyen, los arpegios cruzados en cuatro octavas.<br/> Técnica para estudiar cruces. Se tocan despacio manos separadas y juntas. Todos juntos.</p> <p>Les hago notar que cuiden el valor de las notas largas y las indicaciones de expresión de la partitura (carácter y matices, por ejemplo).</p> | <p>Acortan el valor de notas largas.</p> <p>Hay un par de alumnos más rezagados que los demás, con muchos problemas de técnica y ubicación al teclado, pero con buena idea de la estructura en las improvisaciones.</p> | <p>Muy entusiasmados con la parte de la improvisación, aunque les da pena o inseguridad comenzar.</p> <p>Son muy participativos y entusiastas, excepto a uno de los que les cuesta más trabajo.</p> |

| Sesión 5 Harris  |   | 2016-1   |   |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos Revisión de armonía al teclado: do mayor-mi mayor.<br/> Nueva: si mayor.<br/> 40 minutos Harris Vol. 1 Etapa 3.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Estudio de si mayor por bloques.</p> <p>Carrusel en los pianos para que todos toquen con la misma oportunidad.</p> <p>Ellos escogen a qué tiempo tocar el ejercicio que les corresponde.</p> <p>En tocando solos cada quien hace una pieza y los demás comentan el resultado.</p> <p>El cierre siempre es para preguntas, comentarios y reflexiones.</p> | <p>Problemas de digitación y ubicación en las escalas y arpeggios, sobre todo por cruces y alteraciones.</p> <p>En la pág 15 de Harris hay problemas de ritmo con los silencios y las notas largas (blancas).</p> <p>En tocando sólo hacen valoraciones estéticas.</p> | <p>No han estudiado sus escalas lo suficiente, sólo un alumno las tiene muy bien.</p> |

| Sesión 5 Kember   |  |  | 2016-1   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 45 minutos Revisión de armonía al teclado: do mayor-mi mayor. Nueva: si mayor.<br/> 30 minutos Kember vol. 1 págs: 15-18.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Estudio de si mayor por bloques.</p> <p>Carrusel en los pianos para que todos toquen con la misma oportunidad.</p> <p>Ellos escogen a qué tiempo tocar el ejercicio que les corresponde.</p> <p>El cierre siempre es para preguntas, comentarios y reflexiones.</p> | <p>Problemas de digitación y ubicación en escalas y ejercicios.</p> <p>Todos tuvieron problemas con los arpegios cruzados.</p> <p>Tocan sin hacer caso de las indicaciones expresivas a menos que yo lo insista. Hay que invitarlos a ver el diseño de las líneas.</p> | <p>Comentan que les es difícil corregir la ubicación de la mano cuando hay errores.</p> <p>Hay un alumno muy bueno, pero es muy callado. Hay otro de solvencia regular que opina mucho y algunas cosas le parecen muy obvias y fáciles. Opina mucho.</p> |

| Sesión 5 Bullard   |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos Revisión de armonía al teclado: do mayor-mi mayor. Nueva: si mayor.<br/> 45 minutos Bullard vol. 1 la menor/ inicio de sol mayor hasta pág. 12.<br/> 5 minutos resumen y despedida.</p> | <p>Estudio de si mayor por bloques.</p> <p>Se sugiere poner atención a la mano izquierda en la sección de escalas y arpeggios.</p> <p>Carrusel en los pianos para que todos toquen con la misma oportunidad.</p> <p>Ellos escogen a qué tiempo tocar el ejercicio que les corresponde.</p> <p>El cierre siempre es para preguntas, comentarios y reflexiones.</p> | <p>Este grupo tuvo las escalas más seguras que los demás grupos, al menos el día de hoy.</p> <p>Mucha tensión y problemas técnicos.</p> <p>Algunos se angustian demasiado en la LPV.</p> <p>No todos reconocen las alturas de los dictados del libro. Hay un alumno con muchos problemas técnicos pero que sí reconoce alturas y la agógica de los textos para las improvisaciones.</p> | <p>Todos son muy participativos.</p> <p>Preguntan sobre cómo automatizar escalas.</p> <p>Se divierten mucho con los dictados y las improvisaciones, pero estas últimas les causan un poco de miedo.</p> |

| Sesión 6: Harris  |  | 2016-1   |   |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>3 minutos introducción.<br/> 45 minutos armonía al teclado:<br/> revisión de do mayor-si mayor.<br/> Nuevas: fa sostenido mayor y do sostenido mayor.<br/> 45 minutos Harris vol. 1 etapa 4 y libro de 4 manos págs. 2-9.<br/> 3 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: aplaudir y marchar.<br/> Ejercicios 1-4 tocando escala de Fa Mayor, ascendente y descendente, manos separadas.<br/> Improvisando con el ritmo escrito y el compañero imita el último compás del compañero anterior.</p> <p>En los <i>Melodic exercises</i> y <i>Going solo</i> ellos escogen el tempo.</p> <p>Yo traduzco siempre las instrucciones, títulos, etc.</p> | <p>Las escalas mejoraron, pero los arpegios aún no.</p> <p>Problemas con ritmo de silencios de negra, blancas y silencios más largos. Se adelantan y acortan los valores.</p> <p>Falta de control en dinámicas.</p> <p>No preparan ambas manos en la posición inicial antes de comenzar a tocar.</p> | <p>El alumno más avanzado se distrae fácilmente mirando por la ventana.</p> <p>Entusiasmados de tocar a cuatro manos.</p> |



| Sesión 6: Kember  |  |  | 2016-1   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos armonía: revisión de do mayor-si mayor. Nuevas: fa sostenido mayor y do sostenido mayor.<br/> 40 minutos Kember vol. 1 págs. 18-20.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hablamos de estrategias de estudio para las escalas, enfocando el problema.</p> <p>Ellos escogen el tempo de las piezas del Kember.</p> <p>Énfasis en los corchetes que agrupan ideas en el método, análisis de patrones y fraseos, agrupación de información.</p> <p>Insisto en el fraseo. Y en hacer un análisis práctico (gráfico, rítmico, melódico, auditivo, etc.).</p> <p>Siempre seguimos la lista al pie de la letra, en cada ejercicio.</p> | <p>Escalas bien, arpegios aún no.</p> <p>Corren tanto en escalas y arpegios como en lectura.</p> <p>Dudas al contar en voz alta cuando la entrada es en anacrusa.</p> <p>Al preguntar por agrupaciones, tienden a fijarse en detalles en vez de agrupar en grande.</p> | <p>Algunos se aburren, sin embargo, no dominan lo que se les pide. Aun así, la actitud comienza a mejorar. Se muestran más interesados.</p> <p>A veces se desesperan de hacer la lista exacta en cada ejercicio.</p> |

| Sesión 6: Bullard   |  |  | 2016-1  |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 45 minutos armonía: revisión de do mayor-si mayor. Nuevas: fa sostenido mayor y do sostenido mayor.<br/> 40 minutos Bullard vol. 1 sol mayor pág. 12 hasta fa mayor pág. 16.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Seguimos las instrucciones del libro al pie de la letra. Como en todas las clases, tocan juntos y también de uno en uno, mientras los demás escuchan y opinan sobre el resultado de la interpretación de sus compañeros.</p> <p>Hay piezas que tocamos hasta tres veces para que funcionen.</p> | <p>La escala de fa# mayor aún tiene muchos problemas de ubicación.</p> <p>Corren.</p> <p>La improvisación y los dictados mejoraron.</p> <p>Hay problemas de pulso y omisión en notas largas como la blanca con punto.</p> <p>Se fijaron más en las marcas de expresión, pero todavía falta exagerar las dinámicas.</p> | <p>Un alumno aún no estudia las escalas y otro se pone muy nervioso de hacerlas y no salen. Los demás están mucho mejor.</p> <p>Más dispuestos a comenzar las improvisaciones.</p> <p>En el resumen final comentan la importancia de estudiar escalas y arpegios en bloques, buscar referencias con el tacto en el teclado.</p> |

| Sesión 7: Harris   |  | 2016-1   |   |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 50 minutos Harris Vol. 1 Etapa 5.<br/> 30 minutos escalas: repaso de do mayor a do sostenido mayor.<br/> Nueva: la bemol mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Insistir en buscar referencias en el teclado con el tacto (técnica reptil).</p> <p>La sección rítmica se hace con escalas.</p> <p>Ellos escogen el tempo de los ejercicios melódicos. Los repetimos hasta tres veces si es necesario.</p> <p>Insistí toda la clase en contar con exactitud en los valores largos.</p> <p>Hablamos de agrupar información.</p> <p>Les doy aproximadamente medio minuto para observar la pieza que tocan solos.</p> | <p>Tienden a levantar la mano y perder la ubicación.</p> <p>Errores generales de cuenta en notas largas y en ligaduras de unión.</p> <p>Falta ubicación en mano izquierda en triadas.</p> <p>No cuidan su sonido.</p> <p>Problemas técnicos.</p> | <p>Comienzan a tener más confianza de observar y comentar lo que hacen ellos mismos y sus compañeros, tanto los aciertos como los errores.</p> <p>Aún no todos estudian las escalas lo suficiente. ¿Será un problema de concepto entre pianista y repertorio y entre lo importante y lo urgente? Esto pasa en todos los grupos.</p> |

| Sesión 7: Kember  |   |   | 2016-1  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 50 minutos Kember vol. 1 pág. 20-25.<br/> 30 minutos escalas: repaso de do mayor a do sostenido mayor.<br/> Nueva: la bemol mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Insisto en tocar <i>legato, cantabile</i> y fijarse en le fraseo.</p> <p>Tocamos con metrónomo para cuidar que no corran.</p> <p>Explicué los tipos de ligadura que existen.</p> | <p>Corren sobre todo en las corcheas.</p> <p>No todos sabían como hacer una ligadura de estilo.</p> <p>Hay dudas en la mano izquierda al hacer triadas en la sección de escalas.</p> <p>Problemas de ubicación en arpegios (¿distancia?).</p> | <p>Ellos mismos comienzan a notar y verbalizar sus errores, como correr donde hay corcheas.</p> <p>A veces, mientras explico algo algunos alumnos tratan de “estudiar” el ejercicio que tocaremos a continuación o bien, hojean el libro para ver qué sigue, sin embargo, al tocar, no logran controlar todo como se esperaría.</p> <p>Un alumno descubre que: “fijarse en el fraseo hace más fácil tocar” y otro dice: “si toco musical sale mejor”.</p> |

| Sesión 7: Bullard   |  |   | 2016-1   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 50 minutos Bullard vol. 1 pág. 18 hasta final de fa mayor.<br/> 30 minutos escalas: repaso de do mayor a do sostenido mayor.<br/> Nueva: la bemol mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Todas las improvisaciones las hacemos con la frase traducida.</p> <p>Seguimos las instrucciones exactas del libro. En grupo y de manera individual. A veces hay que tocar varias veces cada ejercicio para que salga (¿Hasta cuando es LPV o ya estamos estudiando una pieza?, ¿cuántas veces debería permitir que la repitieran?).</p> | <p>Dudan al contar en voz alta cuando tocan corcheas. Cuentan el ritmo en vez del pulso.</p> <p>Falta exagerar matices, pero ya comienzan a mirarlos.</p> <p>Los dictados mejoran mucho.</p> <p>No pueden repetir su improvisación (¿falta de planeación y estructura clara?).</p> <p>Problemas técnicos en escalas.</p> <p>Confusión es escalas de movimiento contrario.</p> | <p>Un alumno trae un dedo lastimado y no puede tocar. Sin embargo, se queda en clase y le toca observar y comentar lo que hacen los demás.</p> <p>Todos se entusiasman y quieren improvisar.</p> <p>Ellos mismos comienzan a notar y verbalizar sus errores como: correr, hacer matices, cuidar la posición natural de la mano, etc.</p> |

| Sesión 8: Harris   |   | 2016-1  |  |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                          | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Harris vol. 1 etapa 6 y cuatro manos pág. 17.<br/> 25 minutos escalas Revisión de la bemol mayor. Nuevas: mi bemol mayor, si bemol mayor y fa mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica: pulso con una mano y ritmo con la otra, con una sola nota y con una escala de la menor.</p> <p>Ejercicios melódicos: repaso de tipos de ligadura, insisto en ubicar tonalidad. Tocamos dos o tres veces hasta que Salió bien.</p> <p>Hago énfasis en fraseo, tocar <i>legato</i> y cuidar el sonido (tengo un clavecinista y un organista).</p> <p>Cuatro manos: dos vueltas, dos piezas cada uno. Yo toco el <i>secondo</i>.</p> | <p>Sigue habiendo errores de omisión en notas largas.</p> | <p>Buena respuesta y participación, incluso el alumno más adelantado muestra más interés.</p> <p>Comentarios de ellos: paz interior, prohibido decir no puedo, buscar intención, respirar. Ver hacia adelante, no correr en las corcheas descendentes.</p> |

| Sesión 8: Kember  |  |   | 2016-1   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember vol. 1 págs. 27-31.<br/> 25 minutos escalas Revisión de la bemol mayor. Nuevas: mi bemol mayor, si bemol mayor y fa mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ellos escogen el tempo, dos pulsos distintos en cada pieza. En otras piezas yo cuento.</p> <p>Cuentan en voz alta, antes y durante la pieza que tocan.</p> <p>Insisto en cuidar la actitud corporal.</p> <p>Enfatizo que no corran y cuiden los valores largos.</p> | <p>De adelantan cuando hay negra con punto y corchea y en figuras descendentes, pero el pulso es un poco mejor que las clases anteriores.</p> <p>Hay errores por no tener ambas manos listas antes de comenzar a tocar.</p> <p>Hay errores por no agrupar en patrones.</p> <p>Hubo un par de piezas que no salieron, a pesar de repetirlas varias veces y hacer la lista.</p> <p>Dejan de contar cuando hay un error.</p> | <p>No les gusta contar en voz alta ni fijarse en detalles de expresión. Un alumno dice que se aburre, incluso saca el celular, pero no toca todo 100% bien.</p> <p>Se entusiasmaron con aprender escalas nuevas con digitaciones que no conocían (¡!?!?)</p> <p>Comentarios: no correr, cuidar valores largos, cuidar fraseo, preparar todo lo posible antes de tocar.</p> |

| Sesión 8: Bullard  |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Bullard págs. 24 -31.<br/> 25 minutos escalas Revisión de la bemol mayor. Nuevas: mi bemol mayor, si bemol mayor y fa mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Reflexión sobre las teclas negras en la pedagogía al piano.</p> <p>Ellos escogen el tempo en <i>More pieces to play</i>. Los que no tocan opinan sobre el resultado de los que tocan. Todos tocaron al menos una pieza solos.</p> <p>Hubo una pieza a 4 manos.</p> | <p>Muy buena reacción a matices en los <i>Workouts</i>.</p> <p>Caos en los silencios de la pág. 29.</p> | <p>Les pareció que las improvisaciones eran más difíciles sin un texto específico.</p> <p>La reacción en la pieza de 4 manos fue unánime: “uy que padre! Yuju!” Les encantó.</p> <p>Comentarios: concentrarse mejor, no leer todo sino lo importante en la estrategia previa, fijarse en la música y las indicaciones de expresión.</p> |



| Sesión 9: Harris  |  | 2016-1  |  |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión general. Tarea: do mayor a mi mayor en orden cromático a 62 la negra en dobles corcheas, 4 octavas paralelas, 2 movimiento contrario, arpeggio en corcheas, triadas y cadencias.<br/> 45 minutos Harris vol. 1 etapa 7 y 4 manos pág. 21 no. 1.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica: motricidad gruesa todos juntos, luego cada uno un ejercicio en una escala (como do, sol o fa).</p> <p><i>Melodic exercises</i>: hasta 2 veces cada pieza, ellos cuentan, insisto en observar las articulaciones.</p> <p><i>Going solo</i>: de uno en uno y los demás opinan.</p> <p>Carrusel en todos los pianos toda la clase, todos los grupos.</p> <p>Hicimos el ejemplo de la tarea de escalas en clase una vez.</p> | <p>A pesar de que los doy suficiente tiempo para observar la sección de <i>Prepared pieces</i> hay errores.</p> <p>Compases cortos como el 2/4 los sorprende y comienzan muy desorganizados.</p> <p>Comienzan, se paran y vuelven a comenzar. Varias entradas en falso.</p> | <p>Les entusiasma mucho el libro de 4 manos, se divierten con los títulos.</p> <p>Comentarios: no hacer entradas en falso, matices, paz interior, estar listos antes de empezar, hacer las preguntas siempre, tocar con convicción, ante todo.</p> |

| Sesión 9: Kember  |   | 2016-1   |                      |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión general. Tarea: do mayor a mi mayor en orden cromático a 62 la negra en dobles corcheas, 4 octavas paralelas, 2 movimiento contrario, arpeggio en corcheas, triadas y cadencias.<br/> 45 minutos Kember vol. 1 págs. 31-37.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Seguimos la lista al pie de la letra, hacemos hasta 3 veces cada ejercicio cuando hay errores.</p> <p>Ellos cuentan en voz alta antes y durante la pieza.</p> <p>Hago preguntas que los induzcan a escuchar con atención lo que están tocando.</p> <p>La pieza 34 provoca una discusión sobre posiciones alternas y el acercamiento al piano por posiciones.</p> <p>Hago algunos comentarios generales como meter la mano al teclado para sentir mejor las referencias.</p> <p>Repaso de la estructura de una tonalidad menor.</p> | <p>Escalas mucho mejor.</p> <p>Hay un alumno mucho más rezagado que el resto del grupo.</p> <p>Se adelantan en la negra con punto y corchea y no tocan juntos casi nunca.</p> <p>El compás de 2/4 los sorprende.</p> <p>Pierden la cuenta del pulso en las corcheas o cuando se equivocan.</p> |                      |

| Sesión 9: Bullard   |   |   | 2016-1   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión general. Tarea: do mayor a mi mayor en orden cromático a 62 la negra en dobles corcheas, 4 octavas paralelas, 2 movimiento contrario, arpeggio en corcheas, triadas y cadencias.<br/> 45 minutos Bullard vol. 1 pág. 26 al final.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Énfasis en la lista de instrucciones de la pág. 26.</p> <p>Ellos cuentan para empezar. Hay un dueto, lo tocaron dos veces en el <i>primo</i> y dos veces en el <i>secondo</i>.</p> <p>Última pieza de uno en uno y los demás comentan.</p> | <p>Las escalas van bien, aunque corren un poco.</p> <p>Corren en la pieza de 4 manos.</p> | <p>Divertidos y entusiastas.</p> <p>Comentarios: subir poco a poco la velocidad de las escalas con metrónomo, no pararse al leer, orejear no está mal, nos gusta mucho la sección de dictados e improvisación.</p> <p>Amplia reflexión y preguntas: no saben cómo controlar sus nervios y no bloquearse.</p> |

| Sesión 10 Harris   |   |   | 2016-1   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas: revisión de do mayor a mi mayor a 62. Tarea: Todo el círculo a 62 .<br/> 60 minutos Harris vol. 1 etapa 8 y dúos hasta la pág. 27.<br/> 5 minutos cierre.</p> <p>Hicieron la lista de su repertorio y cambio de nivel.</p> | <p>Rítmica: mano izquierda pulso con re, derecha con ritmo en re, fa o la, todos juntos. Segunda vuelta de uno en uno. Pulso con una nota y ritmo con escala. Improvisar sobre posición de re menor de 5 grados con el último ejercicio rítmico.</p> <p><i>Melodic exercises</i>: todos juntos, dos en cada piano, ellos cuentan. Tocan hasta 3 veces cada pieza.</p> <p>Las piezas a 4 manos, cada uno tocó dos.</p> | <p>Cuando se equivocan dejan de tocar, no pueden seguir.</p> <p>Problemas de pulso y ritmo en notas largas y ligadas.</p> <p><i>Prepared pieces</i>: muy bien a la primera, buena observación al contestar las preguntas.</p> <p>Al hacer <i>Going solo</i> se saltan las preguntas de los cuadros grises de <i>Prepared pieces</i> y esto provoca algunos errores.</p> | <p>Comentan ahora que saben como se hacen las escalas: “ayuda mucho, leo mejor, resolví problemas de escalas en mi repertorio por la digitación, me ayudó en música de cámara, volteo menos al teclado, como que comienzan a automatizarse”.</p> <p>Hoy vienen inspirados y entusiasmados.</p> <p>Comentan: planear mejor los matices, las notas largas y los silencios y las ligaduras son lugares peligrosos, cuidar las alteraciones, estamos mejorando la lectura musical.</p> |

| Sesión 10: Kember  |  |  | 2016-1  |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción .<br/> 20 minutos escalas: revisión de do mayor a mi mayor a 62. Tarea: Todo el circulo a 62.<br/> 60 minutos Kember vol. 1 págs. 36-44.<br/> 5 minutos cierre.</p> <p>Hicieron lista de repertorio y cambio de nivel.</p> | <p>Dos en cada piano juntos.<br/> Introducción a los intervalos (ver, oír y sentir).<br/> Ejercicio de intervalos en el aire.<br/> Revisión y memorización de lista de consejos de la p 40.</p> <p>Cada ejercicio hasta 3 veces de ser necesario.</p> <p>Antes de cada pieza contestaron en voz alta los 4 puntos para el éxito de la pág. 40.</p> | <p>Problemas en la mano izquierda de las escalas en movimiento contrario y triadas.</p> <p>Errores en notas largas de pulso.</p> <p>Hacen buenas observaciones, pero les cuesta trabajo encontrar los patrones de todo tipo.</p> | <p>Comentan: gracias a las escalas mi repertorio está mejorando, en música de cámara volteo menos a ver el teclado y me pierdo menos. Hay menos sorpresas al abordar una pieza nueva, las triadas ayudan en mi repertorio.</p> <p>Algunos se aburren.</p> |

| Sesión 10: Bullard   |   |  | 2016-1  |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas: revisión de do mayor a mi mayor a 62. Tarea: Todo el circulo a 62.<br/> 60 minutos vol. 2 do menor y la menor.<br/> 5 minutos cierre.</p> <p>Hicieron lista de repertorio y cambio de nivel.</p> | <p>En <i>Read and play</i> les doy mucho tiempo para observar.</p> <p>Énfasis en hacer toda la lista de recomendaciones de la págs. 5 y 7, sobre todo <i>tap the rhythms</i>.</p> | <p>Les cuesta trabajo limitar la improvisación a 4 compases conforme a las instrucciones. Pierden la cuenta.</p> <p>Hay muchos más errores que en el libro 1.</p> <p>Es difícil saber cuánto trabajar las improvisaciones y cómo. ¿Cuánto puede uno como docente corregir o influir en la creatividad de esta sección? Creo que, si hubiera más instrucciones específicas de como ayudar, la sección sería más efectiva.</p> | <p>Comentarios sobre las escalas: puedo ver menos el teclado, resolví pasajes en mi repertorio gracias a la digitación de las escalas, tengo una nueva percepción de la proporción del teclado, mejoró mi solvencia general.</p> <p>Les parece que hay más información que procesar en este volumen.</p> <p>Comentarios: debo tomar más tiempo para observar antes de tocar, tocar con seguridad a pesar de los errores, hacer siempre el ritmo antes de tocar.</p> |

| Sesión 11: Harris   |   |   | 2016-1  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 30 minutos escalas: revisión a 62, tarea a 70.<br/> 50 minutos Harris vol. 1 etapa 9 y terminamos el primer libro de dúos.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: marchando y aplaudiendo todos juntos. En la segunda vuelta de uno en uno cada uno un ejercicio. Pulso, tónica, ritmo improvisación con 5 grados.</p> <p><i>Melodic exercises</i>: ellos escogen el carácter y en la segunda vuelta escogen un matiz: “alegre”, triste, noble, como un gran baile, pesante, con prisa, etc.</p> <p><i>Going solo</i> uno cada uno.</p> <p>Autoevaluación de progreso en escalas.</p> | <p>Corren en las escalas, no salen bien, dudas en la digitación de si bemol y en las escalas por movimiento contrario.</p> <p>Tocan por encimita, en vez de al fondo de la tecla.</p> <p>Todavía se adelantan en notas largas.</p> <p>Pierden el control total cuando se equivocan.</p> <p><i>Prepared pieces</i> funciona muy bien, <i>Going solo</i> también.</p> | <p>“¿Por qué las escalas si me salen en mi casa y aquí no?”</p> <p>Un alumno se queja de tener que ponerle carácter a una pieza.</p> <p>En general mejor actitud musical.</p> |

| Sesión 11: Kember   |  | 2016-1  |  |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión a 62, tarea a 70.<br/> 45 minutos Kember págs. 45 -49<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Autoevaluación de progreso en escalas.</p> <p>Repaso del listado de consejo y los intervalos.</p> <p>Énfasis general de esta clase en poner atención a matices y carácter.</p> <p>Hicimos todos los pasos de cada lección.<br/> Insisto en buscar lógica en el análisis armónico.</p> | <p>¡Las escalas salieron muy bien!<br/> Problemas con el arpegio de si bemol mayor.</p> <p>Les cuesta trabajo ligar los arpegios en los cruces, casi siempre saltan. También hay dudas en la mano izquierda.<br/> Hay inseguridad en las de movimiento contrario.</p> <p>Hubo muchas dudas en el capítulo de ligaduras y síncopas.</p> <p>A pesar de recibir la instrucción explícita, no hacen los matices.</p> <p>Muchos errores en la pág. 48 no.3.</p> <p>No hay balance entre melodía y acompañamiento.</p> <p>Corren en notas descendentes<br/> Dudan cuando hay material repetitivo.</p> | <p>Ellos notaron que aparecen matices e indicaciones de carácter por primera vez en el método.</p> <p>Estaban mucho más interesados hoy y animados con el material.</p> <p>Entusiasmados de tocar por fin manos juntas.</p> <p>Comentarios: dan ganas de voltear porque hay menos digitaciones marcadas.</p> |



| Sesión11: Bullard  |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 30 minutos escalas: revisión a 62, tarea a 70.<br/> 50 minutos Bullard vol. 2 sol mayor y mi menor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Autoevaluación de escalas.</p> <p>Enfatizo en que cuiden el sonido y hagan un <i>legato</i> real, no de principiante, incluso en la sección de <i>Key features</i> y no acostumbrarse a tocar feo.</p> | <p>Corren mucho en las escalas y en la lectura.</p> <p>Problemas técnicos y por lo tanto de agilidad sobre todo en dos alumnos.</p> <p>Hay mejoría general.</p> <p>Problemas con las escalas contrarias y con arpegio y triada de si bemol mayor.</p> <p>Muchos errores de notas y pulso en la pág. 9.</p> <p>Todavía hay muchos errores en los dictados al piano de <i>Make music</i>.</p> | <p>Comentan “es que manos juntas, tantas notas es difícil” (¡!??), falta concentrarnos en tocar bien desde el principio, nos falta seguridad y habilidad digital, debemos estudiar las escalas por prioridad, primero las que no nos salen.</p> |

| Sesión 12 Harris  |   |   | 2016-1                            |
|---|---|---|-----------------------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS              |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión a 70 todos juntos y segunda vuelta una cosa del paquete cada quien, todo el círculo. Tarea: 75.<br/> 45 minutos Harris vol. 2 etapa 2 y libro de dúos vol. 2 etapa 2.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Leímos la introducción al libro 2.</p> <p>Improvisación de 4 compases cada uno con la rítmica de los ejercicios, en do, sol, re y fa.</p> <p>Hicimos 2 y hasta 3 veces cada ejercicio contando en voz alta, tocando la escala antes.<br/> Énfasis en mirar hacia adelante.<br/> Ellos eligen el tempo.</p> <p><i>Going solo:</i> cada quien hace uno, les doy tiempo de observación.</p> | <p>Las escalas siguen presentando problemas de arpeggios y triadas, les hace falta tocar hasta el fondo, problemas de técnica (dedos rectos, tensión, tocar acordes parejos, sentarse al centro del piano).</p> <p>En la parte rítmica les cuesta trabajo limitarse a 4 compases de improvisación.</p> <p><i>Prepared pieces:</i> bien.</p> | <p>Les gusta tocar a 4 manos.</p> |

| Sesión 12 Kember  |  |  | 2016-1  |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión a 70 todos juntos y segunda vuelta una cosa del paquete cada quien, todo el círculo. Tarea: 75.<br/> 45 minutos Kember vol. 1 pág. 50 al final del libro.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de la lista de 4 acciones para leer (compás, tono, patrones y contar).</p> <p>Discusión sobre el tema de la importancia de no soltar el pulso nunca.</p> <p>Discusión sobre nervios (por las escalas).</p> | <p>Cuando tocaron las escalas todos juntos iban bien, pero en la segunda vuelta lo hicieron de uno en uno y fue un desastre. Muchos errores. ¿Se sintieron tal vez más nerviosos por tocarlas individualmente?</p> <p>Muchos problemas de pulso.</p> | <p>Preguntan ¿cómo resolver el problema de perder el pulso?</p> |

| Sesión 12 Bullard   |   |   | 2016-1  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas: revisión a 70 todos juntos y segunda vuelta una cosa del paquete cada quien, todo el círculo. Tarea: 75.<br/> 45 minutos Bullard vol. 2 pág. 13 hasta el final del capítulo.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Insisto en cuidar la digitación en escalas a partir del dedo 4 y que mantengan la mano dentro del teclado.</p> <p>Discusión sobre saber trabajar bajo presión.</p> <p>Hay muchos errores en la mano izquierda en Bullard.<br/> Después de leer el capítulo, cada uno leyó de nuevo una pieza para repasar.</p> | <p>Al tocar las escalas solos hubo muchos problemas, ellos exteriorizaron verbalmente su miedo.</p> <p>Las piezas de Bullard siempre quedan a penitas o al 70-80%, casi nunca quedan super bien.<br/> ¿Debería tomar más tiempo en afirmarlas o no?</p> | <p>Baja su rendimiento al sentir que tocan las escalas bajo presión, de uno en uno.</p> |

| Sesión 13 Harris  |  |  | 2016-1               |
|---|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos Harris vol. 2 etapa 2 y dúos vol. 2 etapa 2.<br/> 40 minutos escalas: revisión en dos vueltas. Primera en paquete segunda por partes del paquete.<br/> Tarea a 78 en orden cromático.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Parte rítmica: con motriz gruesa, con escalas y con improvisación sobre la rítmica fija.</p> <p>Ellos escogen el tempo de los ejercicios melódicos y siempre cuentan en voz alta.</p> <p><i>Prepared pieces</i> hasta dos veces cada una.<br/> En la instrucción de imagina a qué suena cantamos.</p> <p>Discusión sobre nervios.</p> | <p><i>Going solo</i> bastante bien.</p> <p>La última de 4 manos les costó trabajo a varios.</p> <p>El rendimiento baja cuando tocan solos.</p> |                      |

| Sesión 13 Kember   |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/>40 minutos Kember vol. 2 pág. 7 a 12.<br/>40 minutos escalas: revisión en dos vueltas. Primera en paquete segunda por partes del paquete.<br/>Tarea a 78 en orden cromático<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de la lista de las págs. 7 y 8.</p> <p>Hicimos toda la lista en cada ejercicio. A veces juntos y a veces de uno en uno., nos rotamos las preguntas.<br/>Ritmo: <i>tap</i> con la mano y también cantamos varias líneas.</p> | <p>El solfeo no es bueno.</p> <p>Las observaciones que ellos mismos hacen mejoran. Sobre todo, las de índole musical.</p> | <p>¿Otra vez la lista?? Uff...</p> <p>Mucha, mucha resistencia a cantar. No quieren o no les gusta o no sé...</p> |

| Sesión 13 Bullard  |   |  | 2016-1               |
|--|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| 5 minutos introducción.<br>40 minutos Bullard vol. 2 fa mayor y re menor.<br>40 minutos escalas: revisión en dos vueltas. Primera en paquete segunda por partes del paquete.<br>Tarea a 78 en orden cromático<br>5 minutos cierre. | Discusión a partir de las piezas tocadas sobre lenguaje conocido o no y sobre movimientos automatizados.<br><br>Hasta 3 veces cada pieza. Nunca salen a la primera. | Problemas para encontrar el intervalo de 8va en los <i>Workouts</i> .<br><br>Problemas en la mano izquierda en las piezas.<br><br>A veces no salen las piezas ni después de 3 veces. | Faltaron 2 alumnos.  |

| Sesión 14 Harris   |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 50 minutos Harris vol. 2 etapa 3 y dúos vol. 2 etapa 3.<br/> 25 minutos escalas revisión a 78, tarea a 84.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas en rotación.</p> <p>Rítmica con aplausos y contando en voz alta, tocando con escala de re mayor, con pulso en nota base y escala con ritmo.</p> <p><i>Melodic exercises</i>: hasta 3 veces cada ejercicio en carrusel.</p> <p><i>Prepared pieces</i> hasta 3 veces. Las preguntas las rotamos entre todos.</p> <p><i>Going solo</i>: todos juntos, les doy tiempo para pensar y observar antes de tocar. Ellos escogen el tempo.</p> <p>4 manos: una pieza cada quien.</p> | <p>Se adelantan en notas largas o ligadas.</p> <p><i>Prepared pieces</i>: tenemos que hacerlas hasta 3 veces para que salgan.</p> <p>Escogieron bien sus tiempos.</p> | <p>Se equivocan en el tempo y se siguen desfasados media pieza y no se dan cuenta o no les importa o no saben qué hacer. ¿Cómo obligarlos a escuchar mejor?</p> |



| Sesión 14 Kember  |   |  | 2016-1                     |
|---|---|--|----------------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS       |
| <p>10 minutos introducción.<br/>           50 minutos Kember vol. 2 pág. 12-15.<br/>           25 minutos escalas revisión a 78, tarea a 84.<br/>           5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas en rotación.</p> <p>Hacemos toda la lista en cada pieza, cada quien hace una observación, y todos tocan. Ellos escogen el tempo. Hacemos ritmo y también cantamos.</p> | <p>Siempre quieren tocar la referencia cuando se pierden cantando, en vez de pensar la nota. Buscan el camino más rápido.</p> <p>Problemas con las síncopas, problemas rítmicos generales y de ubicación.</p> <p>A pesar de seguir los pasos y las observaciones, hay muchos errores al tocar.</p> <p>A partir de aquí hay figuras más rápidas, pero ya no se mueven con la misma agilidad los dedos de todos.</p> | <p>Faltaron 2 alumnos.</p> |

| Sesión 14 Bullard   |  |   | 2016-1   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 10 minutos introducción.<br>50 minutos Bullard vol. 2 re mayor pág. 18-21 comenzamos sol mayor.<br>25 minutos escalas revisión a 78, tarea a 84.<br>5 minutos cierre. | Escalas en rotación.<br><br>Tocamos hasta 5 veces para lograr que salieran los <i>Workouts</i> .<br><br>Hicimos la lista de instrucciones, aplaudir el ritmo, observar, etc. | Costó mucho trabajo el capítulo.<br><br>Muchos errores en los dictados con el 4° grado y la triada.<br><br>Las improvisaciones mejoraron. | Expresiones positivas cuando leímos a 4 manos.<br><br>En general este grupo siempre está de buenas, sonríen, cuentan chistes, tiene actitud positiva a pesar de sus errores. |

| Sesión 15 Harris  |  |  | 2016-1               |
|---|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                       | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 45 minutos Harris Vol. 2 etapa 4.<br/> 30 minutos escalas revisión a 85, tarea 90. Automatización.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Dos en cada piano.<br/> Ritmo: pulso en la mano izquierda y ritmo en la derecha. Ellos cuentan de uno en uno y siguen contando mientras tocan.</p> <p><i>Prepared pieces:</i> uno en cada piano y se invierten en carrusel.</p> <p><i>Goingo solo:</i> juntos. Les doy 30 segundos para observar antes de tocar.</p> <p>Para las escalas: técnica de estudio por ritmos y articulaciones y matices, hicimos una lista de variaciones posibles en el pizarrón. Para lograr mecanizar y automatizarlas. Comencé preguntando cómo resuelven un problema de velocidad en su estudio normal. Muchos no saben cómo.</p> | <p>Las piezas salieron máximo a la segunda vuelta.</p> |                      |

| Sesión 15 Kember  |   |   | 2016-1   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 45 minutos Kember vol. 2 págs. 15-18.<br/> 30 minutos escalas revisión a 85, tarea 90.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Énfasis en hacer el ritmo primero, observar patrones y cantar.</p> <p>Énfasis en la mecanización de escalas para conseguir agilidad.</p> <p>2 en cada piano. Tocan juntos y también de uno en uno. Contamos en voz alta y siguen contando mientras tocan, ave ces si y aveces no.</p> <p>Para las escalas: técnica de estudio por ritmos y articulaciones y matices, hicimos una lista de variaciones posibles en el pizarrón. Para lograr mecanizar y automatizarlas. Comencé preguntando cómo resuelven un problema de velocidad en su estudio normal. Muchos no saben cómo.</p> | <p>Varios se atorán si hacemos las dobles corcheas a un tiempo más fluido.</p> <p>El vivace de la pág. 18 desastre total.</p> <p>Problemas de pulso y agilidad.</p> | <p>Algunos suspiran de aburrimiento. No les gusta o no quieren cantar.</p> |

| Sesión 15 Bullard  |   |   | 2016-1               |
|--|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 45 minutos Bullard vol. 2 sol menor.<br/> 30 minutos escalas revisión a 85, tarea 90.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Uno en cada piano y en carrusel.</p> <p>Seguimos las instrucciones exactas del libro (que no son muchas).</p> <p>Pieza a 4 manos, dos veces cada ejercicio.</p> <p>Para las escalas: técnica de estudio por ritmos y articulaciones y matices, hicimos una lista de variaciones posibles en el pizarrón. Para lograr mecanizar y automatizarlas. Comencé preguntando cómo resuelven un problema de velocidad en su estudio normal. Muchos no saben cómo.</p> | <p><i>Key features</i> y <i>Workouts mejor</i>, salieron más rápido. En los dictados hay confusión con el 4º grado.</p> <p>Las improvisaciones mejoran, pero en general falta un poco de estructura y planeación.</p> <p>Con este libro también creo que hace falta mucho la guía del maestro, hay mucho que el alumno no puede adivinar cómo hacer, ni tiene todas las herramientas para descubrir ciertos procesos.</p> |                      |

| Sesión 16 todos los grupos         |                       |                                  | 2016-1               |
|------------------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN                 | ESTRATEGIAS APLICADAS | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| Examen parcial con autoevaluación. |                       |                                  |                      |

| Sesión 17 Harris  |  |  | 2016-1   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos escalas;<br/> automatización. Revisión a 90<br/> tarea a 95.<br/> 30 minutos Harris Vol. 2 Etapa 5<br/> y libro de dúos vol. 2 Etapa 5.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas: ejercicios de<br/> automatización: contar en reversa,<br/> producir información y recibir<br/> información.</p> <p>Ritmo: sólo hicimos percusión<br/> gruesa.<br/> <i>Melodic exercises</i>: dos veces cada<br/> ejercicio. Ellos escogen el tempo<br/> y siguen contando.<br/> <i>Prepared pieces</i> todos juntos y<br/> <i>Going solo</i> cada quien.</p> | <p>Producir información es muy<br/> cortada, cuando reciben<br/> información reciben como el<br/> 60%, contar en reversa mejor.</p> <p><i>Prepared pieces</i> y <i>Going solo</i><br/> bien.</p> | <p>Les pareció muy divertida y<br/> retadora la actividad de las<br/> escalas.<br/> Opinaron que lo más difícil era<br/> recibir la información.</p> |

| Sesión 17 Kember  |  |   | 2016-1   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>40 minutos escalas; automatización. Revisión a 90 tarea a 95.<br/>30 minutos Harris Vol. 2 Etapa 5 y libro de dúos vol. 2 Etapa 5.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas: ejercicios de automatización: contar en reversa, producir información y recibir información.</p> <p>Hicimos toda la lista de instrucciones, incluyendo <i>tap and sing</i>.</p> <p>Todos tocan juntos pero la lista la hace un ejercicio cada quien.</p> | <p>Tuvieron mayor solvencia con los ejercicios de las escalas que los del Harris.</p> <p>Entonaron bien, pero al tocar hay problemas de ritmo (se adelantan) o los dedos no responden en las dobles corcheas.</p> | <p>Les parece más difícil generar información.</p> <p>Les gustó la actividad de las escalas.</p> |



| Sesión 17 Bullard   |   |  | 2016-1   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS                               |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos escalas;<br/> automatización. Revisión a 90<br/> tarea a 95.<br/> 30 minutos Bullard vol. 2 pág. 26-<br/> 32.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas: ejercicios de<br/> automatización: contar en reversa,<br/> producir información y recibir<br/> información.</p> <p>En la lectura leímos unas todos<br/> juntos y otras cada quien una<br/> pieza.</p> | <p>En los ejercicios de las escalas su<br/> nivel fue muy similar al grupo de<br/> las 8:30. Lo que mejor hicieron<br/> fue contar en reversa.</p> <p>Falta control de ritmo con el<br/> metrónomo en las escalas, corren.</p> <p>En la lectura problemas de pulso,<br/> corren, omiten silencios y se<br/> adelantan en notas largas como<br/> negra con punto.</p> <p>3 alumnos van muy bien y otros 3<br/> mal.</p> | <p>Les gustó la actividad de las<br/> escalas.</p> |

| Sesión 18 Harris   |  | 2016-1   |   |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas a 95.<br/> 60 minutos Harris Vol. 2 etapa 6.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas: primero calentamos a 70 y luego las revisé a 95. Tarea a 95 otra vez. Las revisamos todos juntos y de uno en uno una escala cada quien todo el círculo.</p> <p>Aparece la propuesta en en libro de hacer una improvisación aparte de las rítmicas. Lo hacen bien.</p> <p>El resto del libro como siempre, tocan todos y de uno en uno, hasta 3 veces la pieza cuando es necesario.</p> | <p>Las escalas ya no están seguras, hay muchos errores sobre todo en movimiento contrario.</p> | <p>Opinan sobre las escalas: “se sienten rápidas, ya están difíciles, estudiar con ritmos ayuda bastante”.</p> <p>Hoy están muy optimistas.</p> |

| Sesión 18 Kember   |  |  | 2016-1   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas a 95, tarea a 100.<br/> 60 minutos Kember vol. 2 pág. 21-24.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Siempre hacemos toda la lista primero, pero aun así no salen las piezas. Las tocamos 3 o 4 veces.</p> <p>Al final las repetimos todas como repaso, cada quien tocando una individualmente.</p> <p>Surgen dudas sobre respetar o no digitaciones y porqué.</p> | <p>Sobre todo, las piezas de tiempos rápidos no salen.</p> <p>Las escalas estaban bien.</p> <p>La mitad del grupo progresa más rápido que la otra mitad.</p> | <p>Hay algunas críticas a la digitación escrita en el libro.</p> |

| Sesión 18 Bullard   |   | 2016-1  |  |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas revisión a 95 y tarea a 100.<br/> 60 minutos Bullard Vol. 3 do mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Seguimos las instrucciones del libro al pie de la letra, a veces todos juntos a veces de uno en uno.</p> <p>Escalas primero todos juntos y luego de uno en uno alguna.</p> <p><i>Workouts</i> hasta 6 o 7 veces. La tuvimos que estudiar mucho.</p> <p>Tuvimos que tocar mucho cada pieza, al final de repaso cada quien escogió una y la tocó solo.</p> | <p>Siempre encuentro un problema en todos los grupos. Nunca se hasta donde atender las necesidades personales de algunos o mantenerme en la media grupal. Es muy difícil, sobre todo cuando hay mucha diferencia en el nivel de los alumnos.</p> <p>La sección <i>Workouts</i> costó mucho trabajo.</p> <p>La improvisación les costó más trabajo.</p> <p>La sección de <i>Read and play</i> no Salió bien ni después de tocar 3 veces cada pieza y seguir las instrucciones.</p> <p>El salto del vol 2 al 3 fue demasiado grande creo...</p> | <p>Son un grupo muy curioso. Siempre tiene preguntas de todo tipo. Hoy me preguntaron que es lo más difícil que he tenido que leer. Cuesta trabajo ser amable, contestar y regresar al trabajo concreto de la clase.</p> <p>Hubo expresiones de entusiasmo por el hecho de comenzar un volumen nuevo. Preguntan cómo es el último volumen.</p> |

| Sesión 19 Harris  |  |   | 2016-1   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris Vol. 2 etapa 7 y 8.<br/> 15 minutos escalas revisión a 95, tarea a 100.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica como siempre con motricidad gruesa y luego fina sobre alguna tonalidad.</p> <p>Ejercicios como siempre, ellos escogen el tempo, los tocamos dos veces cada uno.</p> <p>Tocan 2 en cada piano.</p> <p><i>Prepared pieces</i> hasta 3 veces para que salieran.</p> <p>La instrucción <i>try to hear</i> la trasladamos y cantamos.</p> <p>30 segundos de observación individual para <i>Going solo</i>.</p> <p>Hice recomendaciones técnicas para las escalas: cuidar la izquierda, cuidar el equilibrio del peso, tomar el pulso desde el principio.</p> | <p>Cuando escogen el tempo de una pieza casi siempre escogen muy lento, rara vez se atreven a contar más rápido.</p> <p>Tocan sin matices.</p> <p>Aún se adelantan en notas largas.</p> <p>Escalas inseguras, falta control en la mano izquierda.</p> | <p>Risas en errores.</p> <p>Creo que no estudian las escalas lo suficiente, o no las estudian bien... o ¿pido mucho?</p> |

| Sesión 19 Kember   |  |   | 2016-1  |
|--|--|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember vol. 2 págs. 25-28.<br/> 15 minutos escalas revisión a 100, tarea a 100.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Revisión de la lista de <i>tips</i> y los platicamos a cada pieza. Tocamos en cada piano (<i>clap, tap and sing</i>) hacemos cada mano por separado y todos juntos.</p> <p>Algunos ejercicios los hicimos hasta 3 veces para que salieran.</p> <p>Cada quien analiza al menos 2 ejercicios.</p> <p>Al final tocaron una pieza de repaso cada quien.</p> <p>Hice recomendaciones técnicas para las escalas: cuidar la izquierda, cuidar el equilibrio del peso, tomar el pulso desde el principio.</p> | <p>En general no hacen matices o carácter.</p> <p>Cantar es un desastre.</p> <p>La altura de las notas tocando es buena, pero sin matices ni carácter.</p> <p>Dudas de digitaciones.</p> <p>Escogen <i>tempi</i> muy lentos o muy rápidos en relación con lo que pide el carácter.</p> <p>Dudas en la mano izquierda en varias piezas.</p> <p>Mejora la lectura, pero siempre hay al menos un error de ritmo o nota.</p> <p>Escalas mejor que el grupo de Harris.</p> | <p>No les gusta cantar.</p> <p>Participan un poco más, pero algunas cosas les parecen repetitivas y áridas.</p> |

| Sesión 19 Bullard  |  |  | 2016-1  |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS                                      |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard Vol. 3 repaso del capítulo do mayor, la menor y sol mayor.<br/> 15 minutos escalas revisión a 100. Tarea a 102.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hice recomendaciones técnicas para las escalas: cuidar la izquierda, cuidar el equilibrio del peso, tomar el pulso desde el principio.</p> <p><i>Workouts</i> varias veces para que salgan.</p> <p>Tocan de uno en uno y también juntos. Les doy tiempo de observación y aún así hay que tocar las piezas hasta 3 veces y no quedan perfectas.</p> <p>Hago énfasis en poner atención a la digitación.</p> | <p>Corren.</p> <p>En las improvisaciones falta contexto de equilibrio de frases y conciencia de la armonía.</p> <p>Cuando tocan solos hay más errores.</p> <p>Los ejercicios de 6as paralelas cuestan mucho trabajo.</p> <p>Hay problemas de ubicación.</p> <p>Las escalas igual que en los demás grupos, ya no salen.</p> | <p>Ambiente alegre y bromista, aunque no les salga...</p> |

| Sesión 20 Harris  |   |  | 2016-1  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas revisión y tarea a 100.<br/> 45 minutos Harris final del vol. 2 y dúos vol. 2 etapa 7 y repaso.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas todos juntos y de uno en uno. Primero hicimos un par de escalas a 70 para calentar. No sale, seguimos en 100.<br/> Explicación de pasar baches.</p> <p>Sección rítmica como siempre.<br/> Ejercicios melódicos, cada quien cuenta, ellos escogen el tempo.<br/> Cuentan un compás en voz alto, uno, para sus adentros y tocar.</p> <p>Poner título a los ejercicios.</p> | <p>La mitad del grupo tiene bien las escalas la otra mitad no.<br/> Muchísimos problemas en las escalas de movimiento contrario.</p> | <p>De divirtieron mucho poniendo títulos a los ejercicios melódicos.<br/> Les gusta tocar a cuatro manos.</p> |



| Sesión 20 Kember  |   |   | 2016-1   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 35 minutos escalas revisión a 104, tarea igual.<br/> 45 minutos Kember vol. 2 págs. 29-32.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas todos juntos y luego de uno en uno. Primero hicimos un par de escalas a 70 para calentar. Explicación de pasar baches.</p> <p>Ellos escogen el tempo, cada quien hace un ejercicio, el proceso en voz alta y todos tocan juntos. Dos veces cada ejercicio. <i>Sing and tap</i>. Cantamos juntos una mano u otra. Lista completa con cada ejercicio.<br/> Cuentan en voz alta todo el tiempo.</p> | <p>Aún después de hacer el ritmo y cantar, al tocar se equivocan, sobre todo se adelantan. Este capítulo tiene cambios de posición, pero no explica cómo ubicarse en el teclado para hacer ese cambio efectivamente.</p> <p>Un alumno solfea muy bien, uno muy mal y el resto más o menos.</p> <p>Las observaciones y descripciones las hacen bien, pero al tocar hay problemas de ritmo y ubicación.</p> | <p>Es por mucho un grupo más serio y callado que los otros grupos.</p> |

| Sesión20 Bullard  |  |   | 2016-1  |
|---|--|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 40 minutos escalas revisión a 102, tarea a 104 vol. 3 repaso sol mayor, mi menor.<br/> 40 minutos Bullard.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hicimos las escalas igual que con los otros 2 grupos. Hay más control que en otras ocasiones.</p> <p><i>Workouts</i> no salía y lo revisé de uno en uno, ayudando a cada quien a resolver sus problemas. Los demás observaban para aprender de los demás también.</p> <p>Les di 5 minutos para estudiar las 3 piezas en silencio, y tocarlas de 1 en 2.</p> | <p>Problemas de la izquierda en escalas.</p> <p>Corren en la lectura.</p> <p>Les costó mucho trabajo el <i>workout</i> de dieciseisavos.</p> <p>Este volumen no menciona las instrucciones de los anteriores: <i>tap rhythm, sing</i>, ni nada de eso.</p> <p>¿Deberíamos seguir haciéndolo, aunque ya no lo diga explícitamente? Creo que si. En general sigue habiendo problemas de adelantarse en silencios y notas largas.</p> <p>¿Qué se hacer con <i>try out</i> y <i>play through</i>?</p> | <p>Este grupo siempre tiene preguntas y comentarios. Hoy preguntaron que pueden leer fuera de clase para practicar. Sugerí libros infantiles como Thompson, Bastien, Schaum, Aaron etc. También preguntaron qué era mejor, si leer cosas fáciles a tempo o difíciles lento. Sugerí hacer ambas cosas.</p> |

| Sesión 21 Harris   |   |  | 2016-1               |
|--|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas revisión a 100, tarea a 105.<br/> 55 minutos Harris Vol. 3 etapa 1.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas todos juntos y de uno en uno.<br/> Explicación y traducción de la pág. 4.<br/> Ya hay cambios de posición.</p> <p>Ejercicios melódicos en carrusel, 2 o 3 veces cada ejercicio.</p> <p><i>Going solo</i>: proceso mental en voz alta todos juntos.</p> <p>Repaso de las “reglas de oro”.</p> | <p>A pesar de que este volumen ya introduce cambios de posición, no habla de referencias cinéticas, ni de cómo se pueden aprovechar los silencios para moverse con mayor eficiencia.</p> <p>Los ejercicios salieron bien pero sólo a un tiempo lento.</p> <p>Surge discusión sobre digitación.</p> <p>Curiosamente hay errores en la mano que no se mueve.</p> |                      |

| Sesión 21 Kember  |   |  | 2016-1  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas revisión a 104, tarea a 106.<br/> 55 minutos Kember vol. 2 págs. 33-35.</p> | <p>Escalas todos juntos y de uno en uno.</p> <p>Comentamos la grafía de los intervalos de 2ª y 3ª.</p> <p>Hicimos hasta 3 veces cada ejercicio. Cada quien hace la lista de recomendaciones y tocan todos juntos, dos en cada piano.</p> <p>Analizamos algunas estrategias para moverse en el teclado sin ver.</p> <p>Al final cada quien toca una pieza de repaso.</p> | <p>Todavía hay problemas con mov contrario y algunos arpegios (do sostenido mayor, fa sostenido mayor, si mayor y si bemol mayor).</p> <p>El libro no explica cómo manejar los cambios de posición o como optimizarlos o como lograrlos sin errores.</p> | <p>Hacen preguntas sobre que tanto se puede o no ver el teclado y cómo atinarles a los cambios de posición.</p> |

| Sesión 21 Bullard  |   | 2016-1  |                      |
|--|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas revisión a 104 tarea a 106.<br/> 55 minutos Bullard Vol. 3 pág. 12 fa mayor y re menor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Todos juntos y de uno en uno las escalas.</p> <p>Repetimos muchas veces los ejercicios, hasta que medio salieron.</p> <p><i>Read and play</i> dos veces cada ejercicio después de comentarlo.</p> <p>Uno en cada piano, carrusel.<br/> Enfasis en cuidar la digitación y los cambios de posición.</p> <p>Seguimos con las sugerencias de los volúmenes anteriores, <i>tap rhythm</i>, fijarse en cambios de posición, digitación, etc.</p> | <p>Escalas mejor, pero con problemas en la mano izquierda en las de movimiento contrario.</p> <p>Los <i>Workouts</i> costaron mucho trabajo. Los tuvimos que hacer de uno en uno y muchas veces, sobre todo con 3 alumnos que están mucho más atrasados.</p> <p>Tuve que ayudarlos con asuntos técnicos como postura de la mano, los dedos, etc.</p> <p>Improvisaciones bien, pero les cuesta trabajo acordarse de su plan hasta el final.<br/> <i>Read and play</i> corren.</p> <p>En todos los grupos hay falta de cultura musical. No todos saben lo que es <i>adagio</i>, o una <i>gavotta</i>, o <i>allegretto</i>, etc.</p> |                      |

| Sesión 22 Harris   |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 etapa 2 y dúos págs. 16-19.<br/> 20 minutos escalas revisión a 105, tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Los tiempos los escogí yo.</p> <p>Discusión sobre la grafía o diseño visual de los intervalos.</p> <p>Carrusel.</p> <p>Dos veces cada ejercicio.</p> <p>Hacemos <i>try to hear</i> y luego lo cantamos para checar lo que imaginaron.</p> <p>Ellos cantan una mano mientras yo toco la otra.</p> <p>30 segundos para observar los ejercicios de <i>Going solo</i>. Tocaban todos juntos y también de uno en uno.</p> | <p>Se adelantan en varias piezas todos.</p> <p>Aún no hacen todos los matices.</p> <p>Cuando tocan a 4 manos corrigen más rápido escuchando lo que hace el <i>secondo</i> y también hacen mejor las indicaciones de matices y carácter.</p> | <p>La sección de cuatro manos les divierte mucho a pesar de que hay errores cuando hay movimiento de posiciones y problemas de pulso.</p> |

| Sesión 22 Kember  |   |  | 2016-1   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember págs. 36-38.<br/> 25 minutos escalas revisión a 106 y tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Volvimos a leer las instrucciones, cada quien hace los pasos completos para una pieza y la tocan todos juntos.</p> <p>Enfasis en intervalos de 4as y 6as.</p> <p>Algunos ejercicios los repetimos hasta 5 veces y ni así salieron, aún después de hacer la lista y las observaciones pertinentes.</p> <p>Aparecen indicaciones de pedal.</p> <p>Mucha discusión, dudas y resolución de digitaciones.</p> <p>Al final cada quien tocó una de repaso.</p> <p>Escalas todos juntos y de uno en uno.</p> | <p>Hay problemas de digitación y el libro no dice cómo resolverlos.</p> <p>Yo tuve que dar soluciones.</p> <p>¿Qué tanto debo ayudar yo a resolverlos o ellos dolos, dejando que lo repitan varias veces?</p> <p>Mantener un equilibrio siendo una clase grupal es difícil.</p> <p>Este capítulo se puso muy difícil de repente, hay muchos enlaces de intervalos y saltos que no se prepararon con antelación en capítulos previos.</p> <p>Casi no hace matices ni carácter dada la dificultad de las piezas.</p> <p>En las escalas se desajustan con el metrónomo.</p> | <p>Hubo expresiones de susto, pues algunas piezas les resultaban muy difíciles.</p> <p>Preguntan qué tanto pueden o no ver el teclado.</p> |

| Sesión 22 Bullard  |   |   | 2016-1  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 3 re mayor y si menor.<br/> 15 minutos escalas revisión a 106 tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Uno en cada piano. Yo escogí el tempo de todos los ejercicios del día.</p> <p><i>Workouts</i> hasta 5 veces, 3 normal y 2 en <i>swing</i>, otros de uno en uno para trabajar dificultades y errores individuales.</p> <p>La improvisación la hicieron dos veces repensando su primera versión. La segunda vuelta tuvo un mejor concepto armónico.</p> <p><i>Read and play</i> 3 veces cada ejercicio después de un largo tiempo de observación.</p> <p>Escalas tocamos juntos y de uno en uno.</p> | <p>Las piezas no salen antes de 3 intentos.</p> <p>En las escalas se desajustan con el metrónomo.</p> | <p>Hay 3 alumnos muy rezagados. Uno no deja de voltear al teclado hasta dos veces por compás.</p> |



| Sesión 23 Harris  |  |  | 2016-1               |
|---|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 etapa 3 y dúos etapa 3.<br/> 20 minutos escalas revisión y tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo motricidad gruesa, una mano ritmo y la otra mano pulso. Motricidad fina con escala de la mayor una mano ritmo y la otra pulso.</p> <p>Ejercicios melódicos, ellos cuentan. Los hicimos hasta 4 veces cada uno.</p> <p>Tuve que insistir varias veces en una correcta postura para sentarse.</p> <p>Mismas secciones y formas de siempre.</p> <p>Énfasis en estudio=entrenamiento en las escalas. No dejarlas para cerca del examen final.</p> | <p>Se adelantan en notas largas. Ya no sé cómo hacer para que no se salten tiempos en notas blancas o negras con punto o silencios.</p> <p>Los ejercicios rítmicos son muy desastrosos las primeras veces.</p> <p>Muchos problemas de ubicación-digitación.</p> <p>En las piezas preparadas hacen buen análisis, pero las piezas no salen a la primera, hay que tocarlas al menos 2 veces.</p> <p>Las escalas no salen para nada, hay problemas técnicos de agilidad y tensión, no ligan en los cruces de los arpegios, la izquierda muy mal, no van con el metrónomo.</p> |                      |

| Sesión 23 Kember   |  |  | 2016-1   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember 36-39.<br/> 15 minutos escalas revisión a 110 y tarea igual.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repasamos desde el ejercicio 81 dos veces cada pieza.</p> <p>Ellos escogen el tempo y cuentan en voz alta todo el tiempo.</p> <p>Ayudo a resolver saltos de la izq explicando técnica de sustitución de dedos y referencias sin ver el teclado. No lo trabajamos, sólo lo expliqué y ejemplifiqué.</p> <p>Al final cada quien tocó un ejercicio en un piano y yo en otro para jalarlos y darles una referencia más segura.</p> <p>Énfasis en estudio=entrenamiento en las escalas. No dejarlas para cerca del examen final.</p> | <p>Problemas de ubicación, sobre todo cuando hay saltos grandes como el ej. 84 mano izquierda.</p> <p>El libro no dice cómo resolver estos problemas.</p> <p>Olvidan hacer matices y carácter a menos que yo se los recuerde y aún así, lo hacen relativamente.</p> <p>Las dudas de las escalas son en los extremos, sobre todo agudos, hay muchas dudas en el movimiento contrario. Arpegios y triadas bien, excepto un alumno que aún no las liga.</p> | <p>Preguntas sobre cómo ligar intervalos y resolver saltos de la mano izquierda.</p> <p>En las escalas hay menos problemas técnicos que en los otros dos grupos.</p> |

| Sesión 23 Bullard  |  |  | 2016-1               |
|--|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos bullard vol. 3 si menor y si bemol mayor.<br/> 15 minutos escalas revisión y tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hicimos las instrucciones del libro exactas.<br/> A veces de uno en uno y a veces todos juntos.</p> <p>Énfasis en entrenar= estudiar, aprender a tocar el piano, no piezas.</p> <p><i>Workouts</i> y piezas varias veces, hasta 4 y no siempre salen.</p> | <p>Problemas de ubicación y digitación.</p> <p><i>Workouts</i> nunca salen.</p> <p>Las improvisaciones bien solo un alumno tartamudea.</p> <p>Corren cuando hay <i>cresc.</i> Hacia fuerte.</p> <p>En las 3 clases hay problemas de técnica en las escalas: relajar meñique, tocar más cerca de las teclas, cruces <i>legato</i> y problemas en la mano izquierda.</p> |                      |

| Sesión 24 Harris   |   |  | 2016-1  |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 etapa 4 y dúos pág. 23.<br/> 20 minutos escalas revisión 110 tarea 114.<br/> 3 minutos cierre.</p> | <p>Sección rítmica: pulso ritmo una mano y una mano y tocando triadas o escalas.</p> <p>Ejercicios melódicos dos veces cada uno muy lento y una vez más rápida. Todos juntos<br/> Les doy tiempo de observación y tocan el <i>Going solo</i> dos vueltas.</p> | <p>Las escalas paralelas mejor, pero las contrarias siguen sin estar bien.</p> <p><i>Prepared pieces</i> bien.</p> | <p>Buena clase. Hoy venían muy entusiastas y todo lo hicieron muy bien.</p> |

| Sesión 24 Kember  |  | 2016-1   |  |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 50 minutos Kember págs. 40-43.<br/> 25 minutos escalas revisión 110, tarea 114.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Todos juntos con la lista de preguntas y luego cada quien solo. Ellos escogen el tempo.</p> <p>Escalas de uno en uno paralelas, luego contrarias, luego de uno en uno todo el paquete.<br/> Insisto en no autoengañarse y realmente saber a cuanto tiene las escalas.</p> | <p>Muchos problemas de ubicación y digitación, muchas dudas de cómo hacerlo.</p> <p>Varios ejercicios no tienen indicaciones específicas de digitación y los alumnos no tienen las bases para decidir una digitación eficiente.</p> <p>Los más atrasados tiene las escalas a 90 en promedio.</p> | <p>Hay un alumno muy bueno que se aburre, otro que no es tan bueno pero igual se aburre, opina y critica mucho a los compañeros y siempre quiere tocar las piezas más rápido, aunque no le salgan.</p> |

| Sesión 24 Bullard  |   |   | 2016-1   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 3 si bemol mayor.<br/> 25 minutos escalas revisión a 110 tarea 114.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p><i>Key features</i> todos juntos con distintos matices y articulaciones.</p> <p><i>Workouts</i>: hasta 8 veces cada ejercicio. Mucha confusión en los últimos dos compases.<br/> Improvisaciones.</p> <p><i>Read and Play</i>: las primeras dos las hicimos 3 veces para que salieran.<br/> Las últimas 3 cada quien toca una pieza sólo. Los dejé estudiar varios minutos antes de tocar</p> <p>Reflexión sobre formas de leer (regresión, subvocalización, etc.)</p> | <p><i>Key features</i> muy bien.</p> <p>Varios no pueden contar y tocar al mismo tiempo.</p> <p>Escalas la primera vuelta no salen, la segunda mucho mejor.<br/> ¿A qué velocidad realmente las tienen?</p> | <p>Preguntan cómo pueden resolver su problema de tartamudear y regresar para poder seguir. Yo contesto que puede ser por habituarse a pararse cuando estudian y algo sale mal.</p> |

| Sesión 25 Harris  |   |   | 2016-1                                    |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                      |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 50 minutos Harris vol. 3 etapa 5.<br/> 20 minutos escalas revisión 114<br/> tarea 116.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica: con escalas y triadas.</p> <p>Ejercicios melódicos: ellos cuentan, tocamos hasta 4 veces para que salgan.</p> <p><i>Prepared pieces</i>: las tocamos hasta 3 veces para que salgan. “<i>Try to hear the piece in your head</i>”. Después de que les doy tiempo para imaginarla, cantamos cada mano por separada.</p> <p><i>Going solo</i>: les doy tiempo de observación. Ellos cuentan y escogen el tempo, las tocaron todos juntos y luego una cada quien. Los demás escuchan y opinan.</p> | <p>Siguen adelantándose en notas largas, incluso en los ejercicios rítmicos.</p> <p>Cantar es un desastre.</p> <p>Las escalas no salen.</p> | <p>La clase terminó 10 minutos antes.</p> |

| Sesión 25 Kember   |  |  | 2016-1               |
|--|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| 5 minutos introducción.<br>45 minutos Kember 42-45.<br>25 minutos escalas revisión 114 y tarea 116.<br>5 minutos cierre. | Cada quien toca una pieza haciendo la lista en voz alta.<br>Repasamos dos veces cada lección de las págs. 42 y 43, pero no quedan limpias. | Cantar siempre es muy problemático.<br><br>No hacen las digitaciones escritas.<br><br>Poca atención a carácter y matices.<br><br>Escalas muy bien, cerca de 114. | No les gusta cantar. |



| Sesión 25 Bullard  |  |  | 2016-1               |
|--|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| 5 minutos introducción.<br>60 minutos Bullard vol. 3 sol<br>menor págs. 24 y 25. | <p><i>Workout</i> 3 veces cada ejercicio.</p> <p>Énfasis en poner atención a carácter y matices y en no correr en las dobles corcheas.</p> <p>2 o 3 veces cada pieza.</p> <p>Improvisaciones siempre les doy un rato para que lo piensen. No pueden tocar, la tienen siempre que planear en su cabeza.</p> | <p><i>Workouts</i> hoy si salieron.</p> <p>Improvisaciones hoy estuvo mejor la estructura de todos.</p> <p>Las descripciones de la pieza bien.</p> |                      |

| Sesión 26 Harris   |   | 2016-1  |  |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/>65 minutos Harris vol. 3 etapa 6 y dúos nivel 3 etapa 5 y 6.<br/>10 minutos escalas revisión a 116, tarea 118.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: motricidad gruesa y fina con los ejercicios como siempre.</p> <p>Ejercicios melódicos: 3 veces cada uno. Ellos escogen el tempo. Después de la primera vez, reflexionamos en qué puede mejorar antes de volverla a tocar.</p> <p>Repetimos todo, una vez cada uno en un piano.</p> <p><i>Prepared pieces</i> uno en cada piano y el otro equipo la otra pieza.<br/><i>Hear the piece in your head;</i> cantamos.</p> <p>Un minuto para observar las piezas de <i>Going solo</i>. Uno en cada piano de 3 en 3 cada ejercicio.</p> <p>Las piezas a 4 manos conmigo, con análisis.</p> | <p>El solfeo está más o menos.</p> <p>El error más común es ritmo/pulso.</p> <p>Cuando tocamos a 4 manos se recuperan mejor de los errores y le dan más sentido, tocan con más seguridad y gusto, aunque sigue habiendo errores, no son tantos como cuando tocan solos.</p> | <p>Cuando ellos se autocritican encuentran los problemas correctos: ritmo, pulso en notas o silencios largos.</p> <p>Hoy tuvimos una distracción con la chapa de la puerta.</p> <p>En general todos están siempre muy atentos. Cuando no les toca tocar, así sea por un minuto, se asoman a la ventana o sacan el celular... inmediatamente.</p> |

| Sesión 26 Kember  |  | 2016-1   |   |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>65 minutos Kember págs. 42-46.<br/>10 minutos escalas revisión.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de las págs. 42-45, dos veces cada pieza, revisando tono, compás y carácter.</p> <p>Breves comentarios sobre técnica: dedos curvos naturales.</p> <p>Cuentan en voz alta y siguen tocando.</p> <p>Énfasis en carácter y matices.</p> <p>Tuvimos que hacer algunos ejercicios relacionados a la ubicación de triadas sin ver el teclado, sustitución de dedos y digitaciones alternas.</p> <p>A partir del ej. 108 los hicimos 3 veces cada uno.</p> <p>Énfasis en mantener los dedos en el teclado, no hacer triadas en staccato para tener mejores referencias.</p> | <p>Escogen tiempos tendiendo a los rápidos, errores de notas.</p> <p>Hoy mejoraron mucho las piezas de repaso.</p> <p>El primer ejercicio salió a la primera.</p> <p>Este es un buen capítulo, fomenta el tocar temas como enlaces armónicos y digitaciones en contexto, ubicación al teclado por sustitución de dedos, etc.</p> | <p>Preguntan ¿por qué les fue mejor en las triadas que en los intervalos? Reflexión: ¿será porque es un instrumento armónico mientras otros instrumentistas están más acostumbrados a relaciones interválicas?</p> <p>En general hoy se mostraron más atentos e interesados, incluso los más reacios.</p> |

| Sesión 26 Bullard   |   |  | 2016-1               |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 65 minutos Bullard vol. 3 la mayor y mi bemol mayor.<br/> 10 minutos escalas revisión a 116, tarea 118.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>3 veces cada pieza. Hice algunas observaciones sobre digitación en la mano izquierda que no está especificada en el libro.</p> <p>Ellos escogen el tempo y cuentan en voz alta.</p> <p>Dedicamos mucho tiempo a analizar y entender el <i>workout</i> de la sección mi bemol mayor comentamos sobre staccato <i>f y p</i>.</p> | <p><i>Key features</i> y <i>Workouts</i> mejor que en otras clases, excepto cuando hicimos mi bemol mayor.</p> <p>Hay dudas de notas y cambios en la digitación.</p> |                      |

| Sesión 27 Harris   |  |   | 2016-1  |
|--|--|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                                |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Harris vol. 3 etapa 7.<br/> 25 minutos escalas revisión a 118 y tarea a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas solos y conmigo varias vueltas. Como no salieron, las hicimos más despacio.</p> <p>El libro, mismo proceso de siempre. Hice énfasis en buscar estrategias de observación y no sólo tratar de tocar la pieza antes de tocarla.</p> | <p>Escalas no están a 120.</p> <p>En el libro hay dudas cuando hay desplazamientos.</p> <p>Creo que en general en los tiempos de observación, no siempre siguen las sugerencias al pie de la letra, sino que tratan de “tocar” toda la pieza en su cabeza o con <i>shadowing</i> antes del sonido real.</p> | <p>Comentan que este capítulo estuvo más fácil.</p> |

| Sesión 27 Kember   |  |   | 2016-1   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                                 |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember 46-47 repaso y 48-49.<br/> 25 minutos escalas revisión a 118 tarea 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas una vuelta solos, una conmigo y una todos juntos.</p> <p>Kember 46 y 47 repasamos las lecciones de uno en uno.</p> <p>El primer ejercicio lo hicimos como está y luego lo transportamos.</p> <p>Los ejercicios con la lista de siempre, pero aumentamos la pregunta ¿cuál es el V7 de la tonalidad?</p> <p>Estudiamos la mano izquierda sola en todos los ejercicios de lo contrario no salían.</p> <p>Hice sugerencias para estudiar enlaces armónicos: jazz, cancioneros populares, corales, etc.</p> | <p>Escalas bastante bien, pocas dudas en el movimiento contrario.</p> <p>Muchos problemas de notas y ubicación y digitación en los enlaces acordales.</p> | <p>Hoy estuvieron bastante interesados en clase.</p> |

| Sesión 27 Bullard   |   |   | 2016-1               |
|---|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 65 minutos Bullard vol. 3 mi bemol mayor y fin del libro.<br/> 25 minutos escalas revisión 118, tarea 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Volvimos a hacer el capítulo de mi bemol mayor, 3 o 4 veces cada pieza para que salga.<br/> Seguimos las instrucciones de siempre, buscamos patrones, digitaciones, tono, palmear el ritmo, etc.</p> <p>30 segundos para observar <i>More pieces to play</i> y la tocaron dos veces cada una todos juntos y luego una vez solos cada quien.<br/> Terminamos el libro.</p> <p>La pieza final a 4 manos la hicieron por equipos e en cada piano. Todos juntos y luego cada equipo.<br/> Una pieza cada uno al final también.</p> <p>Escalas solos y conmigo.</p> | <p>Problemas más comunes: pulso, ubicación.</p> <p>Mejoras: intentan hacer intención, matices y carácter con mayor claridad.</p> <p>Escalas paralelas casi están, el movimiento contrario no.</p> |                      |

| Sesión 28 Harris  |   |  | 2016-1               |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 etapa 8<br/> 20 minutos escalas revisión a 120 y tarea igual.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Estrategias de siempre.<br/> Motricidad gruesa y fina, cada quien cuenta, tocan juntos y por separado, dos en cada piano, revisamos tonalidad y ritmo antes de tocar cada pieza, las tocamos hasta 4 veces. La de 4 manos todos tocan el <i>secondo</i> y todos tocan el <i>primo</i>. Siempre les doy entre 30 segundos y un minuto para observar las piezas de <i>Going solo</i>.</p> <p>Escalas todos juntos.</p> | <p>Hoy las notas y el ritmo estuvieron muy bien pero no hay matices y muy poca intención.</p> <p>¿Afecta el que toquen en otro registro por estar dos en un piano?</p> |                      |



| Sesión 28 Kember  |   | 2016-1   |                      |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember repaso 48 y 49, luego 50-53.<br/> 20 minutos escalas revisión a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Dos veces cada lección de repaso, todos juntos.</p> <p>La sección nueva tres veces cada pieza todos juntos u luego de uno en uno. La sección de si menor cada quien hizo dos piezas directo, sin haberla estudiado primero todos juntos. Una la asigné yo y otra la escogieron ellos.</p> <p>Siempre hacemos toda la lista con cada ejercicio.</p> <p>Escalas dimos 2 vueltas a todo el circulo.</p> | <p>Mejor que la clase pasada.</p> <p>Problemas de ubicación en mano izquierda, algunos olvidan las alteraciones y ritmos inseguros.</p> <p>Escalas bien, casi todos están cerca del 120.</p> |                      |

| Sesión 28 Bullard  |  | 2016-1  |                      |
|--|--|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 4 do mayor.<br/> 20 minutos escalas revisión 120 tarea igual.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Énfasis en analizar la pieza antes de tocar.<br/> Hicimos los <i>Workouts</i> muy lentos al menos 4 veces, hasta entonces salió.</p> <p>En las improvisaciones siempre espero a que ellos digan que están listos y tocan en el orden que ellos escogen. Si les va muy mal les doy oportunidad de repensarla y volverla a hacer.</p> <p>Repaso de estrategias que sugiere el libro para leer: mirar tonalidad, hacer rítmica, matices, articulaciones, carácter, etc.).</p> <p><i>Read and play</i>: repasando cuidadosamente esos puntos. Aún así fue necesario tocarlas al menos 4 veces.</p> <p>Escalas 2 vueltas juntos y de uno en uno.</p> | <p>A pesar de seguir las instrucciones, las piezas nunca salen a la primera, de hecho, salen casi al cuarto intento. Incluso algunas no quedan mejor que un 80% de exactitud.</p> |                      |

| Sesión 29 Harris  |  | 2016-1   |   |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 etapa 9 y de dúos etapa 8.<br/> 20 minutos escalas menores.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Sección rítmica como siempre.</p> <p>Ejercicios melódicos hasta 3 veces cada uno.<br/> Énfasis en hacer matices.</p> <p>Introducción a escalas menores en una octava paralelas, movimiento contrario en natural, armónica y melódica, así como cadencia, triadas y arpeggios.<br/> Hicimos la menor, mi menor, si menor y fa sostenido menor.</p> | <p>En la sección rítmica los problemas de adelantarse no se dan cuando hacemos motricidad gruesa sino cuando le ponemos escalas o algo así. Hoy pasó varias veces en los ej. 1 y 2 No hacen matices en la primera vuelta, sólo hasta que se los pido o insisto.</p> <p>En <i>Prepared pieces</i> hacen muy buenas observaciones, pero las piezas no salen a la primera.</p> <p>Las escalas menores las entendieron bien excepto fa#m que se complicó bastante.</p> | <p>Hoy viene con poca energía, apagados y un poco lentos. Tal vez es por el fin de semestre.</p> <p>Comentario del alumno que se aburría al principio del semestre: ¡Yo quiero hacer todo el libro!</p> |

| Sesión 29 Kember  |   | 2016-1  |   |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember vol. 2 págs. 52 y 53 repaso y nuevas 54-55.<br/> 25 minutos escalas menores y repaso de mayores a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Introducción a escalas menores en una octava paralelas, movimiento contrario en natural, armónica y melódica, así como cadencia, triadas y arpeggios.<br/> Hicimos la menor, mi menor, si menor y fa sostenido menor.</p> <p>Uno en cada piano, carrusel.</p> <p>Estudiamos cada pieza hasta que salió, tocando hasta 5 veces cada pieza, incluso estudiando por compases y hasta manos separadas. Las estudiamos haciendo todo el proceso de la lista oficial. Incluido <i>tap and sing</i>.</p> <p>Insisto en una buena postura sentados ante el piano.</p> <p>Ellos escogen los <i>tempi</i> siempre. Cada uno toca una pieza solo al final, los compañeros hacen comentarios y luego la vuelven a tocar.</p> | <p>Las escalas menores las entendieron bien excepto fa sostenido menor que se complicó bastante.</p> <p>La pieza 132 que es tipo coral sería buena para trabajar enlaces armónicos y sustituciones, pero el libro no menciona nada.</p> <p>Algunos problemas no se resuelven, incluso después de los comentarios que hacen todos.</p> <p>Ellos escogen el tempo, ya escogen pulsos más acertados.</p> | <p>Hay alumnos que insisten en no hacer las digitaciones del libro y que deliberadamente quieren hacer otra que les parece mejor.</p> <p>No les gusta cantar. ¿Será por inseguridad?</p> <p>El alumno que mejor lee de toda la generación solfea muy bien.</p> <p>Los alumnos que leen mejor tienen solvencia en otras áreas musicales.</p> |

| Sesión 29 Bullard   |  |   | 2016-1               |
|---|--|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 4 la menor/sol mayor.<br/> 20 minutos escalas menores.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Introducción a escalas menores en una octava paralelas, movimiento contrario en natural, armónica y melódica, así como cadencia, triadas y arpeggios.<br/> Hicimos la menor, mi menor, si menor y fa sostenido menor.</p> <p>Uno en cada piano.</p> <p>Estudiamos cada pieza hasta 3 o 4 veces para que salgan.</p> | <p>Las escalas menores costaron muchisisisimo trabajo.</p> <p>Las escalas menores costaron muchisisisimo trabajo.</p> <p>Las improvisaciones tienen mejor estructura, aunque la que de los silencios costó mucho trabajo.</p> |                      |

| Sesión 30 Harris   |  |  | 2016-1                                       |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                         | CONDUCTAS OBSERVADAS                         |
| <p>Comenzamos 15 minutos tarde.<br/>3 minutos introducción.<br/>50 minutos Escalas menores fa sostenido menor a mi bemol menor repaso y nuevas de si bemol menor a re menor y repaso de escalas mayores a 120.</p> <p>20 minutos Harris dúos etapa 2y capítulo 9.</p> <p>3 minutos cierre.</p> | <p>Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores.<br/>Uno por uno.</p> | <p>Las escalas menores se entendieron bastante bien.</p> | <p>Muy participativos y entusiastas hoy.</p> |

| Sesión 30 Kember   |  |                                  | 2016-1  |
|--|--|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| Comenzamos 10 minutos tarde.<br>50 minutos escalas menores y repaso de mayores.<br>20 minutos Kember pág. 56.<br>5 minutos cierre. | Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores. |                                  | Es una lástima que no quieran cantar, aunque ellos dicen que, si les gusta, o sea que es más una falta de dominio de la habilidad que de gusto o de ganas de hacerlo. |

| Sesión 30 Bullard   |   |                                  | 2016-1               |
|---|---|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| Comenzamos 5 minutos tarde.<br>50 minutos escalas menores y repaso de mayores.<br>20 minutos Bullard vol. 4 sol mayor.<br>5 minutos cierre. | Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores.<br><br>Repasamos y terminamos el capítulo. |                                  |                      |



| Sesión 31 Harris  |   |   | 2016-1   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                                      | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 5 minutos introducción.<br>40 minutos escalas menores y mayores.<br>40 minutos Harris duo 4 manos repaso vol. 3, iniciamos el vol. 4 hasta los ejercicios melódicos.<br>5 minutos cierre. | Escalas menores en 2 octavas muy despacio y repaso de mayores a 120, individual en carrusel.<br><br>Reflexión sobre tocar musicalmente. | Las escalas no salieron.<br><br>La lectura de 4 manos es mucho mejor. | Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores. |

| Sesión 31 Kember  |   |  | 2016-1   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 5 minutos introducción.<br>50 minutos escalas menores y mayores.<br>35 minutos Kember 56-58.<br>5 minutos cierre. | Repaso de escalas menores en 2 octavas muy despacio y revisión de mayores a 120, individual en carrusel.<br><br>Kember siguiendo la lista oficial <i>tap and sing</i> incluido. | Escalas mejor que el grupo Harris.<br><br>Casi no hacen indicaciones de carácter o matiz a menos que yo insista. | Hoy leyeron bastante bien, pero al cantar hay dudas.<br><br>Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores. |

| Sesión 31 Bullard  |   |  | 2016-1   |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                       | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 5 minutos introducción.<br>50 minutos escalas menores y mayores.<br>30 minutos Bullard vol. 4 mi menor.<br>5 minutos cierre. | Reflexionamos sobre el dominio armónico básico.<br><br>Hice sugerencias de trabajar la improvisación sobre cadencias, cifrados de canciones populares, etc. | Las improvisaciones de hoy les costaron mucho trabajo. | Hicimos un cuadro resumen con las digitaciones para las escalas menores. |

| Sesión 32 todos los grupos |  |                                  | 2016-1               |
|----------------------------|--|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN         | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| Examen de fin de semestre. | Escalas a 120 por sorteo, 2 tonalidades.<br>Lectura vol. 3 no. 26, vol. 3 no. 45, vol. 3 nos. 36 y 11. |                                  |                      |

| Sesión 1 Harris  |   | 2016-2  |  |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS                          | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>15 minutos introducción y organización del semestre.<br/>           50 minutos escalas menores revisión a 60, tarea a 65.<br/>           20 minutos Harris vol. 4 Etapa 1.<br/>           5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas menores se revisaron en formato examen, pues la última tarea en diciembre fue que las estudiaran a 60 la negra para hoy.</p> <p>Luego las revisamos todos juntos en orden cromático.</p> <p>Leímos, yo traduje y discutimos sobre el tema del libro de tocar musicalmente.</p> <p>Rítmica: con motricidad gruesa Ejercicios melódicos haciendo las preguntas sobre <i>playing musically</i>.</p> <p>30 segundos para observar las piezas, cada uno contesta las preguntas de un ejercicio, las tocamos hasta 3 veces.</p> <p>A partir de sus comentarios cualitativos, los asesoré para mejorar la interpretación en cada ejercicio, en particular tuve que enfatizar la geografía exacta y exagerada de los matices.<br/>           Solo terminamos los ejercicios melódicos.</p> | <p>Las escalas salen mejor cuando tocan todos juntos.</p> | <p>3 alumnos estudiaron bastante las escalas y otros dos nada de nada de nada.</p> |

| Sesión 1 Kember  |   | 2016-2   |  |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>15 minutos introducción y organización del semestre.<br/> 50 minutos escalas menores revisión a 60, tarea a 65.<br/> 20 minutos Kember vol. 2 págs. 50-51.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas menores se revisaron en formato examen, pues la última tarea en diciembre fue que las estudiaran a 60 la negra para hoy.</p> <p>Luego las revisamos todos juntos en carrusel.</p> <p>Repasamos la lista de recomendaciones. Cada quien hace las preguntas de un ejercicio tocan todas juntos.</p> <p>Hicimos cada pieza 2 o 3 veces según hace falta para que salga.</p> | <p>Las escalas salen mejor cuando las tocan todos juntos.</p> <p>Algunos problemas de notas, pero en general bien.</p> | <p>Siempre hay opiniones diversas sobre la digitación.</p> <p>Las escalas las estudiaron más o menos, excepto un alumno.</p> |

| Sesión 1 Bullard  |  |   | 2016-2   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>15 minutos introducción y organización del semestre.<br/>           50 minutos escalas menores revisión a 60, tarea a 65.<br/>           20 minutos Bullard vol. Sol mayor pág. 10.<br/>           5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas menores se revisaron en formato examen, pues la última tarea en diciembre fue que las estudiaran a 60 la negra para hoy.</p> <p>Luego las repasamos todos juntos, uno en cada piano en carrusel.</p> <p><i>Work out</i> tres veces al menos para que salieran, incluso haciendo análisis estructural del ejercicio también.</p> <p>Debido a las dificultades en la improvisación, discutimos algunas cosas: mantener la armonía simple porque solo son 8 compases, necesidades profesionales y sociales, acompañar cantantes, algunos métodos, hacerlo sin miedo, desarrolla la habilidad estructural.</p> <p><i>Read and play</i> hasta 3 veces para depurar matices, siempre tras un tiempo de observación. Una cada quien.</p> | <p>Las escalas salen mejor cuando tocan juntos, pero hay más dudas que en los otros grupos.</p> | <p>Solo dos alumnos tienen las escalas muy bien, dos más o menos y uno mal.</p> <p>Comentarios sobre las improvisaciones: no puedo hacer una estructura, cuesta mucho trabajo, solo pude hacer 7 compases y medio, no me gustó, no sonó como en mi cabeza.</p> |

| Sesión 2 Harris  |   |   | 2016-2               |
|--|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 65 minutos Harris vol. 4 etapa 1 y etapa 2.<br/> 15 minutos escalas menores<br/> revisión a 65, tarea a 72.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Desde los ejercicios melódicos de la etapa 1, una vez cada ejercicio como repaso y calentamiento.</p> <p>Las preguntas de <i>Prepared pieces</i> provocaron opiniones sobre ataque <i>legato</i> o separado y sobre opciones de digitaciones.</p> <p>Les di hasta 2 minutos para hacer el proceso de análisis individual antes de <i>Going solo</i>, cada quien tocó una.</p> <p>Etapa 2: sincopas. Ejercicios rítmicos con motricidad gruesa, los ejercicios melódicos en tiempos lentos, dos veces cada ejercicio. Contando en voz alta un compás, uno en silencio y tocar.</p> <p>Énfasis en modo ahorro: no mover de más la posición de la mano, solo si es muy necesario.</p> | <p>La digitación provoca muchas preguntas, si hay varias digitaciones válidas ¿cuál es la más cómoda?</p> |                      |



| Sesión 2 Kember   |  |  | 2016-2  |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 65 minutos Kember vol. 2 págs. 52-55.<br/> 15 minutos escalas menores revisión a 65, tarea 70.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>2 en cada piano.</p> <p>Repaso de la lista de recomendaciones, repasamos la escala de si menor y cadencia.</p> <p>Cada quien analiza una pieza, todos juntos palmean el ritmo.</p> <p>Cantamos cada pieza todos juntos, tocando una mano y cantando la otra y al revés.</p> <p>Una vez cada pieza o hasta 2 veces.</p> <p>Cada quien tocó una lección solo.</p> | <p>Pierden el pulso cuando tienen que cantar y tocar al mismo tiempo.</p> <p>Volvió a surgir diversidad de opiniones sobre qué digitación poner.<br/> Errores de solfeo cuando hay inflexión al relativo mayor.</p> <p>Salieron bastante bien las lecciones hoy, ¿por qué? ¿Porque cantamos más? ¿Porque tocar y cantar ayudó? ¿O la tuvimos que repetir más veces?</p> <p>Están cantando mejor, pero se pierden cuando hay saltos en vez de grados conjuntos.</p> | <p>Opinan que es difícil cantar una mano y tocar la otra.</p> |

| Sesión 2 Bullard   |   | 2016-2  |                      |
|--|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 65 minutos Bullard pág. 13 mi menor y fa mayor pág. 16.<br/> 15 minutos escalas menores revisión a 65 y tarea a 72.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hacemos análisis armónico desde Workouts.</p> <p>Para <i>Read and play</i> recordamos la lista de cosas que hemos hecho antes de tocar cada pieza: ritmo, patrones, carácter, matices, articulaciones, tonalidad, cambios de posición, digitaciones, etc.</p> <p>Hicimos juntos 2 lecciones y funcionaron muy bien. La tercera la analizaron individualmente y en silencio y tocaron todos juntos.</p> <p>En el capítulo de fa mayor yo escogí los tiempos. No todas las piezas quedaron al 100%.</p> <p>Hicimos mejoras estructurales a cada improvisación, por ejemplo, equilibrio de material, cadencia final, número de compases, etc.</p> | <p>Improvisaciones muy bien.</p> <p>Corren cuando hay crescendos.</p> <p>Si hay mejoras en las improvisaciones.</p> <p>Algunos todavía tienen problemas con ubicación y digitación.</p> |                      |

| Sesión 3 Harris  |   |   | 2016-2   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión 72 tarea 80.<br/> 55 minutos Harris vol. 4 etapa 2 y 3.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Terminamos la etapa 2.<br/> La etapa 3 es sobre dobles corcheas.<br/> Rítmica motricidad gruesa y fina.</p> <p>Los ejercicios melódicos hasta 2 veces para que salieran.</p> <p>Insisto en que hagan los pasos de las instrucciones de <i>Prepared pieces</i> antes de cada pieza de <i>Going solo</i>.</p> <p><i>Hear the piece in your head...</i> cantamos para poder revisar lo que se imaginan.</p> | <p>Se adelantan en las negras.</p> <p>A algunos les cuesta trabajo contar y tocar al mismo tiempo, cuentan el ritmo en vez del pulso.</p> <p>Cuando cantan, comienzan bien y se pierden en el camino.</p> | <p>Se enseñaron escalas en este estudio porque al menos dos libros señalan implícitamente la enseñanza de escalas a la par del método ABRSM.</p> |

| Sesión 3 Kember   |  |   | 2016-2   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión 70 tarea 80.<br/> 55 minutos Kember vol. 2 págs.<br/> 56-59.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hacemos toda la lista con especial énfasis en ritmo y cantar. Cantan una mano y tocan la otra y viceversa.</p> <p>Tocan todos juntos y de uno en uno.</p> <p>Insisto y los invito a cuidar su desarrollo en solfeo, más allá de las asignaturas oficiales del plan de estudios.</p> <p>Repasamos las piezas varias veces, realmente las estudiamos.</p> | <p>Problemas de solfeo en saltos. Grados conjuntos bien.</p> <p>Algunos entonan bien pero no dicen el nombre de las notas. No importa, eso está bien. Y se los hago saber.</p> <p>Lo preocupante es que ya terminaron todos los ciclos de solfeo y armonía.</p> <p>Tocan mejor después de cantar la melodía mientras se acompañan con la otra mano.</p> | <p>Un alumno pregunta por qué el libro tiene este orden de tonalidades.</p> <p>Ya están más acostumbrados o resignados o confiados de cantar en clase.</p> |

| Sesión 3 Bullard   |   |   | 2016-2                                   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                     |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión 72 tarea 80.<br/> 60 minutos Bullard vol. 4 pág. 19<br/> re menor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Estudiamos con mucha calma los <i>Workouts</i>, con análisis sencillos. Revisamos digitaciones.</p> <p>Énfasis y reflexión en el pulso, el silencio, buscar sentido en los tiempos de espera. ¿Por qué no nos gusta el silencio? “Paz interior”.</p> <p><i>Read and play</i> tres veces cada una. La última la estudiamos más.</p> | <p>Las piezas hoy salieron bien pero realmente las estudiamos mucho, no tanto un asunto de lectura inmediata.</p> <p>En la improvisación se saltan los silencios de la estructura base.</p> | <p>Siempre dispuestos y entusiastas.</p> |

| Sesión 4 Harris  |   |  | 2016-2   |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión a 80 tarea a 82.<br/> 55 minutos Harris vol. 4 etapa 4.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: motricidad gruesa y fina<br/> Ejercicios melódicos: palmear<br/> ritmo, buscar la nota más aguda y<br/> más grave, identificar los cambios<br/> de posición y digitaciones,<br/> imaginar la pieza, cantar una<br/> línea.</p> <p>Tocamos cada pieza 2 veces todos<br/> juntos. En algunos casos, cuando<br/> había más dudas, de uno en uno.</p> | <p>Las escalas menores no salieron,<br/> pero subo, aunque sea dos<br/> números del metrónomo para que<br/> sientan la obligación de seguir y<br/> estudiarlas.</p> <p><i>Prepared pieces</i> salieron más o<br/> menos.</p> | <p>Hay un alumno que se bloquea<br/> seguido. Los demás van mejor.</p> |

| Sesión 4 Kember   |  |   | 2016-2  |
|---|--|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS            | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| 10 minutos introducción.<br>15 minutos escalas menores<br>revisión a 80 y tarea a 85.<br>55 minutos Kember vol.2 pág. 59<br>hasta el final del libro.<br>10 minutos cierre. | Cantar una mano y tocar la otra<br>Revisar toda la lista de siempre<br>(armadura, ritmo etc.).<br><br>Al final cada quien tocó una pieza<br>de repaso. | Las piezas salieron bien excepto<br>un par. | Hoy pasó al salón un director de<br>orquesta a dejarme unas partituras<br>para un curso de dirección y<br>platicó unos minutos al final de la<br>clase con los alumnos, sobre las<br>necesidades en el mundo laboral<br>real de pianistas que tengan LPV<br>y que dominen cosas como la<br>lectura de full score. Los alumnos<br>estaban muy interesados. |

| Sesión 4 Bullard 2016-2  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 15 minutos escalas revisión a 80 y tarea a 85.<br/> 55 minutos Bullard vol. 4 pág. 22 re mayor.</p> | <p><i>Workouts</i> dos veces cada ejercicio y si quedaron.</p> <p><i>Read and play</i> hicieron el proceso individualmente y sin verbalizarlo. Les di mucho tiempo para preparar sus piezas, cada quien hizo al menos dos piezas.</p> <p>Énfasis en exagerar los matices.</p> | <p>Tienen dudas y sorpresas en las improvisaciones porque cuando tocan no siempre suena lo que imaginaron que iba a sonar cuando lo planearon.</p> | <p>Hoy pasó al salón un director de orquesta a dejarme unas partituras para un curso de dirección y platicó unos minutos al final de la clase con los alumnos, sobre las necesidades en el mundo laboral real de pianistas que tengan LPV y que dominen cosas como la lectura de full score. Los alumnos estaban muy interesados.</p> |



| Sesión 5 Harris  |   |   | 2016-2   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>65 minutos Harris vol. 4 etapa 5.<br/>15 escalas menores revisión a 82, tarea a 88.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Como el tema era acordes, hicimos la rítmica con cadencias perfectas mayores y menores.</p> <p>Ejercicios melódicos, dos veces cada ejercicio, esta vez yo escogí el pulso, seguimos las instrucciones de la introducción del libro.</p> <p>A veces cantamos para revisar la imaginación. También hicimos análisis general.</p> <p>Hablamos de la importancia de cantar para desarrollar en oído interno.</p> <p>Nos tomamos más tiempo que otras lecciones en los análisis generales, pero las piezas funcionaron bien.</p> <p><i>Prepared pieces</i> 3 veces cada una.<br/><i>Going solo</i> cada quien una pieza, les di tiempo individual para el proceso.</p> | <p>Les cuesta trabajo entonar intervalos grandes, como a la mitad del grupo, la otra mitad lo hace mejor. Algunos dudan el nombre de la nota, pero cantan la altura correcta, les digo que eso está bien, es mejor que no tener la altura.</p> <p>Un par de alumnos utiliza <i>shadowing</i> cuando preparan su pieza individualmente.</p> <p>Las escalas salieron regulares.</p> | <p>Aparecieron diversidad de opiniones sobre la digitación por ejemplo en los ejercicios 2, 3 y 6.</p> |

| Sesión 5 Kember  |  |  | 2016-2  |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/>65 minutos Kember vol. 3 hasta la pág. 10.<br/>15 minutos escalas menores revisión 85 y tarea 90.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Leímos la introducción al libro 3 y la lista de la pág. 8 hay nuevos consejos en la lista de lectura.</p> <p>Hicimos toda la lista con cada pieza, el proceso ahora es más largo.</p> <p>Énfasis en escoger un pulso negociado entre carácter y posibilidad.</p> <p>Tocamos hasta 3 veces cada ejercicio, nunca salieron perfectos.</p> | <p>Las escalas salieron bien.</p> <p>OJO; el libro ya no trae digitaciones para comenzar las piezas. Surgen problemas en los intervalos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup>.</p> <p>Aún hay problemas para cantar y tocar expresivo, creo que esto último no es falta de intención sino de recursos técnicos.</p> <p>¿Cómo estudiar los saltos de la izquierda sin ver el teclado? No hay instrucciones que ayuden al respecto.</p> <p>Uso del pedal no especificado en ningún lado. Ellos lo usan esporádicamente pero sólo algunos de ellos.</p> | <p>Muchas opiniones sobre la digitación.</p> <p>Algunos alumnos comienzan a usar <i>shadowing</i> cuando preparan su pieza individualmente.</p> |

| Sesión 5 Bullard   |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>60 minutos Bullard Vol. 4 si menor pág. 25.<br/>15 minutos escalas menores revisión a 85 y tarea a 90.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p><i>Workouts</i> solo salen después de tocarlos 3 o 4 veces.</p> <p>Aparece una nueva forma de improvisar con todo el bajo y hay que intercalar la derecha.</p> <p><i>Read and play</i> 2 o tres veces cada ejercicio, analizando antes de tocar durante 30 segundos o un minuto de observación. Especial cuidado en cambios de posición.</p> | <p>Problemas de digitación y ubicación.</p> <p>Hicieron las improvisaciones muy bien, con buena estructura armónica, probablemente porque al tener el bajo fue más fácil.</p> | <p>Los alumnos que mejor lo hacen son los primeros siempre en ofrecerse a hacer los ejercicios y las improvisaciones, a los demás hay que motivarlos. Es posible que la misma seguridad o inseguridad que te causa lo que haces, determine su propia disponibilidad a aprender más.</p> <p>Varios usan <i>shadowing</i>.</p> <p>El alumno que tiene más problemas técnicos (sobre todo porque toca con los dedos estirados) tiene muchos problemas de ubicación y de nervios.</p> |

| Sesión 6 Harris   |  |  | 2016-2               |
|---|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión a 88 y tarea 92.<br/> 60 minutos Harris vol. 4 etapa 6.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Tema de 6/8.</p> <p>Hicimos los mismos procesos de siempre, a veces juntos y a veces de uno en uno, como siempre.</p> <p>Ellos escogen el pulso.</p> <p>Reflexión sobre la importancia de cantar para desarrollar el oído interno. Los invito como en otros grupos, a buscar mejorar su solfeo, independientemente de las asignaturas oficiales del plan de estudios.</p> | <p>Nota general de los 3 grupos: hay que seguir aplicando el método integralmente, es decir, no olvidar seguir las instrucciones del principio para todos los niveles. Si no se siguen los procesos, tocar solamente las piezas por tocarlas no asegura el éxito. El problema es que hay que estar consciente y como maestra restar recordándome a mi misma y a los alumnos el proceso para no caer en la vía fácil de tocar y ya.</p> <p>Hubo algunos problemas rítmicos con figuras como negra con punto y corchea, que se confunde con corchea con punto y doble corchea y con corchea y dos dobles corcheas.</p> |                      |

| Sesión 6 Kember   |   |  | 2016-2   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 15 minutos escalas menores<br/> revisión a 90 y tarea a 95.<br/> 65 minutos Kember vol. 3 desde<br/> la págs. 4 a la 12.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de instrucciones generales del libro.</p> <p>Carrusel dos por piano porque los registros ya no alcanzan para que estén dos en un piano.</p> <p>Todos tocan todas las piezas, primero un equipo y luego el otro y en la siguiente pieza al revés.<br/> Las piezas no. 6 y 8 que son tipo coral la tocamos como 6 veces cantando distintas voces para practicar entonación y oído interior. Explico cómo trabajar piezas de textura coral.</p> <p>Énfasis en mirar el diseño gráfico de la pieza.</p> | <p>Hubo muchas dudas y observaciones y discusión sobre la digitación en las texturas corales.</p> <p>¿Cuánto debo yo sugerir soluciones? ¿Es el libro el que ayuda o yo? ¿Es un asunto de técnica? ¿Quién lo resuelve? ¿El alumno por si solo, su profesor de piano, yo?</p> | <p>El alumno que mejor lee solfea muy bien, sin embargo, hay otro alumno que solfea muy bien pero que no lee tan bien, sobre todo porque tiene problemas con la ubicación y con la digitación.</p> |

| Sesión 6 Bullard   |  |   | 2016-2   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión 90 tarea 92.<br/> 60 minutos Bullard no. 5 pág. 28<br/> si bemol mayor /sol menor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p><i>Workouts</i> en si bemol mayor el segundo ejercicio lo hicimos muchas veces y nunca quedó. Los hicimos todos juntos.</p> <p><i>Read and play</i> cada quien hizo una pieza, el proceso fue individual, solo repasamos en voz alta el proceso todos juntos antes de que cada quien trabajara su pieza: tonalidad, compás, carácter, ritmo, matices, estructura armónica general, patrones, cambios de posición, digitación, etc.</p> <p>Volvimos a repasar algunas piezas individuales, pero conmigo tocando en otro piano.</p> | <p>Me cuesta trabajo equilibrar: ¿estamos estudiando las piezas o aprendiendo a leer?</p> <p>Las improvisaciones estuvieron bien.</p> | <p>Hacen <i>shadowing</i> pero no le mencionan ellos mismos en su lista de cosas para hacer antes de tocar. El libro tampoco lo menciona, pero ellos lo hacen de manera intuitiva.</p> |

| Sesión 7 Harris   |                        |   | 2016-2   |
|---|------------------------|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 5 minutos introducción.<br>20 minutos escalas menores<br>revisión a 92 y tarea a 95.<br>65 minutos Harris vol. 4 etapa 7. | Las mismas de siempre. | Hay una confusión rítmica constante: con la figura de dos dobles corcheas y corchea en tiempo fuerte, ponen las dobles corcheas como anacrusa. Si hay una negra antes la hacen corchea y si hay un silencio de negra lo hacen de corchea. | Siempre son muy participativos y entusiastas.<br><br>Todos usan <i>shadowing</i> de manera inconsciente. |

| Sesión 7 Kember  |   |   | 2016-2   |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas.<br/> 60 minutos Kember, vol. 3 págs. 13-15.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Carrusel, uno en cada piano y nos turnamos las lecciones.</p> <p>Repasamos la lista de la pág. 8.</p> <p>Repetimos algunos ejercicios hasta 4 veces haciendo toda la lista. Tuvimos que estudiarlos a detalle para que medio salieran. Todos juntos.</p> <p>Repasamos toda la sección de fa# cada quien tocando una pieza solos.</p> | <p>Las lecciones de hoy costaron mucho trabajo, sobre todo por ritmo y ubicación.</p> <p>Me parece que este método, aunque el primer volumen les aburre, luego salta muy rápido a cosas complejas y aunque los alumnos se entusiasmen del reto, no siempre lo pueden cumplir.</p> <p>Problemas de entonación cuando el salto es mayor a una 3ª.</p> | <p>Hay dos alumnos que van muy bien, tres regular y uno muy mal.</p> <p>La mayoría de las veces por problemas de digitación y ubicación.</p> |



| Sesión 7 Bullard   |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 15 minutos escalas menores, revisión a 92 y tarea a 95.<br/> 65 minutos Bullard vol. 4 terminar sol menor págs. 31-33 y la mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Comenzamos repasando los Workouts de sol menor todos juntos, la sección <i>Read and play</i> la hicimos todos juntos, incluido el proceso en voz alta y entre todos.</p> <p>El capítulo de la mayor tuvimos que estudiar los Workouts hasta 5 veces para que salieran, incluyendo análisis. <i>Read and play</i> todos juntos y de uno en uno.</p> <p>Comenzamos a leer el capítulo de mi bemol mayor.</p> | <p>Se adelantan en los valores largos.</p> <p>Improvisaciones bien.</p> <p>Cuando cambiamos de un capítulo a otro, como están por tonalidades, les cuesta mucho trabajo reubicarse.</p> | <p>Hay un alumno que antes no se ofrecía a comenzar en las improvisaciones y ahora está más entusiasta.</p> |

| Sesión 8 Harris  |  |  | 2016-2   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores<br/> revisión a 95 y tarea a 98.<br/> 55 minutos Harris vol. 4 etapa 8.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica con aplausos, con escalas y con improvisación sobre 5 grados en tonalidades mayores.</p> <p>Ejercicios melódicos: palmear, revisar digitación y cambios de posición, imaginar la pieza y luego cantamos algunas para revisar, y tocar 3 o 4 veces tratando de mejorar cada vuelta algún detalle.</p> <p><i>Prepared pieces</i> 3 o 4 veces también.</p> <p><i>Going solo</i> cada quien una pieza, proceso individual</p> | <p>Las dudas que tienen cuando cantan se reflejan en las dudas que tienen cuando tocan la pieza.</p> | <p>El alumno que va más atrasado toca mejor la primera vuelta y peor la segunda vuelta la misma pieza. Ya van varias veces que le pasa esto. ¿Por qué? ¿Presión o nervios de quedar bien, de mejorar? ¿Para quién tocan?</p> |

| Sesión 8 Kember   |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas menores, revisión a 98 y tarea a 100.<br/> 55 minutos Kember vol. 3 págs. 15-17.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de la lista, siempre cantamos. Tocamos cada lección 2 o 3 veces.</p> <p>Vuelve a haber discusión sobre la digitación en función del tamaño y constitución de la mano.</p> <p>Hacemos énfasis en matices y balance de voces y carácter.</p> <p>Hacemos repaso de técnica coral con el ej. 19</p> <p>Al final cada quien toca una pieza individualmente.</p> | <p>Ya cantan con más confianza, aunque con errores.<br/> Las observaciones de análisis también han mejorado mucho.</p> <p>Escogen un pulso para hacer el ritmo palmeado, pero al tocar lo cambian.</p> <p>Aunque la lista sugiere ver un compás adelante, realmente no lo hacen o lo hacen muy poco. El libro explica cómo hacerlo, ni tiene una manera de obligarlos a leer adelante.</p> | <p>Cuando hacen el ritmo, los que leen mejor dan valores reales al GESTO de manera inconsciente o incluso el gesto refleja el contorno melódico, saltos o hasta matices.</p> |

| Sesión 8 Bullard  |  |   | 2016-2  |
|---|--|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 15 minutos escalas menores<br/> revisión a 95 y tarea a 100.<br/> 65 minutos Bullard vol. 4 mi<br/> bemol mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Carrusel dos en cada piano.</p> <p><i>Workouts</i> lento y rápido muchas veces y luego de uno en uno, estudiando cada detalle hasta que Salió. El vivace costó mucho trabajo.</p> <p><i>Read and play</i> con la lista de proceso hasta 3 veces cada ejercicio.</p> <p><i>More pieces to play</i> las repartimos al azar y les di 3 minutos para prepararla individualmente y tocarla cada quien.</p> | <p>Cuando tocaron solos hay varias entradas en falso, comienzan varias veces, errores de alteraciones, de ritmo, perder el pulso y no hacer las articulaciones.</p> | <p>La improvisación de hoy les pareció muy larga para poder controlarla.</p> <p>Hay dos alumnos en este grupo que siempre muestran muchos nervios para leer, se bloquean.</p> <p>¿Para quién tocas?</p> |

| Sesión 9 Harris  |  |  | 2016-2   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>60 minutos Harris vol. 4 etapa 9.<br/>20 minutos escalas menores<br/>revisión a 98 y tarea a 108.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Traducción y repaso de la lista de preparación.</p> <p>Ritmo en motricidad gruesa. Ejercicios melódicos hasta 3 veces cada uno, no quedan al 100%.</p> <p><i>Prepared pieces</i> 2 veces después de contestar las preguntas como siempre.</p> <p><i>Going solo</i>: les di 1 minuto para observar individualmente, pero tocaron todos juntos, yo escogí el pulso.</p> <p>Cuando aparecen indicaciones de estilo como Blues, hablamos de referencias estilísticas y cultura musical como herramienta de lectura.</p> <p>Escalas y vuelta todos juntos y luego en cadena de uno en uno.</p> | <p>El alumno que va más atrasado solfea muy mal. Les pregunté cómo habían aprendido a solfear, la mayoría por conducción a la tónica, pero este alumno cambió de maestro y grupo varias veces. Entiendo que es un caso personal, pero en todas las generaciones hay varios alumnos con este perfil. ¿Qué hacer?</p> <p>Faltan matices y sigue habiendo problemas rítmicos en valores largos.</p> <p>A pesar de todos los procesos, las piezas casi nunca salen a la primera y a veces no quedan ni después de varios intentos.</p> <p>Las escalas hoy no salieron para nada.</p> | <p>Emocionados de haber terminado el vol. 4.</p> <p>Usan <i>shadowing</i> y de repente, ¡comienzan a tocar la referencia tonal ellos mismos!</p> <p>Comentan que las piezas están difíciles.</p> |

| Sesión 9 Kember   |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>60 minutos Kember vol. 3 págs. 18-19.<br/>20 minutos escalas menores revisión a 100 y tarea a 110.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas una vez todos juntos y de uno en uno en cadena.</p> <p>Cada quien analiza una pieza y las tocamos todos juntos hasta 3 veces cada una. La no., 22 es muy difícil y nunca salió, a pesar de que la revisamos de uno en uno.</p> <p>A veces los dejo que sólo imaginen la pieza y a veces la cantamos para corroborar.</p> <p>También tocaron cada quien una pieza solos.</p> | <p>Las escalas están más o menos.</p> <p>¡¡Hoy usaron el pedal en un par de piezas sin que yo se los pidiera!!</p> | <p>Me piden más tiempo de observación. Todos hacen <i>shadowing</i>.</p> |

| Sesión 9 Bullard   |  |   | 2016-2   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS          | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 4 pág. 42 hasta el final.<br/> 20 minutos escalas menores revisión a 100 y tarea a 110.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Tocaron todos juntos todas las piezas al menos dos veces cada una.<br/> Hicimos todo el proceso en cada una.<br/> Hay una pieza a 4 manos y la tocaron en equipos <i>primo-secondo</i> y al revés.<br/> Escalas medio círculo todos juntos y medio círculo en cadena de uno en uno.</p> | <p>Corren cuando hay dobles corcheas.</p> | <p>Comentario a la pieza a 4 manos: ¡que divertido!<br/><br/> En la pieza de 4 manos además tocaron más seguros y alegres.</p> |

| Sesión 10 Harris   |   |  | 2016-2   |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas menores<br/> revisión a 108 tarea a 112.<br/> 50 minutos Harris vol. 5 etapa 1.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas, hicimos unas cuantas lentas para calentar primero, luego una vuelta a todas todos juntos y de uno en uno en cadena.</p> <p>El tema es estilos pianísticos. Platicamos mucho sobre esto: bajo de Alberti, acordes, arpeggios, polifonía.</p> <p>Ritmo sólo hicimos motricidad gruesa.<br/> Ejercicios melódicos poniendo especial énfasis en el estilo que tienen y cómo se tocaría. Hasta 4 veces cada ejercicio.</p> <p>No alcanzamos a terminar el capítulo. Sólo hicimos hasta los ejercicios melódicos.</p> | <p>Escalas: tomar el pulso desde el principio, pensar en un solo impulso dada la velocidad, estudiar más de teclas negras, cuidar la izquierda en el movimiento contrario, calentar antes de tocarlas rápido, no ver el teclado.</p> <p>Todavía hay problemas de ritmo, se adelantan en los silencios.</p> | <p>Les encantó el tema, participaron y opinaron mucho. Hablamos de cultura musical y estilos.</p> <p>Un alumno pregunta cómo leer 3 o más renglones al mismo tiempo.</p> |



| Sesión 10 Kember  |   |  | 2016-2  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 30 minutos escalas menores<br/> revisión a 110 y tarea a 115.<br/> 45 minutos Kember vol. 3 págs.<br/> 20-21.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Las escalas comenzamos más lento para calentar y fuimos subiendo el metrónomo en cada vuelta. Tocaron el círculo completo todos juntos y luego de uno en uno.</p> <p>La lección de hoy tiene 4 bemoles por lo que las tuvimos que estudiar mucho.<br/> Trabajaron en carrusel<br/> Hablamos de estrategias de resolución de problemas como herramienta para una lectura eficiente, como algo cotidiano y no sólo bajo presión pública.</p> <p>Al final tocaron una lección cada quien.</p> | <p>Es el grupo que mejor tiene las escalas.</p> <p>Mismos problemas y recomendaciones que el grupo Harris, más la recomendación de tocar con ligereza conforme la pieza es más rápida.</p> <p>El libro no ayuda a enfatizar estrategias de resolución de problemas y a estas alturas son necesarias. Tomó bastante esfuerzo y tiempo, pero al final lograron tocarlas.</p> | <p>Usan <i>shadowing</i> cuando se preparan para tocar individualmente.</p> |

| Sesión 10 Bullard  |   |  | 2016-2               |
|--|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 65 minutos Bullard vol. 5 do mayor págs. 4-5.<br/> 15 minutos escalas menores revisión a 110 y tarea a 115.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Un en cada piano porque faltaron dos alumnos.</p> <p><i>Workouts:</i> estudiamos lento y manos separadas antes de tocarla completa. Análisis de la forma. Ahora hay más libertad en las instrucciones de la improvisación.</p> <p><i>Read and play,</i> solos y también juntos, un par de veces.</p> | <p>Hoy lograron improvisar 8 compases bien.</p> <p>Hoy tocaron bastante bien en general.</p> |                      |

| Sesión 11 Harris  |   |  | 2016-2   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>60 minutos Harris vol. 5 etapa 1.<br/>25 minutos escalas menores<br/>revisión 112 y tarea a 115.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Repasamos las ideas sobre estilos pianísticos, repasamos los ejercicios melódicos, 2, 3 y hasta 4 veces de ser necesario.</p> <p>Al final les di tiempo para que cada quien hiciera solo el proceso para tocar una pieza, la tocaron individualmente y luego todas.</p> <p>Escalas: comenzaron en 90 y fuimos subiendo el metrónomo poco a poco.</p> | <p>En la sección de <i>Prepared pieces</i> y <i>Melodic exercises</i>: Explican muy bien el estilo y cómo se debe hacer técnicamente, pero al tocarlo no lo hacen hasta la tercera vuelta de tocar. ¿Por qué pasa esto si sí entienden lo que deberían hacer?</p> <p>Al estar estudiando el estilo y cómo tocarlo, la altura de notas fue mejorando sin que las corrigiéramos de manera explícita.</p> <p>Las escalas no salieron.</p> | <p>Hoy tocaron bien después del tiempo de observación.</p> <p>Solo hay un alumno que domina las escalas al nivel que vamos. Los demás las tiene más lento como a 105 o ni eso.</p> |

| Sesión 11 Kember  |   |  | 2016-2               |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember vol. 3 pág. 22.<br/> 20 minutos escalas menores revisión a 115 y tarea a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de lista de recomendaciones.</p> <p>Piezas con 5 alteraciones. Estudiamos cada una siguiendo la lista incluyendo <i>tap and sing</i>.</p> <p>Reflexión sobre la armonía teórica o práctica.</p> <p>Algunas piezas las resolvemos en grupo y otras de manera individual.</p> | <p>La no. 29 tipo coral fue un desastre de notas y pulso.</p> <p>Al cantar desafinan más en las voces intermedias que en los extremos.<br/> Problemas de digitación.</p> <p>Las escalas mejor que el grupo Harris, falta un poco de agilidad.<br/> El alumno más atrasado hoy está mejor, pero sigue atrasado.</p> |                      |

| Sesión 11 Bullard   |   |  | 2016-2   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 5 do mayor/la menor.<br/> 20 minutos escalas menores revisión a 115 y tarea a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de todo el capítulo porque la clase pasada faltaron varios.</p> <p><i>Workouts</i> e improvisaciones.</p> <p><i>Read and play</i> las repetimos 3 veces cada una.</p> <p>Como hubo muchas preguntas de digitación, fue necesario hacer algunas recomendaciones de estudios por posiciones de libros como Czerny, Scholz, etc. y que toquen al menos una lección por semana.</p> | <p>Las escalas hoy estuvieron bien.</p> <p><i>Workouts</i> e improvisaciones muy bien.</p> | <p>Un alumno sigue preguntando cómo saber que digitación poner si la partitura no dice nada o sobre la marcha.</p> <p>Otro alumno ni siquiera pone la digitación que, si está escrita, a pesar de que dice que si la ve u que sabe que debe ponerla.</p> |

| Sesión 12 Harris   |  |   | 2016-2               |
|--|--|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/>           50 minutos Harris vol. 5 etapa 2.<br/>           25 minutos escalas menores<br/>           revisión a 115 y tarea a 120.<br/>           5 minutos cierre.</p> | <p>En Harris hicimos primero escala en do menor para ubicar tonalidad Rítmica, palmear y luego tocar con escala de do menor.</p> <p>Ejercicios melódicos hasta 3 veces cada uno haciendo el proceso: palmear, observar y tocar. Salieron a la 3ª vez en promedio.</p> <p><i>Prepared pieces</i>, dos veces cada ejercicio después del análisis.</p> <p><i>Going solo</i>: tocaron todos juntos pero el proceso previo fue individual, sin mi guía.</p> | <p>En <i>Prepared pieces</i> en la primera vuelta siempre hay errores a pesar de los análisis.</p> <p>Hoy tocaron bastante bien. Es un capítulo un poco más sencillo que el anterior.</p> <p>Todavía hay un par de alumnos con problemas de ritmo.</p> <p>Las escalas mejoraron mucho. Salen muy bien a 110. Más rápido solo algunos.</p> |                      |

| Sesión 12 Kember  |  |  | 2016-2  |
|---|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember vol. 3 repaso de las págs.9-24.<br/> 20 minutos escalas menores revisión y tarea a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Usamos el proceso de siempre, repasando toda la sección, pero lo hicieron de manera individual, es di minuto y medio aproximadamente para observar y resolver cada ejercicio y cada quien fue tocando una pieza.</p> <p>Cuando hay mucha inseguridad hablamos de que a veces hay que quitar notas, por ejemplo, en una textura coral, quitar las voces de en medio.</p> | <p>Usan <i>shadowing</i>, tocan la referencia tonal.</p> <p>Hay problemas con las alteraciones. El concepto de la tonalidad en la que tocan es claro pero débil.</p> <p>El pulso ha mejorado mucho, pero escogen tiempos lentos en general.</p> <p>Aún hace falta matices y carácter, pero comienzan a hacerlo poco a poco.</p> <p>Las escalas van bien.</p> | <p>En general se ven más relajados, no suenan angustiados como antes.</p> |

| Sesión 13 Harris  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>60 minutos Harris Vol. 5 etapa 3.<br/>20 minutos escalas menores<br/>revisión a 120.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica como siempre, incluso improvisando sobre 5 grados de la escala de fa sostenido menor.</p> <p>Ejercicios melódicos hasta 4 veces cada uno, <i>tap rhythm</i>, observar y tocar. Cada quien cuenta en voz alta.</p> <p>Revisamos algunos pasajes de digitación y de balance melódico. Cada quien toca una pieza de repaso.</p> <p><i>Going solo</i>: proceso individual, pero tocamos todos juntos.</p> <p>Revisión de escalas de uno en uno en cadena. Hago sugerencias de estudio para el examen.</p> | <p>Hay dudas en el ritmo de silencio de corchea y dos dieciseisavos.</p> <p>Sigue habiendo problemas de pulso y ritmo cuando hay silencios o notas largas.</p> <p><i>Prepared pieces</i> no salen en la primera vuelta a pesar del análisis. No hacen lo que dicen que hay que hacer.</p> <p>Para escalas: estudiar las que no salen, no todo el círculo, repartirlas en el día no todas juntas que no es un concurso de resistencia, fijarse en la izquierda y no pararse en los extremos. Estas recomendaciones las hice en los tres grupos.</p> | <p>Cuando observan individualmente hace <i>shadowing</i> y rítmica.</p> <p>Aún no se les ocurre usar pedal por ellos mismos, a pesar de que ya pasee un capítulo sobre estilos pianístico, a menos que yo haga preguntas dirigidas e insistentes para que se den cuenta de que lo deberían estar usando.</p> |



| Sesión 13 Kember   |  |  | 2016-2   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember vol. 3 págs. 25-27.<br/> 20 minutos escalas menores revisión a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Introducción general rítmica. Cambios de compás. Hablo de compositores contemporáneos donde los cambios de compás son comunes.</p> <p>Seguimos la lista de la pág. 25 para cada ejercicio.<br/> Discusión en el ej. 34 sobre intervalo de 10ª ¿Cómo tocarlas si no alcanzo? Hablamos sobre extensiones.</p> | <p>Corren o no tocan en el estilo por estar viendo el ritmo y el pulso. Tocaban muy golpeado. Hay que insistir en matices, intención y sonido.</p> <p>Dudas sobre como contar en 6/8 y 3/8. A 6 a 3 a 2 a 1?</p> <p>Las escalas salen en la mitad del grupo.</p> | <p>No están acostumbrados a los compases compuestos ni a los cambios constantes de compás.</p> <p>Consideran que Bartok y Prokofiev es lo más contemporáneo que conocen.</p> |

| Sesión 13 Bullard  |  |  | 2016-2   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 5 fa mayor.<br/> 20 escalas menores revisión a 120.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ya van varias clases que el primer <i>workout</i> sale pronto pero el segundo hay que estudiarlo bastante. Hoy también.</p> <p><i>Read and play</i> con el proceso de siempre: análisis, <i>tap</i>, imaginar, tocar. Tres veces cada ejercicio todos juntos.<br/> Luego cada quien toca solo un ejercicio.</p> <p>Escalas igual que en los toros grupos de uno en uno en cadena y el paquete completo.</p> | <p>Las improvisaciones han mejorado, incluso ya se pueden seguir cuando equivocan su plan original, pero no se refleja siempre igual en todos a la hora de la lectura.</p> <p>2 alumnos tienen las escalas, los demás más o menos.</p> | <p>Hay un alumno que improvisa con muy buena estructura casi siempre, pero se lectura es muy mala y tiene muchos problemas técnicos.</p> |

| Sesión 14 todos los grupos |   |                                  | 2016-2               |
|----------------------------|---|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN         | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| Examen parcial.            | Escalas menores a 120, 2 al azar.<br>Lectura: vol. 4, 34: vol. 5, 17 y<br>vol. 6, 22. |                                  |                      |

| Sesión 15 Harris   |  | 2016-2                           |   |
|--|--|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Harris vol. 5 etapa 3.<br/> 25 minutos nuevo paquete de escalas mayores.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: motricidad gruesa, improvisación sobre 5 notas en fa sostenido menor.</p> <p>Ejercicios melódicos: ritmo, observación, tocar.<br/> <i>Prepared pieces</i> y <i>Going solo</i>: uno cada quien.</p> <p>Autoevaluación y calificaciones del examen de antes de vacaciones.</p> <p>Presentamos nuevo paquete de escalas: mayores por 3as, 6as y 10as, paralelas, contrarias, acordes con octava. Objetivo final: negra igual a 80.<br/> Tarea en 2 octavas lento: do mayor a sol mayor.</p> |                                  | <p>Primera semana después de semana santa, platicaron sobre sus vacaciones.</p> |

| Sesión 15 Kember  |   |                                  | 2016-2   |
|---|---|----------------------------------|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember repaso vol. 2<br/> 26-27 y nuevas 28-29.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de Kember 3 veces cada lección.</p> <p>La parte nueva siguiendo la lista de la pág.25.</p> <p>3/4 combinado con 6/8, hablamos de referencias populares.<br/> Corchea igual a corchea, hicimos las piezas pensando en corcheas y luego en negra y negra con punto.</p> <p>Autoevaluación y calificaciones del examen de antes de vacaciones.</p> <p>Presentamos nuevo paquete de escalas: mayores por 3as, 6as y 10as, paralelas, contrarias, acordes con octava. Objetivo final: negra igual a 80.<br/> Tarea en 2 octavas lento: do-sol.</p> |                                  | <p>Como siempre, es el grupo más serio, callado y reservado.</p> |

| Sesión 15 Bullard  |   |                                  | 2016-2   |
|--|---|----------------------------------|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Bullard vol. Repaso de fa mayor y nueva re menor.<br/> 25 minutos nuevo paquete escalas mayores.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Tocamos ambos capítulos como si fuera la primera vez, con toda la metodología. Siguiendo cada paso.</p> <p><i>Workout</i> varias veces para que salgan.</p> <p><i>Make music</i> y <i>Read and play</i>.</p> <p>Autoevaluación y calificaciones del examen de antes de vacaciones.</p> <p>Presentamos nuevo paquete de escalas: mayores por 3as, 6as y 10as, paralelas, contrarias, acordes con octava. Objetivo final: negra igual a 80.<br/> Tarea en 2 octavas lento: do-sol.</p> |                                  | <p>Siempre son el grupo más abierto, platicador y sonriente.</p> |

| Sesión 16 Harris  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 30 minutos Escalas mayores.<br/> Revisión do mayor a sol mayor, tarea incluir la mayor, si mayor, do sostenido mayor y mi bemol mayor.<br/> 45 minutos Harris etapa 4 vol. 5.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Revisión de escalas mayores nuevo paquete.</p> <p>Siempre vemos en clase lo que se llevan de tarea.</p> <p>Dos en cada piano.</p> <p>Discusión sobre algunas motivaciones laborales para la LPV (audiciones, concursos, etc.).</p> <p>Explicación teórica etapa 4 triadas e inversiones.<br/> Ejercicios melódicos, tres veces cada uno. Recordar revisar tono y estructura, hacer el ritmo.<br/> Estudiamos manos separadas algunas secciones.</p> | <p>No terminamos la lección.</p> <p>Aún hay errores de ritmo en notas largas, pero son menos que el semestre pasada.</p> | <p>No estudiaron las escalas.</p> <p>Un alumno sigue mucho más rezagado que el resto del grupo. El alumno más adelantado se desespera y hace <i>shadowing</i> inmediatamente y no le gusta esperar al resto de la clase.</p> |

| Sesión 16 Kember   |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 30 minutos revisión de escalas mayores de do mayor a sol mayor y tarea de la mayor, si mayor, do sostenido mayor y mi bemol mayor.<br/> 50 minutos Kember vol. 2 págs. 30 a 32.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Dos en cada piano.</p> <p>Hicimos todo el proceso de la lista de siempre pero aún así no salieron.</p> <p>En las rítmicas más complicadas incluso hicimos en una mano el ritmo mientras la otra toca en el piano.</p> <p>Discusión sobre algunas motivaciones laborales para la LPV (audiciones, concursos, etc.).</p> | <p>La lección de hoy fue muy complicada, les resultó muy difícil, a pesar de que lo hicimos varias veces. La sección de 3 vs 2 costó muchísimo trabajo y en realidad no lo lograron incluso después de estudiarlo en clase.</p> | <p>Faltó el alumno más adelantado.</p> <p>No estudiaron las escalas.</p> <p>El alumno más atrasado tiene muchos problemas de digitación.</p> <p>Hay un alumno que se desespera y se sale del salón a dar la vuelta.</p> |



| Sesión 16 Bullard   |   |                                   | 2016-2   |
|---|---|-----------------------------------|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 30 minutos escalas mayores<br/> revisión de do mayor a sol mayor<br/> y tarea de la mayor, si mayor, do<br/> sostenido mayor y mi bemol<br/> mayor.<br/> 50 minutos Bullard re mayor pág.<br/> 16.</p> | <p>Discusión sobre algunas<br/> motivaciones laborales para la<br/> LPV (audiciones, concursos, etc.).</p> <p>Dos veces cada <i>workout. Make<br/> music y Read and play</i> cada quien<br/> una.</p> <p>Rápida lectura exploratoria del<br/> siguiente capítulo: si menor.</p> | <p>Todo lo hicieron muy bien.</p> | <p>Faltaron 3 alumnos, sólo vinieron<br/> los dos que van mejor.</p> |

| Sesión 17 Harris   |   |   | 2016-2                        |
|--|---|---|-------------------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS          |
| 5 minutos introducción.<br>60 minutos Harris vol. 5 etapa 4<br>20 minutos escalas mayores<br>revisión y nuevas Fa sostenido mayor, la bemol mayor y si bemol mayor.<br>5 minutos cierre. | Volvimos a comenzar toda la lección.<br><br>Ejercicios melódicos: 2 veces cada una.<br><br><i>Prepared piezas</i> entre todos (discusión sobre digitación).<br><i>Going solo</i> : tono y ritmo todos juntos, con 30 segundos para observación individual y luego los volvieron a tocar de uno en uno, aleatoriamente asignados.<br>Insistí en el uso adecuado del pedal. | Ejercicios melódicos bastante bien.<br><br>Se adelantan en silencios y notas largas... todavía.<br><br>Las escalas que más dudas tiene son las 6as. | Estudiaron mejor las escalas. |

| Sesión 17 Kember   |  |                                  | 2016-2  |
|--|--|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Kember, vol. 2 pág. 33 y repaso desde la pág. 26<br/> 20 minutos escalas mayores, revisión de anteriores y nuevas fa sostenido mayor, la bemol mayor, si bemol mayor en dos octavas.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de conceptos o tipos de la sección.</p> <p>Consejos para agrupar compases irregulares.</p> <p>3/4, 6/8, usar negras o negras con punto o blancas ¿Cómo manejar los cambios de compás y las polirritmias (3 vs 2)?</p> <p>Hicimos un mini recital entre nosotros. Cada quien escogió una pieza de todo le capítulo y les dei tiempo para prepararla.</p> <p>Después de tocarla, se hicieron comentarios generales de cada interpretación (acordes parejos, pedal, matices, rítmica, notas, etc.).</p> <p>Revisión de escalas.</p> |                                  | <p>No he encontrado, después de tantos años, una manera de convencer a los alumnos de la importancia del dominio armónico al teclado.</p> |

| Sesión 17 Bullard  |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/>60 minutos Bullard Vo. 5 si menor pág. 18 y si bemol mayor.<br/>20 minutos escalas mayores<br/>revisión de anteriores y nuevas: fa sostenido mayor, la bemol mayor y si bemol mayor, dos octavas.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p><i>Workout</i> 2 veces cada uno, después de analizarlos.<br/><i>Make music, Read and Play</i> hasta dos veces cada uno. Ellos observaban, trabajo individual.</p> <p>Tocamos cada ejercicio aproximadamente 3 veces.</p> <p>Comentarios sobre técnica: parámetros generales: que funcione y que no duela.</p> <p>Digitación en función de la dirección de la melodía.</p> <p><i>Read and play</i>: dos veces cada pieza. Ellos observan en trabajo individual y no grupal.</p> | <p>Las improvisaciones no quedaron muy bien, hubo mucha confusión, creo que se debe a que hay silencio en el primer tiempo del motivo y en la segunda el problema fue que había que improvisar entre 8 y 16 compases, les parece demasiado largo.</p> <p>Aunque hay algunos problemas de ubicación, los errores más recurrentes siguen siendo de pulso y ritmo. Pero en general hay más control.</p> <p>Hay problemas de tensión y posición de dedos muy estirados.</p> <p>Las escalas están muy mal. Hoy si me molesté. No he encontrado, después de tantos años, una manera de convencer a los alumnos de la importancia del dominio armónico al teclado.</p> | <p>Siempre tienen muchas preguntas, genuinas. Hoy en particular preguntaron mucho sobre técnica. Estas situaciones son difíciles, pues no quiero tener controversias sobre esto, es delicado por las distintas visiones que pueden tener los profesores de piano entre si sobre la comprensión y uso de la técnica.</p> |

| Sesión 18 Harris  |   |   | 2016-2  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 50 minutos Harris vol. 5 etapa 5.<br/> 30 minutos escalas mayores.<br/> revisión lento. Tarea a 60 en 4 octavas.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica: con motricidad gruesa, con escalas y con improvisaciones de 5 grados.</p> <p>Ejercicios melódicos: <i>tap</i>, tonalidad, digitación, tocar. Hasta 3 veces cada pieza. Énfasis en observar agógica y articulación.</p> <p><i>Prepared pieces</i>, ya no contaron tanto en voz alta.<br/> <i>Going solo</i>: cada quien una pieza con el proceso individual.<br/> Rotamos las piezas dos veces.</p> <p>Uno en cada piano y con rotación.</p> | <p>En general van mejorando, hoy tocaron bien, con algunos errores de altura y ritmo.</p> | <p>No he encontrado, después de tantos años, una manera de convencer a los alumnos de la importancia del dominio armónico al teclado.</p> |

| Sesión 18 Kember  |  |   | 2016-2   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember parte 3 estilos págs. 35-47.<br/> 25 minutos escalas mayores, revisión y tarea a 60.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Discusión sobre estilo, cultura general, decisiones de cómo tocar lo que está escrito (sonido, pedal, matices, fraseos, articulaciones).</p> <p>Adivina el estilo.</p> <p>Tocamos cada pieza muchas veces.</p> <p>Uno en cada piano y con rotación.</p> <p>Pág. 46 muchas veces y hablando sobre sonido, velocidad, apoyaturas, ligaduras de estilo “clásico”.</p> <p>Pág. 47 coral: historia, características, <i>legato</i>, sustitución de dedos, pedal, contexto eclesial, etc.).</p> | <p>Las piezas no salieron bien, en especial el coral. No logran tocar <i>legato</i>, ni tocar la altura correcta de todas notas.</p> <p>¿Cómo hacer que esta sección funcione sin la guía del profesor o cómo equilibrar la injerencia de mis opiniones sobre estilo? ¿Qué pasa si sólo tocáramos las piezas y no discutiéramos todo lo que hablamos?</p> | <p>Se notan entusiasmados con esta sección. Hay muchas cosas que no saben sobre los estilos. Al adivinar no siempre saben la respuesta correcta.</p> |

| Sesión 18 Bullard  |   |  | 2016-2  |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Bullard vol. 5 pág. 22 sol menor.<br/> 25 minutos escalas mayores revisión y tarea a 60.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Carrusel, I en cada piano y con rotación.</p> <p><i>Workouts</i> bien, aunque la segunda les costó más trabajo.</p> <p><i>Make music</i></p> <p><i>Read and play</i>: 3 veces cada pieza después de hacer todo el proceso de observación (<i>tap</i>, digitación, imaginación, cantar, características, etc.)<br/> 3 veces cada equipo.</p> <p>Comentarios sobre postura del cuerpo ante el piano.</p> | <p>Hay dos alumnos que están bastante más atrasados que los otros 3.</p> | <p>Es un grupo siempre alegre y curioso, tienen siempre muchas preguntas.</p> |

| Sesión 19 Harris  |   |   | 2016-2   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 5 etapa 6.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 60 y tarea a 65.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: motricidad gruesa,<br/> improvisando en la bemol mayor.</p> <p>Ejercicios melódicos: <i>tap</i>,<br/> tonalidad, digitación, nota más<br/> aguda y más grave, tocar.<br/> Cada ejercicio 3 veces. Ellos<br/> escogen el pulso.</p> <p>Corregimos la posición del cuerpo<br/> ante el piano.</p> <p><i>Prepared pieces</i>: una sola vez<br/> <i>Going solo</i>: cada quien una pieza<br/> solo al azar.</p> | <p>Dudas rítmicas al improvisar.</p> <p>Las piezas siempre salen al menos<br/> en la segunda o tercera vuelta.</p> <p>Salieron sin tanto desastre como<br/> en otras ocasiones.</p> | <p>Nos quedamos atrapados adentro<br/> del salón por un problema con la<br/> chapa de la puerta. Esto nos<br/> distrajo un poco en la clase.</p> <p>Un alumno pregunta: ¿cómo no<br/> correr? ¿Se quita con la edad?</p> |



| Sesión 19 Kember  |   |  | 2016-2   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 55 minutos Kember vol. 3 estilos págs. 37-40.<br/> 20 minutos escalas mayores revisión a 60 y tarea a 65.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Hago énfasis en mantener la compostura.</p> <p>Antes de tocar tratamos de adivinar estilo y compositor y hablamos sobre las decisiones que se toman en función de esa información sobre cómo se tocaría la pieza. ¿Cómo la interpretarías? ¿Qué se debe cuidar más?</p> <p>Hicimos cada pieza 3 o 4 veces.</p> <p>Uno en cada piano y en rotación.<br/> Al final cada quien tocó una pieza solo como repaso.</p> | <p>Corren.</p> <p>Pierden la idea del estilo cuando hay errores.</p> <p>Este capítulo requiere, de nuevo, mucha guía por parte del profesor.</p> | <p>No quieren adivinar sólo de ver, quieren tocar.</p> <p>Un alumno se queja de que se tiene que imaginar a qué suena. El alumno que mejor lee tiene muy buena intuición con respecto a los estilos.</p> |

| Sesión 19 Bullard  |   |   | 2016-2               |
|--|---|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 55 minutos Bullard vol. 65 la mayor pág. 24.<br/> 25 minutos revisión de escalas mayores a 60 y tarea a 65.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Énfasis en la calidad del sonido y la conducción de la línea melódica.</p> <p>Las tocamos hasta 3 veces cada una. Si salieron.</p> <p>Giga. ¿Qué es?</p> <p>También hablamos sobre digitación.</p> <p>Improvisación: comentarios sobre control de matices y articulaciones.</p> <p><i>Read and play: tap, observar, digitaciones, alturas, indicaciones de tempo y tocar. Todos juntos.</i></p> <p>Comentamos el correcto uso del pedal.</p> | <p>Hay dos alumnos que van mucho más atrasados y se pierden muy fácil. Creo que jalan al grupo, pues los otros tres van muy bien.</p> |                      |

| Sesión 20 Harris  |  |   | 2016-2   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 55 minutos Harris.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 65 y tarea a 70.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Rítmica con las estrategias de siempre.</p> <p>Ejercicios melódicos 3 veces cada uno con el mismo proceso de siempre.</p> <p><i>Going solo</i>, cada quien una pieza y las rotamos.</p> | <p>La sección rítmica tuvo muchos errores. ¿Será por los tresillos?</p> <p>En los ejercicios melódicos hay problemas de ritmo y ubicación.</p> <p>En las piezas preparadas faltan matices y carácter a pesar de observar todo antes de tocar.</p> | <p>Un alumno se equivoca cuando toca solo, otro tiene muchos problemas de ubicación, el más adelantado hace <i>shadowing</i>, saca el celular y hace expresiones de aburrimiento, pero también se equivoca de repente, otro sus mayores errores son rítmicos, otro alumno muestra grandes progresos.</p> |

| Sesión 20 Kember   |  |  | 2016-2  |
|--|--|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 3 págs. 41-43.<br/> 20 minutos escalas mayores revisión a 65 y tarea a 70.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Discusión sobre interpretación, versiones estándar, tradición, historia, palabras que describen lo que hacemos “color” “orgánico”, “aperlado”, etc. ¿hacer exactamente lo que dice la partitura?</p> <p>Uno en cada piano y con rotación. Cada equipo tocó 3 veces cada pieza conforme la íbamos discutiendo.</p> | <p>La no. 42 Salió muy mal siempre, no logramos el control de notas.</p> | <p>Muchas preguntas y opiniones, sobre todo del alumno que más se aburría. Todos se ven muy interesados y participativos.</p> |

| Sesión 20 Bullard  |  |  | 2016-2                       |
|--|--|--|------------------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS         |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Bullard vol. 5 pág. 27<br/> fa sostenido menor.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 65 y tarea a 70.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Uno en cada piano y con rotación.</p> <p>Tonalidad nueva fa sostenido menor, repasamos tocando escala primero.</p> <p><i>Workout</i>: énfasis en tocar un <i>legato</i> profesional, más cuidado y no básico. Trabajamos un poco la idea del <i>legato</i> con la escala.</p> <p>Improvisación: comentarios sobre el equilibrio entre acción e inacción.</p> <p><i>Read and play</i>, ritmo, observar todos los detalles y tocar. Hicimos 3 veces cada pieza conforme la comentábamos para mejorarla, sobre todo detalles de improvisación.</p> | <p>El segundo <i>Workout</i> tiene problemas de ubicación.</p> <p>Las improvisaciones les falta un poco de equilibrio. Creen que improvisar implica estar tocando mucho todo el tiempo.</p> <p>En las improvisaciones, un alumno muy bien, otro se equivocó, pero logró recuperarse y otro perdió el pulso y la idea porque no sonó lo que esperaba al inicio.</p> | <p>Faltaron dos alumnos.</p> |

| Sesión 21 Harris   |  |   | 2016-2   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 30 minutos escalas mayores, revisión a 70 y tarea a 75.<br/> 45 minutos Harris vol. 5 etapa 8.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Ritmo: con las estrategias de siempre.</p> <p>Recuerdo del recuadro gris: <i>It is really about understanding</i>. Mis comentarios: la lectura es un equilibrio de actividades o habilidades cognitivas y motoras.</p> <p>Ejercicios melódicos: 3 veces cada uno después de hacer la lista correspondiente: <i>tap</i>, observaciones de estructura y digitación y luego tocar.</p> <p>Repasamos toda la sección, cada quien haciendo una pieza.</p> <p><i>Prepared pieces: try to hear</i> cantamos, dos veces cada pieza.</p> <p><i>Going solo: cada quien una pieza.</i></p> | <p>Siempre explican muy bien sus observaciones y son acertadas, pero al tocar, ya no sale lo que dijeron.</p> <p>En general las piezas salen hasta la tercera vuelta.</p> <p>Se pierden en patrones repetitivos.</p> <p>Cuando cantamos se notan muchos problemas de solfeo.</p> <p>No terminamos la lección.</p> | <p>Faltaron dos alumnos.</p> <p>El alumno más adelantado siempre se desespera, hace <i>shadowing</i> y se distrae mientras algún compañero verbaliza todo el proceso de observación.</p> |

| Sesión 21 Kember  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores<br/> revisión a 70 y tarea a 75.<br/> 50 minutos Kember vol. 3 págs.<br/> 44-46.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Adivinar lenguaje, estilo y /o compositor.<br/> Tomar decisiones técnico-interpretativas en función de esa información, tocar.</p> <p>Las hicimos hasta 3 veces con comentarios sobre cómo mejorar la interpretación conforme al estilo, además de las notas y ritmos, uno en cada piano y rotando.</p> <p>Comentarios sobre pedal, sonido, <i>rubato</i>, matices, armonías, notas repetidas <i>legato</i>, etc.</p> <p>Al final cada quien toca una de las 3 piezas sólo.</p> | <p>Este grupo lleva bien las escalas.</p> <p>El ritmo ha mejorado, pero la ubicación todavía es un problema en 3 de los alumnos, sobre todo.</p> <p>Les cuesta trabajo adivinar, casi siempre hay dos opiniones y la votación del grupo se divide.</p> | <p>Los alumnos saben implícitamente quienes leen mejor que otros, por más que uno trata de diluir esas diferencias. Por ejemplo, un alumno comenta que el votará igual que lo que diga el alumno que mejor lee.</p> <p>No se atreven a opinar al principio, probablemente por miedo a equivocarse, pero al final se divierten y les gusta.</p> |

| Sesión 21 Bullard   |   |  | 2016-2   |
|---|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas revisión a 70 y tarea a 75.<br/> 55 minutos Bullard vol. 5 mi bemol mayor.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p><i>Workouts</i> hasta 5 veces para que salgan, con énfasis en la calidad del sonido y el <i>legato</i> y analizar la estructura de la pieza.<br/> Tocan todos y también de uno en uno.</p> <p>Comentarios sobre LPV como equilibrio de habilidades cognitivas y motoras.</p> <p><i>Make music</i></p> <p>3 veces cada pieza todos juntos, pero cada quien hace las observaciones oficiales de una pieza. <i>Tap</i>, carácter, digitación y tocar.</p> | <p>A pesar del análisis que se hace hay muchos errores en los <i>Workouts</i>.</p> | <p>Faltó un alumno. Como han estado faltando mucho, tuve que imponer una nueva política en clase para lo que queda del semestre en cuanto al número de faltas.</p> |



| Sesión 22 Harris   |   |                                  | 2016-2               |
|--|---|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores<br/> revisión a 75 y 85 de tarea.<br/> 50 minutos Harris.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Repaso de los conceptos de la<br/> pág. 32.</p> <p><i>Going solo</i> 35-37, cada quien toca<br/> un ejercicio solo, el proceso<br/> también lo hicieron<br/> individualmente y las rotamos dos<br/> veces. Les di 2 minutos para<br/> observar cada pieza.</p> <p>Entre todos comentaron y<br/> criticaron las interpretaciones,<br/> errores y aciertos de la estrategia<br/> de lectura.</p> <p>Comentarios como “modo mente<br/> musical” “actitud profesional”<br/> “geografía exacta de los matices”.</p> <p>Repaso de teoría de la última<br/> página.</p> |                                  |                      |

| Sesión 22 Kember   |   |                                  | 2016-2  |
|--|---|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| 10 minutos introducción.<br>25 minutos escalas mayores<br>revisión a 75 tarea a 85.<br>50 minutos Kember vol. 3 págs.<br>47-50.<br>5 minutos cierre. | Simplificar, pero mantener el<br>estilo, estrategias de<br>discriminación.<br><br>Cómo saber qué quitar y qué dejar<br>si necesito reducir, lo importante<br>y lo no importante, siempre<br>cuidando el sonido.<br><br>“La música primero”. |                                  | Hace falta conocer más sobre<br>repertorio y estilos. Por ejemplo,<br>nadie había escuchado las<br>Fantasías de Mozart. |

| Sesión 22 Bullard  |   |                                  | 2016-2  |
|--|---|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores<br/> revisión a 75 y tarea a 85.<br/> 50 minutos Bullard do menor pág.<br/> 33.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Todo el capítulo con las estrategias y detalles de siempre.<br/> <i>Workouts</i><br/> <i>Make music</i><br/> <i>Read and play</i></p> <p>Uno en cada piano y rotación.</p> <p>Dedicamos tiempo a comentar sobre técnica, paz interior (nervios), evitar lesiones, etc.</p> |                                  | <p>Muchas preguntas sobre técnica y control de nervios.</p> |

| Sesión 23 Harris  |  |   | 2016-2               |
|---|--|---|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores<br/> revisión a 85 y tarea a 90.<br/> 55 minutos Harris vol. 5 repaso.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas una vuelta normal y otra en cadena individual.</p> <p>Repaso y resumen de observaciones técnicas para las escalas: posición de la muñeca y dedos curvos, tocar arpeggios <i>legato</i>, no empujar con toda la mano, asegurar 6as, acción de dedos en la mano izquierda, no frenar en los extremos de las escalas, hacer acordes más largos.</p> <p>Harris: repaso de todos los <i>Going solo</i> del vol. 5, solos cada quien, todos comentan y la vuelven a tocar. Al final cada quien toca una pieza conmigo al piano. Les doy 2 minutos de preparación para cada pieza y al final hacemos alguna pieza sin preparación.</p> | <p>En las escalas aún hay problemas de agilidad en la mano izquierda, sobre todo en arpeggios y en escalas por 6as. Algunos problemas técnicos (dedos estirados). Y hay un alumno sumamente atrasado que jala un poco el grupo hacia atrás. Le falta control técnico, de ubicación de pulso, de digitación, falta de velocidad, etc..</p> |                      |

| Sesión 23 Kember  |  |                                  | 2016-2               |
|---|--|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores<br/> revisión a 85 y tarea a 90.<br/> 50 minutos Kember vol. 3 págs.<br/> 51-54.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas aplicadas igual que en el grupo Harris, mismas observaciones técnicas.</p> <p>Usamos las mismas estrategias de las últimas clases, pero al final cada quien tocó una pieza conmigo en otro piano. Le dimos 2 vueltas.</p> |                                  |                      |

| Sesión 23 Bullard  |   |                                   | 2016-2               |
|--|---|-----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 25 minutos escalas mayores revisión a 85 y tarea a 90.<br/> 50 minutos Bullard vol. 5 mi mayor pág. 36 y la bemol mayor hasta antes de <i>Read and play</i>.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas y comentarios como en los grupos anteriores.</p> <p><i>Key features</i> al menos 6 veces cada mano.</p> <p><i>Workouts</i> varias veces juntos y luego de uno en uno hasta que salió.</p> <p><i>Make music</i> completar la mano izquierda.</p> <p><i>Read and play</i>: haciendo primero ritmo, observaciones, nota grave y aguda, digitación, carácter. etc.</p> <p>Siempre les traduzco los títulos o indicaciones de carácter de las piezas.</p> <p>Dos veces cada pieza todos juntos.</p> | <p>La improvisación muy bien.</p> |                      |

| Sesión 24 Harris   |   |  | 2016-2  |
|--|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Harris vol. 6 etapa 1.<br/>10 minutos cierre.</p> | <p>Leímos la introducción del libro y yo di una introducción general mía sobre compases compuestos o irregulares.</p> <p>Rítmica: gruesa, con escalas y con improvisación, lo hicieron juntos y también individual.</p> <p>Ejercicios melódicos: <i>tap</i>, observaciones (tonalidad, digitación, imaginar/cantar), cada quien escoge un tiempo, tocamos hasta 5 veces cada pieza, hasta que salieron.</p> <p><i>Prepared pieces</i>: 3 veces cada uno.</p> <p><i>Going solo</i>: cada quien una pieza</p> | <p>Hay muchos errores rítmicos, la mayoría tienden a cuadrar el compás hacia el 4/4.</p> <p>En el ejercicio 4 se perdieron con tanto staccato.</p> | <p>Cuando estén observando individualmente todos hacen <i>shadowing</i>.</p> <p>Hoy habló conmigo un alumno que ha decidido cambiar de carrera, sin embargo, terminará el semestre.</p> |

| Sesión 24 Kember  |  |                                  | 2016-2               |
|---|--|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| 5 minutos introducción.<br>15 minutos escalas mayores<br>revisión a 90.<br>60 minutos Kember vol. 3 págs.<br>55-58.<br>10 minutos cierre. | Dinámica de siempre en esta<br>sección hasta terminarla.<br><br>Tocamos varias veces cada pieza<br>conforme la comentábamos y<br>mejorábamos.<br>Al final cada quien tocó una pieza<br>solo de toda la sección como<br>repaso. |                                  |                      |



| Sesión 24 Bullard  |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Bullard la bemol mayor terminar y pág. 44 <i>More pieces</i> hasta el final.<br/>10 minutos cierre.</p> | <p>Terminamos la bemol mayor.<br/><i>Make music</i><br/><i>Read and Play</i>: 3 veces cada pieza después de hacer todas las observaciones, ellos escogen el tiempo.</p> <p><i>More pieces</i>: cada quien una pieza y las sorteamos varias veces.</p> <p>Les pregunto porqué no salen las piezas a la primera y contestan que necesitan más tiempo para observar la pieza antes de tocarla.</p> <p>Hicimos una última vuelta conmigo, una pieza cada quien.</p> | <p>Hoy se perdieron mucho en los acordes de la improvisación.<br/>Problemas con las funciones tonales y la armonía al teclado.</p> <p>Hay un alumno con problemas técnicos, sobre todo los dedos demasiado estirados y no lo ha podido corregir en todo el año.</p> | <p>Hay un alumno, de los más atrasados, que se “esconde” en el sonido de los demás cuando tocan todos juntos, toca muy quedito y con muchos errores, muy por encima.</p> <p>Expresan que entienden el proceso de observación que deben seguir, pero dicen que no les da tiempo de hacerlo, que necesitan más tiempo.</p> <p>Cuando les doy tiempo para el proceso individual, hacen el ritmo y todos hacen <i>shadowing</i> en menor o mayor medida.</p> <p>Se divierten mucho con la pieza de 4 manos.</p> |

| Sesión 25 Harris  |   |  | 2016-2               |
|---|---|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/>60 minutos Harris.<br/>15 minutos escalas revisión a 90 y tarea igual, sin tiempos de espera.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Cada mano hace un ritmo distinto, sólo hicimos motricidad gruesa.</p> <p>Ejercicios melódicos: cada quien escoge un tempo y analiza en voz alta un ejercicio. Los tocamos 3 o 4 veces.</p> <p><i>Prepared pieces</i> ¿qué es adagio?<br/>Dos veces cada pieza después de contestar las preguntas obligadas.</p> <p><i>Going solo</i>: cada quien hace una pieza. Los dejo que hagan el proceso individual y las tocamos dos veces.</p> | <p>Errores rítmicos en las ligaduras.</p> <p>Los matices funcionan hasta la 3ª vuelta. Siempre hay muchas dudas de todo tipo en la primera vuelta de las piezas.</p> |                      |

| Sesión 25 Kember  |   |  | 2016-2  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 70 minutos Kember vol. 3 <i>Styles</i><br/> págs. 34-58.<br/> 10 minutos cierre.</p> | <p>Hicimos un repaso práctico de todas las piezas.</p> <p>Lluvia de ideas sobre qué recordar para leer conforme al estilo.</p> <p>Cada quien tocó sólo una pieza al azar, las comentamos entre todos, los errores y aciertos comunes, dudas, clichés de estilos, estrategias de reducción, etc.</p> | <p>Errores más comunes:<br/> Armadura, ritmo, demasiado pedal, saltos, correr.</p> | <p>Hoy no hicimos escalas, pero las dejé de tarea a 90.</p> |

| Sesión 25 Bullard  |  |  | 2016-2               |
|--|--|--|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Bullard vol. 6 do mayor págs. 4-5 y comenzamos la sección de la menor págs. 6-7.<br/>10 minutos cierre.</p> | <p>Introducción a la transposición: como herramienta profesional, como herramienta para mejorar la LPV, preguntas sobre claves, full score y dónde estudiar eso.</p> <p><i>Workout:</i> muchas veces hasta que Salió. En grupo y de uno en uno.</p> <p><i>Transpose:</i> 3 veces en re, directo en do dos veces todos, luego de uno en uno.</p> <p><i>Make music:</i> tuve que explicar lo que es un ragtime antes de que improvisaran.</p> <p><i>Read and play:</i> observar, <i>tap</i>, etc. dos veces todos juntos y luego de uno en uno. Algunas piezas hasta 4 veces todos juntos.</p> | <p>Les fue bastante bien en la transposición.</p> <p>En la improvisación les cuesta trabajo hacer 12 compases, pierden referencia del pulso.</p> |                      |

| Sesión 26 Harris  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/>70 minutos Harris vol. 6 etapa 3<br/>Principio de la etapa 4.<br/>10 minutos cierre.</p> | <p>En carrusel.</p> <p>Rítmica: solo una vez cada ejercicio.</p> <p>Ejercicios melódicos: observar tonalidad, compás, rítmica y velocidad, patrones, armonías, carácter, etc.</p> <p>2 o 3 veces cada equipo.</p> <p><i>Prepared piece</i>: muy complicadas.</p> <p>Insisto en atender a los matices.</p> <p><i>Going solo</i>: cada quien una pieza con todo y el proceso y luego las intercambiamos.</p> | <p>Últimamente nos lleva toda la clase hacer una lección completa.</p> <p>La última pieza de los ejercicios melódicos costó mucho trabajo.</p> <p>Hay menos errores rítmicos, pero más errores de alturas.</p> | <p>Todos lo hacen bastante bien en general. Han mejorado mucho. Están más relajados, más involucrados y más entusiasmados.</p> <p>Cuando preparan su pieza hace <i>tap</i>, <i>shadowing</i>, escala, etc.</p> |

| Sesión 26 Kember  |   | 2016-2                           |   |
|---|---|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Kember vol. 3 parte 4 págs. 59-64.</p> | <p>El libro sugiere utilizar los volúmenes 1 y 2 para transportar.</p> <p>Leímos las instrucciones, hablamos de oportunidades laborales relacionadas a transportar: canto, instrumentos transpositores, full score, etc. Además de ser una herramienta didáctica para mejorar la LPV.</p> <p>Dos en cada piano. Uno hace la voz solista y el otro acompaña y luego invertimos los papeles. Hicimos esto con las primeras dos lecciones. Las tocamos también un tono hacia arriba y hacia abajo y medio tono hacia arriba y hacia abajo.</p> <p>El resto de las piezas yo toqué el solo y ellos acompañaban, les dimos 4 vueltas a las piezas, fui variando los tiempos, fraseo y matices.</p> |                                  | <p>Estuvieron muy divertidos hoy. Sus comentarios finales de la clase fueron: hay que estar alerta, más atento a todo, ya no puedes fijarte en las notas, sólo en el pulso, hay que estar juntos en el primer tiempo del compás, hay que escuchar al otro, no puedes ver tus manos, no hay tiempo, tienes que saberte los moldes de la mano, ¡hay que leer tres líneas!, el pulso y la intención se vuelven lo más importante, también el carácter y la idea general...</p> |

| Sesión 26 Bullard   |  |   | 2016-2   |
|---|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 70 minutos Bullard vol 6 págs. 6-7 la menor y págs. 8-9 sol mayor.<br/> 10 minutos cierre.</p> | <p><i>Workouts</i>: todos juntos tres veces y luego de uno en uno.</p> <p>Transposición un par de veces.</p> <p>Improvisación.<br/> <i>Read and play</i>: cada quien hace un solo y luego lo intercambiamos, el proceso también lo hacen individual.</p> | <p>Hay una mejora notable en los alumnos más atrasados.<br/> Los otros tres van muy bien.</p> <p>La transposición sale muy bien en la segunda vuelta.</p> <p>Las improvisaciones salen más o menos, comienzan bien, pero se descomponen en la segunda mitad. Probablemente porque son de 12 compases y son un poco largas para ellos.</p> <p>En general escogieron pulsos lentos hoy, pero leyeron bien.<br/> Uno de ellos corre en los fortes y hacia los finales.</p> | <p>Comentan que al leer a distancia de 4J tuvieron que leer por movimiento y no por notas.</p> |

| Sesión 27 Harris  |   |   | 2016-2   |
|---|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Harris vol. 6 terminar etapa 4 y etapa 5.<br/>10 minutos cierre.</p> | <p>Repasamos ritmo y ejercicios melódicos del a etapa 4, tocando los ejercicios 2 o 3 veces cada uno.</p> <p>Las piezas preparadas, dos veces cada una. Siempre que dice imagina la pieza la cantamos.</p> <p><i>Going solo:</i> cada quien una y luego invertimos de orden las piezas.</p> | <p>Siempre que cantan echan el tiempo para atrás, ¿será para pensar mejor la entonación?</p> <p>El control del pulso ha mejorado mucho, aunque todavía se adelantan a veces.</p> <p>Todos están usando el pedal naturalmente.</p> | <p>Hay un alumno que se esfuerza tanto en querer hacerlo bien, que sale contraproducente y pierde el control.</p> <p>En general hay mejoría.</p> <p>El alumno que se aburría ahora comenta que las piezas de este volumen son muy pianísticas e interesantes.</p> <p>Escalas tarea a 90.</p> |



| Sesión 27 Kember   |   |  | 2016-2   |
|--|---|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/>70 minutos Kember vol. 2 págs. 8 y 9 y vol. 3 págs. 64-68.</p> | <p>Las piezas de Kember vol. 2 las hicimos 2 veces cada una en lectura normal, luego tocamos un tono arriba, un tono abajo, medio tono arriba y medio tono abajo.</p> <p>Todos todo junto y luego de 3 en 3 y luego de uno en uno un ejemplo cada quien.</p> <p>Las piezas de Kember vol. 3, dos alumnos tocan de solista y 3 acompañan. Leímos dos veces cada pieza. Luego repartimos las págs. 61-61 y cada quien hizo una pieza solo, una versión con acompañamiento Y solo (o sea los 3 renglones). Explicación sobre un poco de técnicas de reducción: priorizar material, cambiar de registro, lectura armónica, etc.</p> | <p>Al transponer, bajar les resulta más fácil que subir.<br/>Hay muchos problemas de ubicación al transportar.</p> | <p>Esta sección les entusiasma, se ven interesados, es algo muy retador y no lo hicieron nada mal.</p> <p>Tarea: escalas a 90.</p> |

| Sesión 27 Bullard                 |   |                                  | 2016-2               |
|-----------------------------------|---|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN                | ESTRATEGIAS APLICADAS                         | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| No hubo clase, por causas ajenas. | Se repuso el tiempo compensando otras clases. |                                  |                      |

| Sesión 28 Harris   |  |  | 2016-2   |
|--|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 90.<br/> 60 minutos Harris vol. 6 etapa 6.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Reflexión sobre estrategias mentales de estudio concentración, la loca de la casa, estoy en lo que estoy).</p> <p>Ritmo una vez imaginado y una vez con motricidad gruesa.</p> <p>Ejercicios melódicos: imaginar escala con una mano, tocar una vez, hacer ritmo, imaginar tocar la pieza, movimiento de dedos, imaginar que tocas la pieza, tocar la pieza 3 veces.</p> <p>Piezas preparadas: lista de preguntas y luego cada pieza dos veces.</p> <p><i>Going solo:</i> cada quien una pieza individual y luego las intercambiamos hasta que todos tocaron todas.</p> | <p>Problemas con ritmo en compas de 5/8.</p> <p>La tercera vuelta de lo que hicimos siempre fue muy buena.</p> | <p>Es difícil concentrarse con el sonido de los otros salones.</p> |

| Sesión 28 Kember   |  |   | 2016-2   |
|--|--|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>10 minutos introducción.<br/> 15 minutos de escalas revisión a 90.<br/> 60 minutos Kember vol. 2 págs. 10-13 y vol. 3 págs. 61-71.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Las piezas del vol. 2 tocaron de uno en uno, primero el original y luego subiendo un tono, bajando un tono, subiendo medio tono y bajando medio tono.<br/> También hicieron algunas transportadas en directo, sin haber tocado primero el original.</p> <p>En el vol. 3 tocan acompañando dos o tres veces conmigo tocando el sólo. Ellos la melodía y yo el acompañamiento. En equipos melodía y acompañamiento y por último una versión de reducción de ambas partes, cada quien uno.</p> | <p>Hay errores cuando transportan hacia abajo.</p> <p>Es difícil cuando se acompañan en equipos porque tiene que ir a la caza de los errores de los compañeros.</p> | <p>Dos alumnos no llegaron y otro se tuvo que ir temprano.</p> |

| Sesión 28 Bullard  |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>10 minutos introducción.<br/>15 minutos escalas mayores revisión a 90.<br/>70 minutos Bullard vol. 6 mi menor págs. 10-11 y fa mayor 12-13, re menor 14 y 15.<br/>5 minutos cierre.</p> <p>Clase más larga.</p> | <p>La semana pasada les deje de tarea el <i>Boogie</i> y lo hicieron muy bien.</p> <p>Los <i>Workouts</i> hasta 3 veces cada uno. Todos juntos y una vez solos.<br/>Transportar a la 4ª y 5ª de distancia.<br/><i>Read and play</i>: 3 veces cada uno todos juntos, siempre haciendo la lista completa de observaciones: ritmo, digitación general, patrones, carácter, matices, hacen <i>shadowing</i> manos separadas o juntas y luego tocar.</p> <p>Las improvisaciones funcionaron bien.</p> <p>Varias veces insistí en clase en que no deben correr.</p> | <p>La transportación es muy buena en el tercer intento.</p> <p>Las improvisaciones mejoran, aunque todavía se traban un poco cuanto son muy largas, entre 13 y 15 compase.</p> <p>Corren.</p> | <p>El alumno de los dedos estirados sigue igual.</p> <p>Cuando las piezas son difíciles, (y esto ha pasado en todos los grupos) los alumnos se inclinan hacia la partitura y curva la espalda y /o el cuello. Hay que insistir en una posición cómoda y relajada.</p> |

| Sesión 29 Harris   |   |                                  | 2016-2   |
|--|---|----------------------------------|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| 5 minutos introducción.<br>60 minutos Harris vol. 6 etapa 7.<br>20 minutos escalas revisión a 90.<br>5 minutos cierre. | 9/8, 3/8 y 5/8<br><br>Rítmica: motricidad gruesa con tres tiempos distintos para cada ejercicio.<br><br>Las demás secciones como siempre, mismas estrategias. |                                  | Sólo dos alumnos llegaron a tiempo, los demás llegaron media hora tarde. |

| Sesión 29 Kember   |   |                                  | 2016-2               |
|--|---|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| 5 minutos introducción.<br>60 minutos Kember vol. 2 págs. 14 y vol. 3 págs. 72-72.<br>20 minutos escalas revisión a 90.<br>5 minutos cierre. | Comentarios sobre calidad sonora, atención, concentrarse en la música, aunque haya que quitar notas, jerarquizar material en función del contexto del acompañamiento.<br><br>Una vez conmigo haciendo el solo con <i>rubato</i> . |                                  |                      |

| Sesión 29 Bullard   |   |                                  | 2016-2  |
|---|---|----------------------------------|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS                       | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| 5 minutos introducción.<br>60 minutos Bullard re mayor, la menor y si bemol mayor.<br>20 minutos revisión de escalas mayores a 90.<br>5 minutos cierre. | Seguimos las mismas estrategias de siempre. | Han mejorado en general.         | Siempre son el grupo más alegre y que comentan y preguntan.<br><br>Pero al mismo tiempo tiene a los alumnos que se ponen meas nerviosas y probablemente a los que tienen meas problemas técnicos. |



| Sesión 30 Harris   |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/>80 minutos Harris vol. 6 etapa 8.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p>Análisis y discusión de la lista de consejos para tocar musicalmente, incluso las micro dinámicas o la articulación en el clavecín y el órgano.</p> <p>Ejercicios rítmicos: motricidad gruesa y luego improvisando sobre 5 notas en do mayor, mi mayor, re mayor y fa mayor. Cada quien solo.</p> <p>Ejercicios melódicos como siempre, pero enfatizando la micro dinámica. Hasta 3 veces cada pieza.</p> <p>Terminamos <i>Prepared pieces</i> nada más.</p> | <p>Cuando improvisan solos en la rítmica hay más errores rítmicos y falta de estructura en la idea musical que cuando tocan todos juntos.</p> | <p>Dos alumnos llegaron muy tarde, casi media hora.</p> <p>Los veo más seguros, relajados y precisos.</p> |

| Sesión 30 Kember  |   |  | 2016-2  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 80 minutos Kember vol. 2 págs. 33-35 y vol. 3 pág. 74.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Usamos la misma estrategia de clases anteriores, a veces tocan todos juntos, aveces individual por piezas separadas o encadenando frases para que no se distraigan o por renglones.</p> <p>En la parte de transportar expliqué que los #, b y becuadros es mejor pensarlos en relación a su función y no a su nombre.</p> <p>Hicimos un repaso por parejas desde las págs. 61 -68.</p> | <p>Todos usan pedal todo el tiempo y bastante bien.</p> <p>Hay confusión cuando transportan.</p> <p>Aún se adelantan cuando hay silencios.</p> | <p>Dos alumnos hacen todo bastante bien, incluida la transportada, los otros se confunden.</p> <p>Hoy hay muchos suspiros, les cuesta trabajo o tal vez están cansados, pues es fin de año escolar.</p> <p>Hoy vienen distraídos y un poco ofuscados.</p> |

| Sesión 30 Bullard   |   |  | 2016-2  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción.<br/>80 minutos Bullard vol. 6 sol menor 22-23 y la mayor 24-25 y fa sostenido menor 26-27.<br/>5 minutos cierre.</p> | <p><i>Workouts</i> dos o tres veces.</p> <p>Transportar: 3 veces, con énfasis en fijarse en la digitación. Énfasis en #, b y becuadro, pensar en su función, no en su nombre.</p> <p>Improvisación.</p> <p><i>Read and play</i> 3 veces cada una después de observar la lista de siempre.</p> | <p>Improvisación bien.</p> <p>Se confundieron con la tonalidad de fa sostenido menor, incluso el <i>workout</i> no sale sino hasta después de varias vueltas y los matices sólo hasta que mecanizaron las notas correctas.</p> <p><i>Read and play</i> en fa sostenido menor también con trabajos.</p> | <p>Uno de los alumnos que más trabajo tiene para leer hace unas improvisaciones muy lindas y bien estructuradas.</p> <p>Cuando hacen el proceso ellos solos, tres alumnos hacen <i>shadowing</i>, los demás no. Todos hacen el ritmo.</p> |

| Sesión 31 Harris  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>15 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 90.<br/> 50 minutos Harris vol. 6 etapa 8.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Escalas hicimos dos vueltas todos juntos y una de uno en uno en cadena.</p> <p>Terminamos el <i>Going solo</i>, les di entre 2 y 3 minutos para observar su pieza y cada quien tocó una. Luego las fuimos recorriendo hasta que todos tocaron todas.</p> <p>Leímos la pág. 39 hicimos un repaso teórico de la lista y la reflexionamos.</p> | <p>Las escalas no salen. Fueron desastrosas hoy. Sólo un alumno las tiene bien, dos alumnos más o menos y dos alumnos muy muy mal.</p> <p>Totalmente fuera de control, pareciera que no las han hecho en semanas. ¿Será porque están afanados con su repertorio en exámenes finales?</p> | <p>Todos llegaron casi 20 minutos tarde... ¿será por el fin de semestre?</p> <p>Supongo que no logré en todo el año, convencerlos de lo importante que es saber tocar escalas y además mantenerlas en dedos.</p> <p>Un alumno pregunta como lidiar con la impaciencia.</p> |

| Sesión 31 Kember  |   |   | 2016-2  |
|---|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                                    |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas mayores<br/> revisión a 90.<br/> 60 minutos Kember vol. 3 págs.<br/> 69-74 y 75-77.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Las primeras páginas del Kember las hicimos en parejas, uno toca el solo y el otro acompaña.</p> <p>Cuando transportamos hicimos dos en cada piano, uno acompaña y otro toca el solo. Dos veces en el tono original y tres veces transportado y luego invertimos las posiciones.</p> | <p>Escalas bien en general, algunos problemas en los arpeggios de un alumno y en las escalas de otros dos alumnos. Los demás bien.</p> <p>Cuando se acompañan, hay problemas de pulso, ubicación, escuchar para seguir al otro y matices.</p> <p>Algunos aún quitando notas se pierden mucho, sobre todo 3 alumnos.</p> | <p>Dos alumnos llegaron muy tarde, casi media hora.</p> |

| Sesión 31 Bullard   |   |  | 2016-2  |
|---|---|--|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS                              |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 20 minutos escalas revisión a 90.<br/> 60 minutos Bullard mi bemol mayor págs. 28-29 y do menor págs. 30-31.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Bullard con las estrategias de siempre.</p> <p><i>Read and play</i> tres veces cada una con la lista de siempre.</p> | <p>Son las escalas donde las escalas salieron mejor hoy. Hay un alumno que se le descuadran las manos y siempre comienza más lento y va acelerando.</p> <p>Cuando transportamos sale hasta la 3ª vez.<br/> Las improvisaciones bien.</p> <p>En los <i>Workouts</i> hay problemas de agilidad en la mano izquierda.</p> | <p>Un alumno llegó tarde como veinte minutos.</p> |

| Sesión 32 Harris  |  |  | 2016-2   |
|---|--|--|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN  | ESTRATEGIAS APLICADAS  | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS   | CONDUCTAS OBSERVADAS   |
| <p>5 minutos introducción.<br/> 60 minutos Harris vol. 7 etapa 1 y escaneo del resto del libro.<br/> 20 minutos escalas mayores revisión a 90.<br/> 5 minutos cierre.</p> | <p>Discusión sobre memoria: comprensión de lenguaje, práctica física, idioma sonido, leer adelante, memoria de trabajo.</p> <p>Nos aventamos a leer distintas secciones del libro, del <i>Going solo</i>, les di poco tiempo de observación, tocaron solo y y conmigo.</p> <p>Las escalas hicieron una vuelta en grupo y unas cuantas de uno en uno.</p> | <p>Las escalas salieron mejor que la clase anterior. En grupo salen mejor que individualmente.</p> | <p>¡¡¡Muy buen capítulo!!! Lástima que hasta hoy llegamos a el.</p> <p>Les gustó mucho este capítulo y lo comentaron mucho.</p> <p>Se divirtieron mucho.</p> |

| Sesión 32 Kember   |   |   | 2016-2  |
|--|---|---|---|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS  |
| <p>5 minutos introducción<br/> 60 minutos Kember vol. 2 págs. 15-18 y vol. 3 págs. 75-77<br/> 20 minutos escalas mayores revisión a 90<br/> 5 minutos cierre</p> | <p>Transportamos un tono arriba, un tono abajo, medio tono arriba y medio tono abajo.</p> <p>Todos juntos y de uno en uno.</p> <p>La sección de las págs. 75-77 unos tocan el solo, otros el acompañamiento y se van recorriendo. Al final hicimos toda la sección de acompañamiento haciendo una versión de los 3 renglones conmigo apoyando desde otro piano.</p> <p>Las escalas las hicieron una vuelta en grupo y luego unas cuantas de uno en uno.</p> | <p>Las escalas salen mejor cuando tocan en grupo que cuando lo hacen solos. ¿Será que se sienten más expuestos?</p> | <p>Dos alumnos muy bien, dos más o menos y el que iba más atrasado mejoró, pero no creo que suficiente.</p> |



| Sesión 32 Bullard  |   |   | 2016-2                                     |
|--|---|---|--|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN   | ESTRATEGIAS APLICADAS   | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS  | CONDUCTAS OBSERVADAS                       |
| <p>5 minutos introducción<br/>60 minutos Bullard vol. 6 desde pág. 32 hasta terminar: mi mayor, do sostenido menor, la bemol mayor y <i>More pieces to play</i>.</p> | <p><i>Workouts</i> hasta cuatro veces cada uno.</p> <p><i>Key features</i> con diferentes ritmos.</p> <p>Transposición hasta 3 veces en el tono y 3 veces transportado.</p> <p><i>Read and play</i> con todo el proceso, unas todos juntos y otras de uno en uno.</p> | <p>La transportada sale casi siempre a la tercera vez.</p> <p><i>Make music</i> salió bien, aunque la improvisación en <math>\frac{3}{4}</math> la bemol mayor costó mucho trabajo.</p> | <p>Faltó un alumno, el más adelantado.</p> |

| Sesión final                          |                       |                                  | 2016-2               |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------|
| ACTIVIDAD/DURACIÓN                    | ESTRATEGIAS APLICADAS | PROBLEMAS Y PROGRESOS OBSERVADOS | CONDUCTAS OBSERVADAS |
| Examen final todos los grupos postest |                       |                                  |                      |

**ANEXO 4.**

**DATOS PARA LOS CÁLCULOS ESTADÍSTICOS**

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | A1      |        |         |        | A2                     |        |         |        | A3    |        |         |        | A4    |        |         |        | A5      |        |         |        | A6    |        |         |        | A7    |        |         |        | A8    |        |         |        |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3       | 4      | 3       | 2      | 1                      | 2      | 2       | 1      | 1     | 2      | 2       | 1      | 2     | 2      | 2       | 1      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 2      | 2     | 3      | 2       | 3      |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 4      | 4       | 4      | 3                      | 3      | 4       | 3      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 5      | 5     | 4      | 4       | 4      | 5     | 4      | 4       | 4      |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 2      | 3       | 2      | 4       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 2     | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 2       | 3      |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 4       | 3      | 3                      | 4      | 3       | 2      | 2     | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 4      | 3       | 2      | 2                      | 1      | 2       | 1      | 2     | 1      | 2       | 1      | 2     | 1      | 2       | 2      | 4       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 3      | 2     | 2      | 2       | 2      |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3      | 3       | 1      | 2                      | 2      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 2      | 3       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 2      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3      | 3       | 1      | 2                      | 2      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 2      | 3       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 2      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 3       | 1      | 2     | 3      | 4       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 3       | 1      | 3     | 3      | 4       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 3      | 3       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 2      | 3       | 2      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 4       | 3      |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 4       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 4       | 3      | 4                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 2      |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 3       | 2      | 3                      | 3      | 3       | 2      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3     | 2      | 3       | 2      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 5      | 3     | 3      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.231   | 3.538  | 3.308   | 2.308  | 2.462                  | 2.462  | 2.846   | 1.769  | 2.308 | 2.769  | 3.000   | 1.538  | 2.538 | 2.538  | 2.769   | 2.000  | 3.615   | 3.538  | 3.231   | 3.538  | 3.769 | 4.000  | 3.385   | 3.923  | 3.462 | 3.308  | 3.231   | 3.000  | 3.077 | 3.462  | 2.923   | 2.769  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.096   |        |         |        | 2.385                  |        |         |        | 2.404 |        |         |        | 2.462 |        |         |        | 3.481   |        |         |        | 3.769 |        |         |        | 3.250 |        |         |        | 3.058 |        |         |        |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.587   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.389   |        |         |        | MÉTODO HARRIS ALUMNO A |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | C1      |       |        |       | C2    |       |        |       | C3    |       |        |       | C4    |       |        |       | C5      |       |        |       | C6    |       |        |       | C7    |       |        |       | C8    |       |        |       |   |   |   |   |
|--|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|---|---|---|---|
|  | EV-I    | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I    | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 1     | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 3       | 4     | 3      | 4     | 2     | 3     | 2      | 2     | 2     | 4     | 2      | 3     | 2     | 3     | 3      | 3     | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 3     | 4      | 3     | 3     | 3     | 2      | 2     | 4     | 3     | 3      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4       | 4     | 4      | 5     | 2     | 2     | 2      | 2     | 3     | 3     | 3      | 3     | 5     | 4     | 4      | 4     |   |   |   |   |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 2       | 3     | 2      | 1     | 2     | 3     | 2      | 1     | 1     | 3     | 1      | 1     | 2     | 3     | 1      | 1     | 4       | 4     | 3      | 4     | 2     | 4     | 3      | 4     | 2     | 4     | 2      | 4     | 3     | 4     | 2      | 3     |   |   |   |   |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4     | 2      | 1     | 3     | 4     | 2      | 3     | 2     | 4     | 2      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 3       | 4     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 2     | 4      | 3     | 4     | 3     | 4      | 3     |   |   |   |   |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3     | 2      | 3     | 3     | 3     | 2      | 2     | 2     | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 3       | 4     | 3      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 2     | 3     | 3      | 2     | 2     | 3     | 2      | 2     |   |   |   |   |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 2     | 4     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3       | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     |   |   |   |   |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 2     | 4     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3       | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 2     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     |   |   |   |   |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 2     | 3     | 2      | 1     | 4     | 4     | 2      | 2     | 3       | 4     | 2      | 2     | 2     | 4     | 3      | 4     | 3     | 4     | 2      | 4     | 3     | 4     | 2      | 3     |   |   |   |   |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 2     | 3     | 2      | 1     | 3     | 4     | 2      | 2     | 3       | 4     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 3     |   |   |   |   |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 4       | 3     | 3      | 3     | 4     | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 4     | 3     | 2      | 3     | 4       | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 3      | 4     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 3     |   |   |   |   |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 2     | 4     | 4     | 2      | 2     | 3       | 4     | 2      | 3     | 3     | 4     | 2      | 3     | 1     | 4     | 2      | 2     | 4     | 4     | 2      | 2     |   |   |   |   |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4     | 3      | 2     | 4     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 2      | 2     | 4       | 4     | 2      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 2      | 2     |   |   |   |   |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 1     | 4     | 3     | 2      | 2     | 3       | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 2     | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 2      | 3     |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.154   | 3.231 | 2.308  | 1.615 | 3.077 | 3.231 | 2.154  | 1.769 | 2.308 | 3.462 | 2.154  | 1.615 | 3.231 | 3.462 | 2.000  | 1.923 | 3.308   | 3.846 | 2.769  | 3.000 | 2.692 | 3.538 | 2.462  | 2.769 | 2.308 | 3.692 | 2.462  | 2.692 | 3.077 | 3.692 | 2.308  | 2.615 |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.577   |       |        |       | 2.558 |       |        |       | 2.385 |       |        |       | 2.654 |       |        |       | 3.231   |       |        |       | 2.865 |       |        |       | 2.788 |       |        |       | 2.923 |       |        |       |   |   |   |   |
|  | PRETEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       | POSTEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.543   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 2.952   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |   |   |   |   |

MÉTODO HARRIS ALUMNO C

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | D1      |        |         |        | D2                     |        |         |        | D3    |        |         |        | D4    |        |         |        | D5      |        |         |        | D6    |        |         |        | D7    |        |         |        | D8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 3      | 3       | 1      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 3      | 3       | 1      | 4     | 3      | 3       | 3      | 3       | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 3       | 4      | 4                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 5      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 4       | 4      | 3       | 4      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 2       | 4      | 3       | 4      | 2       | 3      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 4      | 3       | 4      | 1                      | 3      | 2       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 2     | 3      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 2       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      |   |   |   |   |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2       | 2      | 2       | 1      | 3                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 4      | 3       | 1      | 3     | 2      | 2       | 3      | 3       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |   |   |   |   |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2       | 2      | 2       | 1      | 3                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 4      | 3       | 1      | 3     | 2      | 2       | 3      | 3       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |   |   |   |   |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 2       | 3      | 2       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 1      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 2      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      |   |   |   |   |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2       | 3      | 2       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 1      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 2      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      |   |   |   |   |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 2      | 2       | 3      | 2                      | 2      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 3      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4     | 3      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 2      |   |   |   |   |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 2      |   |   |   |   |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 4       | 2      | 3                      | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.846   | 3.154  | 2.692   | 2.615  | 2.583                  | 2.692  | 2.615   | 1.769  | 3.077 | 3.846  | 3.231   | 2.154  | 3.154 | 3.000  | 2.769   | 2.769  | 3.308   | 3.846  | 3.000   | 3.308  | 3.538 | 3.923  | 3.462   | 3.846  | 3.308 | 3.923  | 3.231   | 3.692  | 3.308 | 3.769  | 3.538   | 2.923  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.827   |        |         |        | 2.415                  |        |         |        | 3.077 |        |         |        | 2.923 |        |         |        | 3.365   |        |         |        | 3.692 |        |         |        | 3.538 |        |         |        | 3.385 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.810   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.495   |        |         |        | MÉTODO HARRIS ALUMNO D |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | E1      |        |         |        | E2                     |        |         |        | E3    |        |         |        | E4      |        |         |        | E5    |        |         |        | E6    |        |         |        | E7    |        |         |        | E8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 3      | 3       | 2      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 2       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 2     | 3      | 2       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 3      | 4       | 3      | 4                      | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 1      | 4       | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 5      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4     | 3      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 2       | 3      | 2       | 2      | 3                      | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4       | 3      | 2       | 2      | 3     | 4      | 4       | 5      | 2     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 4       | 3      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      | 3       | 3      | 2       | 1      | 4     | 4      | 3       | 4      | 2     | 3      | 2       | 3      | 3     | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3      | 2       | 2      | 3                      | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 1      | 2       | 2      | 1       | 1      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 3      | 4       | 4      | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 2      | 3       | 1      | 3                      | 2      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2       | 2      | 3       | 1      | 3                      | 2      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 3      | 4       | 1      | 3                      | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 2     | 3      | 2       | 4      | 3     | 4      | 2       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2       | 3      | 4       | 1      | 3                      | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3     | 4      | 2       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 2      | 3       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 3      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      |   |   |   |   |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 3       | 4      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      |   |   |   |   |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 3      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3       | 3      | 2       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.846   | 2.923  | 3.154   | 2.231  | 3.077                  | 2.923  | 3.000   | 2.231  | 2.538 | 3.308  | 2.615   | 2.000  | 3.308   | 3.077  | 2.615   | 2.154  | 3.615 | 3.923  | 3.231   | 3.462  | 2.538 | 3.615  | 2.692   | 3.308  | 3.462 | 3.846  | 3.154   | 3.077  | 3.385 | 4.000  | 3.923   | 3.462  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.788   |        |         |        | 2.808                  |        |         |        | 2.615 |        |         |        | 2.788   |        |         |        | 3.558 |        |         |        | 3.038 |        |         |        | 3.385 |        |         |        | 3.692 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.750   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.418   |        |         |        | MÉTODO HARRIS ALUMNO E |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

| ALUMNO   | F1      |        |         |        | F2    |        |         |        | F3    |        |         |        | F4    |        |         |        | F5      |        |         |        | F6    |        |         |        | F7    |        |         |        | F8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
| EVALUADORES  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 4      | 3       | 2      | 1     | 2      | 1       | 1      | 1     | 2      | 1       | 1      | 3     | 3      | 1       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 2 | 4 | 3 | 2 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3       | 4      | 4       | 3      | 4     | 3      | 3       | 3      | 2     | 2      | 2       | 1      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3       | 3      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 2       | 2      | 2     | 3      | 2       | 1      | 1     | 3      | 2       | 2      | 2     | 3      | 2       | 2      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 5      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 4       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 2      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 4      | 3       | 2      | 2     | 2      | 1       | 1      | 2     | 2      | 1       | 1      | 3     | 3      | 1       | 2      | 2       | 2      | 1       | 2      | 4     | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 2      | 3       | 3      | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 2      | 3       | 2      | 4       | 3      | 4       | 2      | 4     | 3      | 4       | 2      | 4     | 3      | 4       | 2      | 4     | 3      | 4       | 2      | 3 | 3 | 4 | 2 |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3       | 3      | 4       | 2      | 4     | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 3      | 4       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 3      | 2       | 3      | 3     | 2      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4       | 3      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 3      | 3       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 4       | 3      | 3     | 2      | 2       | 2      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3 | 4 | 4 | 2 |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.000   | 3.615  | 2.923   | 2.231  | 2.538 | 2.846  | 2.308   | 1.846  | 1.923 | 2.769  | 2.385   | 1.692  | 2.846 | 3.000  | 2.231   | 2.308  | 3.231   | 3.231  | 3.077   | 2.615  | 3.769 | 3.692  | 3.846   | 3.231  | 3.769 | 3.769  | 3.846   | 3.462  | 3.000 | 3.769  | 3.462   | 2.692  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.942   |        |         |        | 2.385 |        |         |        | 2.192 |        |         |        | 2.596 |        |         |        | 3.038   |        |         |        | 3.635 |        |         |        | 3.712 |        |         |        | 3.231 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.529   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.404   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

MÉTODO HARRIS ALUMNO F



| ALUMNO<br>EVALUADORES  | B1      |        |         |        | B2                     |        |         |        | B3    |        |         |        | B4    |        |         |        | B5      |        |         |        | B6    |        |         |        | B7    |        |         |        | B8    |        |         |        |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 2       | 2      | 3     | 2      | 3       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 4      | 4       | 4      | 4                      | 3      | 3       | 3      | 4     | 3      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4       | 5      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 3       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 3      | 3       | 2      | 2                      | 2      | 2       | 2      | 3     | 2      | 3       | 1      | 3     | 2      | 2       | 1      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3      | 2       | 1      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 4      | 4       | 1      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3       | 3      | 4       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 4       | 3      | 2       | 1      | 3                      | 2      | 2       | 1      | 3     | 4      | 4       | 1      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3       | 3      | 4       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 3      | 2       | 2      | 3                      | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4       | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 3      | 3       | 2      | 3                      | 2      | 2       | 3      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 4      | 2       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 4      | 3       | 3      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 3      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.231   | 3.385  | 2.769   | 2.385  | 2.769                  | 2.462  | 2.538   | 2.308  | 3.077 | 3.462  | 3.385   | 2.077  | 3.154 | 3.154  | 2.846   | 2.308  | 3.308   | 3.769  | 3.385   | 3.154  | 3.308 | 3.923  | 3.692   | 3.923  | 3.769 | 3.769  | 3.692   | 3.538  | 3.462 | 3.846  | 3.615   | 3.077  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.942   |        |         |        | 2.519                  |        |         |        | 3.000 |        |         |        | 2.865 |        |         |        | 3.404   |        |         |        | 3.712 |        |         |        | 3.692 |        |         |        | 3.500 |        |         |        |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.832   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.577   |        |         |        | MÉTODO KEMBER ALUMNO B |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | G1      |        |         |        | G2                     |        |         |        | G3    |        |         |        | G4    |        |         |        | G5      |        |         |        | G6    |        |         |        | G7    |        |         |        | G8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 1       | 1      | 1       | 1      | 2                      | 1      | 1       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 1       | 1      | 3       | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 2       | 2      | 4       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 2     | 4      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 1       | 3      | 2       | 2      | 2                      | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 2     | 3      | 1       | 1      | 3       | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 5      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 2       | 3      | 3       | 3      | 2                      | 2      | 2       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 2      | 2       | 2      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 1      | 1       | 1      | 2                      | 1      | 1       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 1       | 2      | 2       | 2      | 2       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3     | 2      | 2       | 2      | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2       | 2      | 2       | 1      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 4     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2       | 2      | 2       | 1      | 2                      | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 2       | 2      | 2       | 1      | 3                      | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2       | 2      | 2       | 1      | 3                      | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 3       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 2      | 2       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3       | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3       | 3      | 1       | 3      | 3                      | 3      | 2       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3       | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 3      | 1       | 3      | 3                      | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 2      | 1       | 1      | 3                      | 2      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3 | 3 | 3 | 3 |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.154   | 2.154  | 1.846   | 1.846  | 2.538                  | 2.231  | 2.000   | 1.615  | 2.538 | 3.154  | 2.692   | 1.615  | 2.538 | 3.077  | 2.000   | 2.077  | 3.000   | 3.077  | 2.923   | 3.077  | 3.385 | 3.846  | 3.385   | 3.615  | 3.385 | 3.231  | 2.769   | 3.000  | 3.308 | 3.308  | 2.846   | 2.769  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.000   |        |         |        | 2.096                  |        |         |        | 2.500 |        |         |        | 2.423 |        |         |        | 3.019   |        |         |        | 3.558 |        |         |        | 3.096 |        |         |        | 3.058 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.255   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.183   |        |         |        | MÉTODO KEMBER ALUMNO G |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | H1      |        |         |        | H2                     |        |         |        | H3    |        |         |        | H4    |        |         |        | H5      |        |         |        | H6    |        |         |        | H7    |        |         |        | H8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                  | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 4      | 2       | 2      | 3                      | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 2       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 2       | 3      | 4       | 3      | 3                      | 2      | 3       | 2      | 3     | 3      | 4       | 1      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3       | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 4     | 3      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 2       | 3      | 3                      | 4      | 2       | 3      | 2     | 4      | 2       | 2      | 3     | 4      | 2       | 3      | 4       | 4      | 2       | 4      | 3     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 2       | 4      | 3       | 3      | 4                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 4      | 2       | 3      | 3                      | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 4      | 2       | 1      | 4                      | 3      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 1      | 4     | 4      | 4       | 2      | 4       | 4      | 4       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 4      | 2       | 1      | 3                      | 3      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3       | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 4      | 2       | 1      | 4                      | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 3      | 3       | 2      | 2     | 4      | 4       | 3      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 2       | 1      | 3                      | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 4      | 3       | 3      | 3                      | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 3      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 2       | 2      | 3                      | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 2      | 4     | 4      | 2       | 3      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4 | 4 | 3 | 2 |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 4      | 2       | 2      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 2       | 3      | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 2       | 2      | 3                      | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4       | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3 | 4 | 4 | 3 |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.846   | 3.923  | 2.308   | 2.077  | 3.231                  | 3.538  | 2.846   | 2.154  | 2.923 | 3.923  | 3.000   | 1.923  | 3.462 | 3.692  | 3.000   | 2.538  | 3.692   | 3.846  | 3.231   | 3.154  | 3.462 | 3.846  | 3.462   | 3.308  | 3.615 | 3.538  | 3.231   | 3.154  | 3.692 | 4.000  | 3.462   | 3.231  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.788   |        |         |        | 2.942                  |        |         |        | 2.942 |        |         |        | 3.173 |        |         |        | 3.481   |        |         |        | 3.519 |        |         |        | 3.385 |        |         |        | 3.596 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.962   |        |         |        |                        |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.495   |        |         |        | MÉTODO KEMBER ALUMNO H |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | I1      |       |        |       | I2                     |       |        |       | I3    |       |        |       | I4    |       |        |       | I5      |       |        |       | I6    |       |        |       | I7    |       |        |       | I8    |       |        |       |       |       |        |       |
|--|---------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
|  | EV. I   | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I                  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I   | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV | EV. I | EV.II | EV.III | EV.IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 4       | 4     | 4      | 3     | 3                      | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4       | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 5      | 4     | 5     | 4     | 5      | 4     | 5     | 4     | 5      | 4     | 5     | 4     | 4      | 4     |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 5     | 5      | 4     | 4                      | 3     | 4      | 4     | 4     | 5     | 4      | 4     | 4     | 4     | 3      | 4     | 4       | 5     | 4      | 5     | 3     | 4     | 4      | 4     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 4      | 5     |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4     | 3      | 3     | 3                      | 4     | 2      | 3     | 4     | 5     | 3      | 4     | 3     | 3     | 2      | 3     | 3       | 4     | 4      | 5     | 3     | 4     | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 4     | 5     | 4      | 5     |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 4       | 4     | 4      | 4     | 4                      | 4     | 2      | 3     | 3     | 5     | 4      | 4     | 3     | 4     | 4      | 3     | 3       | 5     | 4      | 4     | 3     | 4     | 4      | 3     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 4      | 5     |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 4       | 4     | 3      | 3     | 4                      | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4       | 4     | 3      | 4     | 4     | 4     | 4      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 5      | 5     | 5     | 5     | 4      | 4     |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3     | 4      | 1     | 4                      | 3     | 3      | 1     | 3     | 4     | 4      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3       | 3     | 3      | 3     | 4     | 5     | 5      | 4     | 5     | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 3      | 2     |       |       |        |       |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3     | 4      | 1     | 3                      | 3     | 3      | 1     | 3     | 4     | 4      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3       | 3     | 3      | 3     | 3     | 5     | 5      | 4     | 4     | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 3      | 2     |       |       |        |       |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 4       | 4     | 3      | 1     | 3                      | 3     | 4      | 1     | 3     | 3     | 3      | 4     | 3     | 4     | 2      | 2     | 4       | 4     | 3      | 3     | 4     | 5     | 4      | 4     | 5     | 4     | 4      | 3     | 5     | 5     | 4      | 3     |       |       |        |       |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4     | 3      | 1     | 3                      | 3     | 4      | 1     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 2      | 1     | 3       | 4     | 3      | 3     | 4     | 5     | 4      | 3     | 4     | 4     | 4      | 4     | 4     | 5     | 4      | 3     |       |       |        |       |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 4       | 4     | 3      | 3     | 4                      | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 3      | 3     | 4       | 4     | 4      | 4     | 4     | 5     | 5      | 4     | 5     | 4     | 4      |       | 5     | 4     | 3      | 3     |       |       |        |       |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4     | 3      | 3     | 4                      | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 4      | 3     | 3     | 4     | 4      | 3     | 3       | 4     | 4      | 4     | 3     | 5     | 4      | 4     | 4     | 5     | 4      | 4     | 4     | 5     | 4      | 4     |       |       |        |       |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4     | 4      | 4     | 4                      | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 4      | 3     | 4       | 4     | 3      | 4     | 4     | 5     | 5      | 4     | 5     | 5     | 5      | 4     | 5     | 5     | 5      | 4     |       |       |        |       |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4     | 4      | 4     | 3                      | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 3     | 4      | 3     | 4       | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 5      | 4     | 4     | 5     | 5      | 4     | 5     | 5     | 5      | 4     |       |       |        |       |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.615   | 3.923 | 3.615  | 2.692 | 3.538                  | 3.462 | 3.154  | 2.538 | 3.385 | 4.077 | 3.692  | 3.462 | 3.308 | 3.846 | 3.077  | 2.692 | 3.538   | 4.000 | 3.538  | 3.846 | 3.538 | 4.538 | 4.538  | 4.000 | 4.769 | 4.538 | 4.538  | 4.083 | 4.615 | 4.692 | 3.923  | 3.692 |       |       |        |       |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.462   |       |        |       | 3.173                  |       |        |       | 3.654 |       |        |       | 3.231 |       |        |       | 3.731   |       |        |       | 4.154 |       |        |       | 4.482 |       |        |       | 4.231 |       |        |       |       |       |        |       |
|  | PRETEST |       |        |       |                        |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       | POSTEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 3.380   |       |        |       |                        |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 4.149   |       |        |       | MÉTODO KEMBER ALUMNO I |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | J1      |        |         |        | J2    |        |         |        | J3    |        |         |        | J4      |        |         |        | J5    |        |         |        | J6    |        |         |        | J7    |        |         |        | J8    |        |         |        |       |  |  |  |
|--|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--|--|--|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |       |  |  |  |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 1       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4       | 3      | 2       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 2       | 3      |       |  |  |  |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 5      | 4       | 4      | 5     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 4       | 2      | 4       | 5      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 4       | 2      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      |       |  |  |  |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 3      | 2     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      |       |  |  |  |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      | 2     | 4      | 4       | 3      | 3       | 4      | 3       | 2      | 2     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 2      | 2       | 2      |       |  |  |  |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3      | 3       | 1      | 2     | 2      | 1       | 1      | 2     | 2      | 2       | 1      | 3       | 3      | 1       | 2      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 2      | 3       | 2      |       |  |  |  |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 2     | 3      | 3       | 2      | 4     | 3      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |       |  |  |  |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      |       |  |  |  |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 3     | 2      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      |       |  |  |  |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 3     | 2      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      |       |  |  |  |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 3      | 3       | 3      | 4     | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      |       |  |  |  |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 3       | 2      | 4     | 3      | 2       | 3      | 4     | 3      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 3      | 3       | 4      |       |  |  |  |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 2       | 3      |       |  |  |  |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 3       | 3      | 4     | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3       | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      |       |  |  |  |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.154   | 3.769  | 3.077   | 2.308  | 3.308 | 3.154  | 2.154   | 2.000  | 3.077 | 3.231  | 3.077   | 2.385  | 3.231   | 3.692  | 2.769   | 2.385  | 3.077 | 3.462  | 3.231   | 2.923  | 2.923 | 3.692  | 3.308   | 2.923  | 3.615 | 3.692  | 3.538   | 3.154  | 3.308 | 3.308  | 2.769   | 2.846  |       |  |  |  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.077   |        |         |        | 2.654 |        |         |        | 2.942 |        |         |        | 3.019   |        |         |        | 3.173 |        |         |        | 3.212 |        |         |        | 3.500 |        |         |        | 3.154 |        |         |        | 3.308 |  |  |  |
|  | PRETEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |  |  |  |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.923   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |  |  |  |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.236   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |  |  |  |

MÉTODO KEMBER ALUMNO J

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | P1      |       |        |       | P2    |       |        |       | P3    |       |        |       | P4      |       |        |       | P5    |       |        |       | P6    |       |        |       | P7    |       |        |       | P8    |       |        |       |
|--|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
|  | EV. I   | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I    | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 2     | 3     | 1      | 2     | 3       | 2     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 4     | 3     | 2      | 3     | 2     | 2     | 1      | 3     |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3       | 4     | 4      | 3     | 4     | 5     | 4      | 4     | 3     | 4     | 3      | 2     | 4       | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 4      | 4     |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 2       | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 2       | 3     | 2      | 1     | 3     | 4     | 2      | 4     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 3      | 4     | 3     | 4     | 3      | 4     |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4     | 4      | 3     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 2       | 2     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 4      | 4     | 2     | 3     | 3      | 3     |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 2     | 2     | 1     | 1      | 1     | 3       | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 3     | 1     | 1     | 1      | 2     |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3     | 3      | 1     | 3     | 4     | 3      | 1     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3       | 3     | 3      | 2     | 4     | 3     | 3      | 2     | 4     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3     | 3      | 1     | 3     | 4     | 3      | 1     | 2     | 4     | 3      | 3     | 3       | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 3     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 4     | 2      | 1     | 4     | 4     | 3      | 1     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3       | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 3     |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4     | 2      | 1     | 3     | 4     | 3      | 1     | 2     | 4     | 3      | 2     | 3       | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 3     | 3     | 3     | 2      | 3     | 3     | 4     | 2      | 3     |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3       | 4     | 3      | 3     | 4     | 4     | 3      | 4     | 4     | 4     | 3      | 4     | 4     | 4     | 4      | 3     | 3     | 4     | 2      | 2     |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3       | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3       | 3     | 3      | 2     | 4     | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 3     | 3      | 3     |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 4     | 4      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 2     | 4     | 3      | 2     | 3       | 4     | 3      | 2     | 4     | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 4      | 4     | 4     | 4     | 2      | 3     | 3     | 4     | 1      | 3     |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3     | 4     | 2      | 2     | 3       | 3     | 2      | 2     | 3     | 4     | 3      | 4     | 3     | 4     | 3      | 4     | 3     | 3     | 3      | 4     | 3     | 3     | 2      | 3     |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.769   | 3.769 | 3.077  | 2.231 | 3.385 | 3.923 | 3.077  | 2.308 | 2.538 | 3.615 | 2.538  | 2.154 | 2.923   | 3.231 | 2.846  | 2.154 | 3.385 | 3.692 | 3.077  | 3.154 | 3.385 | 3.615 | 2.923  | 3.154 | 3.385 | 3.462 | 2.769  | 3.154 | 2.769 | 3.231 | 2.154  | 2.846 |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.962   |       |        |       | 3.173 |       |        |       | 2.712 |       |        |       | 2.788   |       |        |       | 3.327 |       |        |       | 3.269 |       |        |       | 3.192 |       |        |       | 2.750 |       |        |       |
|  | PRETEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       | POSTEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.909   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.135   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |

MÉTODO KEMBER ALUMNO P

| ALUMNO   | K1      |       |        |       | K2    |       |        |       | K3    |       |        |       | K4    |       |        |       | K5      |       |        |       | K6    |       |        |       | K7    |       |        |       | K8    |       |        |       |      |       |        |       |
|--|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|------|-------|--------|-------|
|  | EV. I   | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I    | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I  | EV.II | EV.III | EV.IV | EV.I | EV.II | EV.III | EV.IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2       | 3     | 1      | 1     | 2     | 2     | 1      | 1     | 2     | 3     | 1      | 1     | 2     | 3     | 2      | 1     | 1       | 2     | 1      | 2     | 2     | 3     | 2      | 3     | 2     | 3     | 2      | 3     | 3     | 3     | 2      | 3     | 2    | 4     | 2      | 2     |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 1       | 1     | 2      | 2     | 1     | 1     | 2      | 1     | 1     | 2     | 2      | 1     | 2     | 3     | 3      | 2     | 4       | 4     | 3      | 4     | 2     | 3     | 3      | 2     | 2     | 3     | 3      | 3     | 2     | 3     | 3      | 3     | 2    | 3     | 3      | 3     |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 3     | 2      | 2     | 3     | 2     | 1      | 1     | 2     | 3     | 1      | 3     | 2     | 3     | 1      | 2     | 2       | 3     | 3      | 4     | 3     | 4     | 3      | 4     | 3     | 4     | 3      | 4     | 2     | 4     | 2      | 4     |      |       |        |       |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 4       | 4     | 4      | 3     | 3     | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 4     | 4      | 3     | 1       | 1     | 1      | 2     | 2     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 4      | 4     | 3     | 4     | 4      | 4     |      |       |        |       |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3     | 3      | 2     | 2     | 2     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 3     | 3     | 3     | 2      | 3     | 1       | 1     | 1      | 2     | 3     | 3     | 1      | 3     | 3     | 2     | 2      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     |      |       |        |       |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2       | 2     | 2      | 1     | 3     | 2     | 2      | 1     | 2     | 2     | 3      | 2     | 2     | 3     | 2      | 2     | 2       | 2     | 1      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 4     | 2     | 3      | 2     | 3     | 3     | 3      | 2     |      |       |        |       |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2       | 2     | 2      | 1     | 3     | 2     | 2      | 1     | 2     | 2     | 3      | 2     | 2     | 3     | 2      | 2     | 2       | 2     | 1      | 2     | 2     | 3     | 2      | 3     | 3     | 2     | 3      | 2     | 2     | 3     | 3      | 2     |      |       |        |       |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 2       | 3     | 1      | 1     | 3     | 2     | 1      | 1     | 2     | 3     | 1      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 2       | 3     | 1      | 2     | 3     | 4     | 3      | 3     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 4     | 2      | 3     |      |       |        |       |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2       | 3     | 1      | 1     | 3     | 2     | 1      | 1     | 2     | 3     | 1      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     | 2       | 3     | 1      | 2     | 2     | 4     | 3      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 2     | 4     | 2      | 3     |      |       |        |       |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 3     | 3      | 3     | 3     | 2     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 2     | 4       | 3     | 3      | 3     | 3     | 3     | 3      | 4     | 3     | 3     | 3      | 2     | 3     | 3     | 3      | 3     |      |       |        |       |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 1     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3       | 3     | 1      | 2     | 3     | 3     | 1      | 3     | 3     | 3     | 1      | 3     | 3     | 3     | 1      | 2     |      |       |        |       |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 3     | 1      | 2     | 3     | 3     | 1      | 2     | 3     | 3     | 3      | 2     | 3     | 4     | 3      | 2     | 3       | 4     | 1      | 2     | 3     | 4     | 1      | 3     | 4     | 4     | 3      | 3     | 3     | 4     | 1      | 2     |      |       |        |       |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 3     | 2      | 1     | 3     | 2     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 2      | 1     | 2       | 2     | 1      | 3     | 2     | 3     | 2      | 2     | 3     | 3     | 3      | 3     | 2     | 4     | 2      | 2     |      |       |        |       |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.538   | 2.769 | 2.000  | 1.615 | 2.692 | 2.154 | 1.769  | 1.385 | 2.385 | 2.769 | 2.077  | 2.308 | 2.462 | 3.308 | 2.308  | 2.000 | 2.231   | 2.538 | 1.462  | 2.462 | 2.538 | 3.385 | 2.231  | 2.846 | 3.077 | 3.000 | 2.615  | 2.769 | 2.462 | 3.615 | 2.308  | 2.615 |      |       |        |       |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.231   |       |        |       | 2.000 |       |        |       | 2.385 |       |        |       | 2.519 |       |        |       | 2.173   |       |        |       | 2.750 |       |        |       | 2.865 |       |        |       | 2.750 |       |        |       |      |       |        |       |
|  | PRETEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       | POSTEST |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |      |       |        |       |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.284   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |      |       |        |       |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 2.635   |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |         |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |       |       |        |       |      |       |        |       |

MÉTODO BULLARD ALUMNO K

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | L1      |        |         |        | L2    |        |         |        | L3    |        |         |        | L4    |        |         |        | L5                      |        |         |        | L6    |        |         |        | L7    |        |         |        | L8    |        |         |        |
|--|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 1       | 3      | 1       | 1      | 1     | 3      | 1       | 1      | 1     | 2      | 1       | 1      | 2     | 2      | 1       | 2      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 2      | 2     | 2      | 1       | 1      | 2     | 3      | 2       | 3      |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 2     | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4                       | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 3       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 1       | 1      | 1       | 1      | 1     | 1      | 1       | 1      | 2     | 1      | 1       | 1      | 2     | 1      | 1       | 1      | 2                       | 4      | 2       | 3      | 2     | 3      | 2       | 2      | 2     | 2      | 1       | 2      | 1     | 2      | 1       | 2      |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 2       | 4      | 2       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      | 2     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 4       | 4      | 2     | 4      | 2       | 2      | 2     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2       | 3      | 1       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 2     | 2      | 1       | 1      | 3     | 2      | 1       | 2      | 3                       | 4      | 2       | 4      | 2     | 3      | 1       | 2      | 2     | 2      | 1       | 1      | 2     | 3      | 2       | 3      |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2       | 3      | 2       | 1      | 3     | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4                       | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 4       | 2      | 2     | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 2      |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2       | 3      | 2       | 1      | 3     | 2      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 4                       | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 2     | 3      | 3       | 2      |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3       | 4      | 2       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 2     | 3      | 1       | 2      | 4                       | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 4      | 2     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 2       | 1      | 3     | 3      | 2       | 1      | 2     | 3      | 2       | 2      | 2     | 3      | 1       | 2      | 3                       | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4                       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 4      |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3       | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 1       | 2      | 3     | 3      | 1       | 2      | 3     | 3      | 1       | 2      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 2       | 3      |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3       | 3      | 3       | 1      | 3     | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 1       | 2      | 3     | 3      | 1       | 2      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 2      | 1       | 1      | 3     | 2      | 1       | 1      | 3     | 2      | 1       | 2      | 3     | 2      | 1       | 1      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 2       | 2      | 2     | 2      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 3      |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 2.385   | 3.077  | 1.923   | 1.462  | 2.615 | 2.769  | 1.923   | 1.538  | 2.231 | 2.769  | 1.769   | 1.769  | 2.692 | 2.769  | 1.615   | 1.923  | 3.462                   | 3.846  | 2.923   | 3.154  | 2.615 | 3.462  | 3.077   | 2.692  | 2.538 | 3.000  | 2.615   | 2.385  | 2.692 | 3.308  | 2.615   | 3.000  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 2.212   |        |         |        | 2.212 |        |         |        | 2.135 |        |         |        | 2.250 |        |         |        | 3.346                   |        |         |        | 2.962 |        |         |        | 2.635 |        |         |        | 2.904 |        |         |        |
|  | PRETEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST                 |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 2.202   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 2.962   |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | MÉTODO BULLARD ALUMNO L |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |



| ALUMNO   | M1      |        |         |        | M2                      |        |         |        | M3    |        |         |        | M4    |        |         |        | M5      |        |         |        | M6    |        |         |        | M7    |        |         |        | M8    |        |         |        |
|--|---------|--------|---------|--------|-------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|
| EVALUADORES  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 4       | 4      | 4       | 4      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 2       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 4      | 3       | 4      | 4                       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4       | 4      | 4       | 4      | 5     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 2     | 4      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 4       | 3      | 3                       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 5       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3       | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 5       | 4      |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 4      | 4       | 3      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 2     | 2      | 2       | 1      | 2       | 2      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 4       | 4      | 4       | 1      | 3                       | 4      | 4       | 2      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 1      | 4       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4     | 3      | 3       | 3      |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 4      | 3       | 1      | 3                       | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 1      | 4       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 4     | 3      | 3       | 3      |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 4       | 2      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 2       | 1      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 4       | 2      | 1       | 3      | 4       | 3      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 4       | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 3       | 4      | 3                       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 3       | 4      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 2      | 3       | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 4       | 4      | 2                       | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 1      | 3       | 3      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3     | 3      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.692   | 4.000  | 3.385   | 3.154  | 3.154                   | 4.000  | 3.538   | 3.077  | 3.615 | 3.923  | 3.615   | 3.154  | 3.000 | 3.538  | 2.846   | 1.846  | 3.231   | 3.538  | 3.154   | 3.692  | 3.308 | 4.000  | 3.846   | 3.154  | 3.308 | 3.538  | 3.538   | 3.077  | 3.923 | 3.846  | 3.615   | 3.846  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.558   |        |         |        | 3.442                   |        |         |        | 3.577 |        |         |        | 2.808 |        |         |        | 3.404   |        |         |        | 3.577 |        |         |        | 3.365 |        |         |        | 3.808 |        |         |        |
|  | PRETEST |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 3.346   |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.538   |        |         |        | MÉTODO BULLARD ALUMNO M |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | N1      |        |         |        | N2                      |        |         |        | N3    |        |         |        | N4    |        |         |        | N5      |        |         |        | N6    |        |         |        | N7    |        |         |        | N8    |        |         |        |
|--|---------|--------|---------|--------|-------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3       | 4      | 3       | 3      | 4                       | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3       | 4      | 4       | 3      | 4                       | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4       | 4      | 4       | 5      | 5     | 4      | 4       | 5      | 5     | 4      | 4       | 5      | 4     | 4      | 4       | 4      |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 3       | 3      | 4                       | 4      | 2       | 3      | 2     | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 4       | 4      | 4       | 3      | 3                       | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 2       | 3      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 4       | 4      |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3       | 4      | 3       | 3      | 2                       | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 1      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 2     | 2      | 2       | 2      |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3       | 3      | 3       | 1      | 4                       | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 3      | 3       | 2      | 4       | 3      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3      | 3       | 1      | 3                       | 4      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3       | 3      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 4       | 4      | 3       | 1      | 3                       | 4      | 2       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 2      | 3     | 4      | 2       | 4      |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 3       | 1      | 3                       | 4      | 2       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 4      |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 4       | 4      | 3       | 3      | 4                       | 4      | 2       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 2       | 3      | 3                       | 4      | 2       | 2      | 4     | 4      | 2       | 2      | 3     | 4      | 2       | 2      | 3       | 4      | 2       | 3      | 4     | 4      | 2       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 2       | 3      |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 3       | 3      | 4                       | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 2      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3       | 4      | 4       | 3      | 4     | 3      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 3     | 4      | 3       | 4      |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 3       | 2      | 3                       | 3      | 2       | 3      | 4     | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3       | 3      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.385   | 3.846  | 3.077   | 2.308  | 3.385                   | 3.846  | 2.308   | 2.385  | 3.231 | 3.769  | 2.692   | 2.769  | 3.385 | 3.769  | 2.923   | 2.462  | 3.231   | 3.538  | 3.231   | 3.308  | 3.615 | 3.846  | 3.615   | 3.615  | 3.462 | 3.615  | 3.231   | 3.154  | 3.077 | 3.615  | 2.923   | 3.462  |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.154   |        |         |        | 2.981                   |        |         |        | 3.115 |        |         |        | 3.135 |        |         |        | 3.327   |        |         |        | 3.673 |        |         |        | 3.365 |        |         |        | 3.269 |        |         |        |
|  | PRETEST |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 3.096   |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.409   |        |         |        | MÉTODO BULLARD ALUMNO N |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |

| ALUMNO<br>EVALUADORES  | O1      |        |         |        | O2                      |        |         |        | O3    |        |         |        | O4    |        |         |        | O5      |        |         |        | O6    |        |         |        | O7    |        |         |        | O8    |        |         |        |   |   |   |   |
|--|---------|--------|---------|--------|-------------------------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
|  | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I                   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I   | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV | EV. I | EV. II | EV. III | EV. IV |   |   |   |   |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 4       | 4      | 4       | 3      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 5       | 5      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4       | 4      | 4       | 4      | 4                       | 4      | 4       | 3      | 5     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 5       | 5      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 4      | 5     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3       | 4      | 3       | 3      | 3                       | 4      | 2       | 3      | 3     | 4      | 2       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      | 5       | 5      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3       | 4      | 4       | 3      | 3                       | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 5       | 5      | 4       | 5      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 4       | 4      | 4       | 4      | 4                       | 3      | 2       | 2      | 3     | 3      | 2       | 1      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 5      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 5      | 5       | 4      | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 4       | 3      | 3       | 1      | 4                       | 3      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3       | 3      | 3       | 1      | 3                       | 3      | 3       | 1      | 3     | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 4       | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 3     | 4      | 3       | 4      | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 4       | 4      | 3       | 1      | 4                       | 4      | 3       | 1      | 3     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 3       | 2      | 3       | 5      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 2      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4     | 5      | 3       | 4      | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3       | 4      | 3       | 2      | 3                       | 4      | 3       | 1      | 2     | 3      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 2      | 3       | 5      | 4       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 3     | 3      | 3       | 3      | 4     | 5      | 3       | 4      | 4 | 5 | 3 | 4 |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 4       | 4      | 4       | 4      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 3     | 4      | 4       | 3      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 5      | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 4       | 4      | 3       | 4      | 4                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 5      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 4       | 4      | 4       | 4      | 3                       | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4     | 4      | 3       | 3      | 4       | 5      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 3       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3       | 4      | 4       | 3      | 2                       | 3      | 3       | 2      | 4     | 4      | 3       | 4      | 3     | 4      | 3       | 3      | 4       | 5      | 4       | 4      | 3     | 4      | 3       | 4      | 4     | 4      | 4       | 4      | 4     | 5      | 4       | 4      | 4 | 5 | 4 | 4 |
| PROMEDIO POR EVALUADOR   | 3.615   | 3.846  | 3.538   | 2.846  | 3.385                   | 3.692  | 3.000   | 2.231  | 3.308 | 3.769  | 3.077   | 3.077  | 3.615 | 4.000  | 3.231   | 2.923  | 4.154   | 4.769  | 3.846   | 3.923  | 3.923 | 4.000  | 3.154   | 3.615  | 3.846 | 3.769  | 3.692   | 3.692  | 3.769 | 4.846  | 3.769   | 4.077  |   |   |   |   |
| PROMEDIO POR PIEZA CON CUATRO EVALUADORES                      | 3.462   |        |         |        | 3.077                   |        |         |        | 3.308 |        |         |        | 3.442 |        |         |        | 4.173   |        |         |        | 3.673 |        |         |        | 3.750 |        |         |        | 4.115 |        |         |        |   |   |   |   |
|  | PRETEST |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        | POSTEST |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio pretest cuatro evaluadores                            | 3.322   |        |         |        |                         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |
| Promedio postest con cuatro evaluadores                        | 3.928   |        |         |        | MÉTODO BULLARD ALUMNO O |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |         |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |       |        |         |        |   |   |   |   |

| PROMEDIOS PRETEST INDIVIDUALES                                 | MÉTODO HARRIS |         |         |         |         |            | MÉTODO KEMBER |         |         |         |         |         |            |          | MÉTODO BULLARD |          |          |          |            |  |
|--|---------------|---------|---------|---------|---------|------------|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|----------|----------------|----------|----------|----------|------------|--|
|  | HarrisA       | HarrisC | HarrisD | HarrisE | HarrisF | Desviación | KemberB       | KemberG | KemberH | KemberI | KemberJ | KemberP | Desviación | BullardK | BullardL       | BullardM | BullardN | BullardO | Desviación |  |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 1.94          | 2.13    | 2.44    | 2.56    | 1.88    | 0.30       | 2.44          | 1.50    | 2.81    | 3.56    | 2.69    | 2.81    | 0.67       | 1.75     | 1.50           | 3.50     | 3.25     | 3.50     | 0.99       |  |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3.19          | 3.19    | 2.56    | 3.31    | 3.06    | 0.29       | 3.75          | 2.81    | 3.00    | 4.06    | 3.81    | 3.63    | 0.49       | 1.69     | 2.94           | 3.75     | 3.75     | 3.88     | 0.92       |  |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 2.25          | 1.81    | 3.33    | 2.75    | 2.25    | 0.58       | 3.06          | 2.00    | 2.88    | 3.25    | 3.19    | 2.69    | 0.46       | 2.13     | 1.13           | 3.31     | 3.06     | 3.19     | 0.93       |  |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 2.88          | 2.69    | 3.56    | 3.00    | 2.81    | 0.34       | 2.94          | 2.63    | 3.31    | 3.69    | 3.13    | 2.88    | 0.37       | 3.25     | 3.00           | 3.75     | 3.31     | 3.63     | 0.30       |  |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 1.94          | 2.31    | 2.75    | 2.13    | 2.00    | 0.33       | 2.25          | 1.63    | 2.88    | 3.56    | 1.94    | 2.38    | 0.69       | 2.44     | 1.88           | 2.94     | 2.63     | 3.13     | 0.49       |  |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2.25          | 2.31    | 2.25    | 2.38    | 2.25    | 0.06       | 2.38          | 2.06    | 2.88    | 3.00    | 2.63    | 2.81    | 0.35       | 2.06     | 2.13           | 3.19     | 2.94     | 3.06     | 0.54       |  |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2.25          | 2.31    | 2.25    | 2.31    | 2.25    | 0.03       | 2.50          | 2.00    | 2.75    | 2.94    | 2.63    | 2.75    | 0.33       | 2.06     | 2.13           | 3.06     | 2.81     | 2.81     | 0.45       |  |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 2.50          | 2.38    | 2.75    | 2.56    | 2.50    | 0.14       | 2.31          | 2.25    | 2.94    | 2.94    | 2.69    | 2.88    | 0.31       | 2.06     | 2.25           | 3.19     | 2.94     | 3.00     | 0.50       |  |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2.56          | 2.31    | 2.69    | 2.50    | 2.44    | 0.14       | 2.56          | 2.13    | 2.88    | 2.75    | 2.63    | 2.75    | 0.26       | 2.06     | 2.25           | 3.19     | 2.88     | 2.94     | 0.48       |  |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 2.81          | 3.19    | 2.75    | 2.94    | 2.81    | 0.17       | 3.00          | 2.75    | 3.19    | 3.44    | 3.31    | 3.25    | 0.25       | 2.88     | 3.00           | 3.50     | 3.44     | 3.69     | 0.35       |  |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3.13          | 2.88    | 3.00    | 3.06    | 3.00    | 0.09       | 3.25          | 2.69    | 2.94    | 3.50    | 3.31    | 3.00    | 0.29       | 2.44     | 2.25           | 3.50     | 2.94     | 3.56     | 0.60       |  |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3.25          | 3.13    | 3.19    | 3.31    | 3.00    | 0.12       | 3.19          | 2.63    | 3.13    | 3.81    | 3.25    | 3.19    | 0.38       | 2.56     | 2.38           | 3.38     | 3.25     | 3.56     | 0.52       |  |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 2.69          | 2.44    | 3.06    | 2.94    | 2.63    | 0.25       | 3.19          | 2.25    | 2.94    | 3.44    | 2.81    | 2.81    | 0.40       | 2.31     | 1.81           | 3.25     | 3.06     | 3.25     | 0.65       |  |
| desviación   | 0.415686949   |         |         |         |         |            |               |         |         |         |         |         |            |          |                |          |          |          |            |  |

| PROMEDIOS PRETEST GRUPALES                                     | Harris      | Kember      | Bullard |
|--|-------------|-------------|---------|
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 2.1875      | 2.635416667 | 2.7     |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3.0625      | 3.510416667 | 3.2     |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 2.479166667 | 2.84375     | 2.5625  |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 2.9875      | 3.09375     | 3.3875  |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2.225       | 2.4375      | 2.6     |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 2.2875      | 2.625       | 2.675   |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 2.275       | 2.59375     | 2.575   |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 2.5375      | 2.666666667 | 2.6875  |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 2.5         | 2.614583333 | 2.6625  |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 2.9         | 3.15625     | 3.3     |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3.0125      | 3.114583333 | 2.9375  |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3.175       | 3.197916667 | 3.025   |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 2.75        | 2.90625     | 2.7375  |

| PROMEDIOS POSTEST INDIVIDUALES                                 | MÉTODO HARRIS |             |         |         |         |            | MÉTODO KEMBER |         |         |         |         |         |            |          | MÉTODO BULLARD |          |          |          |            |  |
|--|---------------|-------------|---------|---------|---------|------------|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|----------|----------------|----------|----------|----------|------------|--|
|  | HarrisA       | HarrisC     | HarrisD | HarrisE | HarrisF | desviación | KemberB       | KemberG | KemberH | KemberI | KemberJ | KemberP | desviación | BullardK | BullardL       | BullardM | BullardN | BullardO | desviación |  |
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3.06          | 2.75        | 3.63    | 3.38    | 3.38    | 0.34       | 3.69          | 2.88    | 3.56    | 4.25    | 3.25    | 2.88    | 0.53       | 2.31     | 2.44           | 3.50     | 3.25     | 4.13     | 0.76       |  |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 4.19          | 3.38        | 3.38    | 3.69    | 3.13    | 0.41       | 3.63          | 3.31    | 3.56    | 4.50    | 3.69    | 3.88    | 0.41       | 2.94     | 3.31           | 4.00     | 4.31     | 4.25     | 0.61       |  |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3.19          | 3.25        | 4.00    | 3.81    | 3.75    | 0.36       | 3.69          | 3.63    | 3.81    | 4.44    | 3.50    | 3.50    | 0.35       | 3.25     | 2.06           | 3.69     | 3.56     | 4.13     | 0.78       |  |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3.63          | 3.13        | 3.75    | 3.31    | 3.63    | 0.26       | 3.56          | 2.75    | 3.69    | 4.31    | 2.94    | 3.25    | 0.57       | 2.94     | 3.31           | 3.63     | 3.38     | 4.19     | 0.46       |  |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 2.94          | 2.63        | 3.63    | 3.44    | 2.88    | 0.42       | 3.56          | 2.63    | 3.00    | 4.38    | 2.75    | 2.44    | 0.73       | 2.19     | 2.31           | 3.13     | 2.75     | 3.94     | 0.71       |  |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3.06          | 2.56        | 3.00    | 3.38    | 3.19    | 0.30       | 3.13          | 3.06    | 3.63    | 3.69    | 2.81    | 2.69    | 0.41       | 2.44     | 2.88           | 3.19     | 3.31     | 3.81     | 0.51       |  |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3.06          | 2.50        | 3.06    | 3.25    | 3.25    | 0.31       | 3.13          | 2.94    | 3.50    | 3.56    | 2.75    | 2.63    | 0.39       | 2.31     | 2.94           | 3.25     | 3.13     | 3.63     | 0.48       |  |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3.44          | 3.06        | 3.31    | 3.06    | 3.56    | 0.22       | 3.50          | 3.13    | 3.31    | 4.00    | 3.19    | 2.75    | 0.42       | 2.69     | 3.44           | 3.56     | 3.38     | 3.50     | 0.36       |  |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3.19          | 2.81        | 3.25    | 2.94    | 3.50    | 0.27       | 3.38          | 2.94    | 3.19    | 3.81    | 3.13    | 2.88    | 0.34       | 2.50     | 3.31           | 3.50     | 3.31     | 3.56     | 0.43       |  |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3.50          | 3.38        | 3.81    | 3.63    | 3.81    | 0.19       | 3.88          | 3.63    | 3.75    | 4.13    | 3.75    | 3.50    | 0.22       | 3.06     | 3.44           | 3.81     | 3.81     | 4.06     | 0.39       |  |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3.63          | 2.81        | 3.50    | 3.44    | 3.25    | 0.32       | 3.88          | 3.56    | 3.50    | 4.06    | 3.81    | 3.63    | 0.21       | 2.38     | 3.00           | 3.69     | 3.19     | 4.00     | 0.63       |  |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3.50          | 3.13        | 3.50    | 3.31    | 3.63    | 0.20       | 3.63          | 3.56    | 3.38    | 4.44    | 3.44    | 3.50    | 0.39       | 2.81     | 3.44           | 3.69     | 3.38     | 3.94     | 0.42       |  |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3.69          | 3.00        | 3.63    | 3.81    | 3.31    | 0.33       | 3.88          | 3.38    | 3.56    | 4.38    | 3.06    | 3.25    | 0.48       | 2.44     | 2.63           | 3.38     | 3.56     | 3.94     | 0.64       |  |
|  |               |             |         |         |         |            |               |         |         |         |         |         |            |          |                |          |          |          |            |  |
|  | desviación    | 0.346741788 |         |         |         |            |               |         |         |         |         |         |            |          |                |          |          |          |            |  |

| PROMEDIOS POSTEST GRUPALES                                     | Harris | Kember      | Bullard |
|--|--------|-------------|---------|
| 1 Logra una interpretación convincente de la pieza             | 3.2375 | 3.416666667 | 3.125   |
| 2 Escoge un tiempo coherente con la indicación de la partitura | 3.55   | 3.760416667 | 3.7625  |
| 3 Mantiene un pulso estable                                    | 3.6    | 3.760416667 | 3.3375  |
| 4 Ejecuta los ritmos con precisión                             | 3.4875 | 3.416666667 | 3.4875  |
| 5 Toca la altura correcta de las manos                         | 3.1    | 3.125       | 2.8625  |
| 6 Realiza las dinámicas con claridad *                         | 3.0375 | 3.166666667 | 3.125   |
| 7 Realiza las dinámicas en el lugar exacto                     | 3.025  | 3.083333333 | 3.05    |
| 8 Realiza las articulaciones con claridad**                    | 3.2875 | 3.3125      | 3.3125  |
| 9 Realiza las articulaciones en el lugar exacto                | 3.1375 | 3.21875     | 3.2375  |
| 10 Toca con el balance de manos adecuado                       | 3.625  | 3.772222222 | 3.6375  |
| 12 Toca con una técnica eficiente***                           | 3.325  | 3.739583333 | 3.25    |
| 13 Utiliza una digitación adecuada                             | 3.4125 | 3.65625     | 3.45    |
| 14 Se muestra relajado y seguro                                | 3.4875 | 3.583333333 | 3.1875  |