



**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**LECTURA A PRIMERA VISTA EN  
CLASE INSTRUMENTAL:  
EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

**SIGHT-READING IN ONE-TO-ONE INSTRUMENTAL TUITION:  
TEACHERS' AND STUDENTS' EXPERIENCES**

---

**GRISelda BACA-RODRÍGUEZ**  
**PATRICIA A. GONZÁLEZ-MORENO**  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## RESUMEN

La lectura a primera vista (LPV) es una habilidad fundamental para todo músico, sin embargo, en la enseñanza instrumental ha predominado el aprendizaje de repertorio y la técnica. Esta investigación examina el impacto de la aplicación sistemática de actividades que fomentaron la LPV en el contexto de la enseñanza instrumental individual en nivel universitario. La intervención consistió en que los docentes de enseñanza instrumental dedicaran de 5 a 10 minutos en sus clases a realizar actividades de LPV. Estas actividades fueron a elección de cada docente, por lo cual se realizaron observaciones de clase y entrevistas para conocer los métodos y estrategias empleados, así como los beneficios y dificultades que los maestros percibieron en dedicar tiempo de sus clases a la LPV. Solamente dos de los diez maestros participantes realizaron las actividades todas sus clases, aún así, los mayores beneficios de la intervención se percibieron en los cambios de rutina de clases, así como la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades dentro de la misma. Los resultados de esta investigación sugieren que no solo es necesario conocer estrategias efectivas para favorecer la LPV de estudiantes en los diversos instrumentos musicales, sino también explorar su aplicación en contextos reales y, sobre todo, dentro de la enseñanza instrumental para favorecer una formación integral.

## PALABRAS CLAVE

**Lectura a primera vista, Enseñanza instrumental individual, Estrategias pedagógicas, Educación musical en nivel superior, Educación artística**

## ABSTRACT

Sight-reading is a basic ability for every musician; however, repertoire learning and technique have been privileged in instrumental teaching. This research examines the impact of the systematic application of activities that promoted sight-reading in the context of one-to-one instrumental tuition in higher education. The intervention involved 5 to 10 minutes of sight-reading activities during instrumental lessons. Every teacher chose particular activities for their students, so class observations and teachers' interviews were conducted to learn about the methods and strategies used. The study also aimed to examine teachers' perceptions about the benefits and difficulties in allocating time to sight-reading in one-to-one instrumental lessons. Only two of the ten music professors systematically included sight-reading in all of their classes. All teachers perceived that the most important benefits were the changes in class routines and the opportunity to develop new abilities within the class. Findings also suggest that effective sight-reading strategies in the different musical instruments are necessary, but it is also essential to explore its applicability in real contexts and, above all, to favor a well-rounded instrumental music education.

## KEYWORDS

**Sight-reading, Instrumental teaching and learning, Teaching strategies, Higher music education**

## INTRODUCCIÓN

La lectura a primera vista (LPV) es una de las habilidades que todo músico debe adquirir (McPherson, 1995), su desarrollo no solo impacta positivamente la formación musical general (Lehmann y Ericsson, 1996), sino que permite a los estudiantes conocer obras nuevas, preparar más rápidamente repertorio solista e incorporarse exitosamente en ensambles de cámara, orquestas y coros (Sloboda, 1978; Zhukov, Viney, Riddle, Teniswood-Harvey y Fujimura, 2016). Sin embargo, en nivel universitario, el aprendizaje y acumulación de repertorio memorizado y ensayado, así como la técnica, han sido la base de la enseñanza instrumental (Burwell, 2012, 2018; Karlsson y Juslin, 2008), por lo que la LPV es comúnmente excluida de las clases de instrumento individual (Zhukov, 2014) y es raro que los maestros trabajen específicamente LPV con sus alumnos (Lehmann y McArthur, 2002).

Existen pocos músicos cuyo nivel de LPV coincida con el grado de dificultad de su repertorio ensayado (Lehmann y McArthur, 2002), tanto estudiantes con poca experiencia (McPherson, 1994), como músicos de alto nivel instrumental (Zhukov et al., 2016). Por otra parte, la mayoría de las investigaciones de LPV se han enfocado en el piano y, aunque algunos autores sugieren que estos estudios son aplica-

bles a otros instrumentos musicales (Wristen, 2005), varios investigadores consideran que es necesario entender las dificultades propias de cada uno durante la LPV para desarrollar enfoques pedagógicos adecuados (Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009; Wolfs, Boshuizen y van Strien, 2018). Asimismo, aunque existen numerosos estudios sobre los procesos cognitivos involucrados en la LPV, pocas estrategias pedagógicas cuentan con suficiente respaldo empírico que sustenten su efectividad (Mishra, 2014; Wristen, 2005; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016). De esta forma, en caso de enseñar LPV, muchos maestros se basan en su intuición y en sus problemas personales al momento de leer y, generalmente, solo suelen aconsejar a sus estudiantes que practiquen frecuentemente para mejorar su habilidad (Lehmann y McArthur, 2002).

Una estrategia importante durante la LPV es mantener la continuidad de la música, en contraparte al estudio de repertorio, donde detenerse a corregir errores y concentrarse en los detalles es fundamental (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005). Utilizar el metrónomo o grabaciones en la LPV pueden favorecer esta continuidad (Lehmann y McArthur, 2002), sin embargo, los ensambles y el acompañamiento, en el caso de los pianistas, no sólo fomen-

tan que el estudiante mantenga un pulso estable, sino que anticipe su lectura y descifre varias líneas melódicas (Zhukov et al., 2016). A pesar de que diversas investigaciones subrayan los beneficios de estas actividades colaborativas (Lehmann y McArthur, 2002; Zhukov et al., 2016), Mishra (2015) sugiere que esta estrategia, junto con el aprendizaje de otro instrumento musical, sólo es efectiva para mejorar la decodificación de la altura de las notas, o lectura melódica.

Zhukov et al. (2016) encontraron que el entrenamiento rítmico beneficia la LPV de estudiantes avanzados de piano, sin embargo, Mishra (2014, 2015) detectó que los sistemas de conteo, el movimiento corporal y la marcación rítmica, solamente fomentaron la lectura rítmica de estudiantes de canto y diversos instrumentos musicales. Al respecto, Mishra (2014) sugiere que las estrategias más efectivas para mejorar la LPV en general abarcan la improvisación, el entrenamiento auditivo, la lectura controlada, el solfeo y el canto. No obstante, otras sugerencias pedagógicas incluyen la instrucción en diversos estilos musicales con fundamentos teóricos y prácticos de armonía, patrones melódicos, textura, forma y fraseo (Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016), así como la escucha regular de obras de diversos estilos (Lehmann y McArthur, 2002). Wristen (2005) también sugiere que los estudiantes lean en un *tempo* lento que permita procesar la partitura y realizar los movimientos necesarios, sobre todo si se trata de obras complejas para su nivel de LPV (Wristen, 2005).

Mishra (2014, 2015) sugiere elegir estrategias pedagógicas según las dificultades específicas de cada estudiante hacia la LPV. Por su parte, Zhukov et al. (2016) encontraron que, para mejorar la LPV de estudiantes de piano avanzados, fue más efectivo combinar en un currículo tres estrategias de enseñanza: (1) entrenamiento rítmico, (2) instrucción en armonía y fraseo de distintas épocas musicales (barroca, clásica, romántica y siglo XX), (3) ejecución a duetos. Zhukov et al. (2016) implementaron este currículo en clases individuales o pe-

queños grupos de materias optativas de LPV, habilidades al teclado o acompañamiento, pero no en clases de instrumento individual. Por otra parte, a pesar de haber sido efectivo para estudiantes avanzados de piano, los autores señalan que es necesario probar su eficacia en estudiantes de diversos instrumentos musicales.

Dentro del contexto de la enseñanza instrumental individual, es difícil involucrar a los maestros en las investigaciones, sobre todo si implican observación de externos (Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008). Aunque Creech y Gaunt (2018) consideran que se ha empezado a tomar conciencia sobre la importancia de mejorar la educación instrumental, en general, el modelo del maestro-aprendiz ha prevalecido. Generalmente, el docente establece los contenidos y secuencia de la clase, sirviéndose de su propia experiencia formativa, la reflexión personal y estrategias de prueba y error como guías pedagógicas (Burwell, 2018; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008; Simones, 2015). La mayoría del tiempo se dedica a la ejecución del repertorio (Gaunt, 2008; Karlsson y Juslin, 2008), desatendiendo la creatividad interpretativa (González-Moreno, 2013) y la aplicación de innovaciones educativas (Vázquez, Chao-Fernández y Chao-Fernández, 2016). También dejando de lado el desarrollo de habilidades musicales fundamentales, como la LPV, tocar música “de oído” o improvisar (McPherson, 1995).

Dado que la LPV es una habilidad fundamental para los estudiantes de música, el propósito de esta investigación fue conocer el impacto de la aplicación sistemática de actividades que fomenten la LPV en estudiantes de nivel Licenciatura en el contexto de la clase individual de instrumento musical. Este reporte de investigación presenta los resultados cualitativos de un estudio más amplio de corte mixto, que responden las siguientes preguntas: ¿qué materiales y estrategias usan los maestros de distintos instrumentos musicales dentro de la clase individual para favorecer la LPV de sus

estudiantes? y, ¿cuáles son los beneficios y dificultades que perciben los maestros en dedicar tiempo de la clase individual a realizar actividades de LPV?

## MÉTODO

El diseño de la investigación fue mixto, *quasi-experimental* (Creswell, 2014), con dos grupos experimentales según la naturaleza de los instrumentos musicales (melódicos y armónicos), sin grupo de comparación. Se realizó una intervención con el propósito de que los maestros dedicaran de cinco a diez minutos en cada clase de instrumento individual a realizar actividades de LPV durante diez semanas, en el semestre escolar agosto-diciembre del 2019. Los instrumentos de recolección de datos cuantitativos se aplicaron antes y al finalizar la intervención (cuestionarios y evaluación del desempeño en LPV a estudiantes), y los cualitativos durante la intervención (observaciones de clases) y al finalizar la misma (entrevistas semi-estructuradas a los maestros).

Aproximadamente a la mitad del proceso de intervención se asistió a una sesión por alumno para observar y grabar las actividades de LPV. Aunque no se descarta que la presencia de externos y de la cámara afectara la secuencia y contenido de las clases, en general, los resultados obtenidos en las entrevistas posteriores, corroboraron las observaciones, por lo cual se consideró que estas sesiones fueron una muestra significativa del trabajo que realizaron los maestros con sus alumnos. De los 27 alumnos participantes, únicamente se observaron 23 clases, ya que uno de los maestros expresó en el transcurso de la investigación que no había realizado actividades de LPV con sus estudiantes, pero accedió a ser entrevistado y a que se aplicaran los instrumentos de recolección de datos cuantitativos a sus alumnos al concluir el semestre.

**Análisis de datos cualitativos.** Tanto entrevistas como observaciones fueron transcritas para su codificación y análisis. Los temas surgidos fueron: experiencias previas de los participantes en LPV, frecuencia de las actividades,

materiales usados y experiencias de los docentes durante la intervención, así como opiniones de los maestros sobre la mejor manera de desarrollar la LPV en los estudiantes. Las estrategias para favorecer la LPV se codificaron según el momento en que fueron usadas: durante la preparación del estudiante para realizar la LPV, durante la ejecución de la pieza leída a primera vista y al finalizar la misma (retroalimentación).

**Sitio y participantes.** Participaron docentes y alumnos de dos instituciones de educación superior en México. En estas escuelas los programas de instrumento individual mencionan ocasionalmente la LPV (e.g., piano, trombón y clarinete), pero no es objeto de evaluación. En una de estas instituciones existe una asignatura optativa de LPV para alumnos de piano e instrumentos de cuerda, pero ninguno de los alumnos participantes en esta investigación cursaba dicha materia.

Se invitó personalmente a formar parte de la investigación a 13 maestros de diversos instrumentos musicales, diez docentes aceptaron e invitaron a sus estudiantes que consideraban aptos para involucrarse en el estudio. Se explicó a los estudiantes los procedimientos del estudio, se aclararon dudas y se obtuvieron consentimientos informados de docentes y alumnos. Aunque se explicó a los estudiantes que su participación era voluntaria y que no afectaría cuestiones académicas, no se descarta la influencia que pudieron tener sus maestros de instrumento.

La investigación inició con 30 alumnos, pero solo 27 de ellos continuaron hasta la última fase del estudio. Los alumnos presentaban niveles de ejecución muy variados; un estudiante reportó tener 18 años tocando su instrumento musical, mientras otros apenas contaban con dos años. Se incluyeron alumnos de especialidad como instrumentistas, de materia complementaria y de educación musical. Asimismo, la experiencia de los docentes fue de entre dos y 25 años. La Tabla 1 muestra los maestros con sus respectivos alumnos.

**Tabla 1**  
*Maestros y Alumnos Participantes*

Maestro <sup>1</sup>	Sexo	Instrumento musical	Años de experiencia docente	Alumnos participantes <sup>2</sup>
Francisco	H	Eufonio y Trombón	21	4 (Nicolás, Enrique, Gustavo y Alfredo)
Jorge	H	Guitarra	17	1 (Alejandra)
Esteban	H	Oboe y Clarinete	25	5 (Susana, Abril, Sandra, Antonio y Miranda)
Sofía	M	Piano	3.5	1 (Manuel)
Karina	M	Piano	15	4 (Armando, Victoria, Sergio y Julián)
Denisse	M	Clarinete	2	2 (Luisa y Karla)
Roberto	H	Guitarra	6	2 (Perla y Rodrigo)
Fernando	H	Piano	12	3 (Juan, Mauricio y Gloria)
Lourdes	M	Piano	16	1 (Mariana)
Ana	M	Piano	4.5	4 (Alberto, Raúl, Estefanía y Claudia)

<sup>1,2</sup> Pseudónimos

## RESULTADOS

Debido a que cada maestro tuvo la libertad de trabajar LPV como considerara conveniente, se observaron diferencias considerables en las estrategias y materiales empleados, incluso entre estudiantes del mismo docente. Asimismo, al finalizar la intervención, los docentes externaron muy distintas opiniones sobre su participación en la misma, algunos tuvieron dificultades para realizar las actividades de LPV y, mientras algunos no observaron beneficios, para otros representó una oportunidad de experimentar nuevas estrategias de enseñanza y cambios en sus clases.

**Experiencias previas de los participantes en LPV.** Siete de los diez maestros ocasionalmente incluían actividades de LPV en sus clases de instrumento individual antes de la intervención. El maestro Fernando externo que ocasionalmente trabajaban “problemas específicos, del tipo vamos a leer algo que esté nada más con arpeggios, vamos a leer

algo que esté nada más para hacer el bajo cifrado, vamos a leer para problemas específicos, no hacerlo en general”. De los 27 estudiantes, solo 14 reportaron que sí les enseñaron LPV, aunque 23 de ellos indicaron que habían requerido de esta habilidad en ensambles o para acompañar a otros instrumentistas o cantantes.

A pesar de que la mayoría de los maestros también se desempeñaban en orquestas, como pianistas acompañantes o en ensambles de cámara, solamente tres hablaron de su experiencia personal en LPV. La maestra Denisse comentó: “a mí me ayudó mucho que mis maestros me pusieran esas actividades de lectura a primera vista, de tocar en ensambles, de leer inmediatamente y hacerlo bien”. Al contrario, la maestra Sofía indicó que “son cosas que ya hace uno como por inercia, no

te pones a pensar cómo las aprendiste”. Por último, el maestro Roberto percibe que la LPV es un área que aún necesita trabajar en sí mismo: “estoy explorando esto, al mismo tiempo yo estoy estudiando la primera vista, entonces, no soy experto aún”.

### **Frecuencia de las Actividades de LPV durante la intervención.**

A pesar de que todos los maestros habían accedido a incluir actividades de LPV todas sus clases, solamente las maestras Lourdes y Sofía lo hicieron. Varios maestros expresaron que tuvieron dificultades para trabajar LPV por los exámenes finales y el ausentismo de algunos estudiantes; los maestros, Francisco, Roberto, Ana, Fernando y Karina realizaron las actividades regularmente, Denisse y Jorge ocasionalmente, y el maestro Esteban no trabajó LPV. Este último explicó que consideraba LPV el trabajo inicial de repertorio: “[los] primeros dos meses, cuando doy programa nuevo es de facto lectura de primera vista”. Por otra parte, la maestra Denisse, aunque ocasionalmente trabajó piezas fuera del repertorio ensayado, indicó: “traté de implementar recursos o trucos para agilidad o más habilidad al momento de leer lo que estuvieran tocando [...] En sí no les puse ejercicios, pero les daba consejos de lectura”.

Al preguntar a los estudiantes, la mayoría mencionaron que la LPV se incluyó en la mitad de sus clases, tres dijeron que nunca y cuatro que siempre; asimismo, la mitad de los alumnos indicaron que estas duraron entre 10 y 15 minutos. Se debe aclarar que no todos los alumnos del maestro Esteban, reportaron no haber trabajado LPV. En este sentido, es posible que los estudiantes, al igual que su maestro, consideraran LPV la lectura inicial de las obras de repertorio.

**Materiales empleados para trabajar LPV.** En general, los materiales de LPV usados por los maestros fueron considerablemente más sencillos que el repertorio asignado a sus estudiantes, pero, cuando el nivel de exigencia técnico-musical fue similar, los estudiantes tuvieron serias dificultades para leerlas. Los

métodos de enseñanza inicial fueron ampliamente usados, sobre todo con alumnos que presentaban dificultades en la LPV, como en el caso de la maestra Sofía que buscó que “fuera muy fácil distinguir la melodía” y de preferencia familiar para el estudiante. Por el contrario, el maestro Fernando buscó para sus alumnos “repertorio que no conocieran, traté compositores no tan famosos de principios del siglo XX, cosas que estaban un poco hacia el jazz, o cosas que estaban un poco hacia el impresionismo”, por lo cual leyó con su alumno Mauricio el método de Jazz Completo para Jóvenes Pianistas de Oscar Peterson, representando el único ejemplo de un género musical distinto al cultivado en la música académica o clásica.

Dos maestros emplearon material específico para la LPV. La maestra Karina recurrió a los dos primeros libros de la serie *Piano Specimen Sight-Reading Tests* (ABRSM) y el maestro Roberto usó tres métodos distintos de LPV; durante la clase observada, este docente leyó duetos de guitarra de estos libros con su alumno Rodrigo. Al respecto, solo este maestro y la maestra Denisse, de clarinete, ejecutaron dúos con sus estudiantes, constituyendo las únicas sesiones con ensambles y en que los maestros tocaron en sus instrumentos musicales. Aunque la maestra Lourdes trabajó durante el semestre piezas de acompañamiento con su alumna, en la clase observada con una pieza para piano y voz, no se tocó o revisó la línea del canto.

Varios docentes optaron por trabajar estudios, sobre todo con sus alumnos avanzados, y dos maestros usaron obras del repertorio de su instrumento. Aunque la maestra Denisse dio algunos consejos de LPV a su estudiante Luisa durante la lectura inicial de una obra de su repertorio, la ejecución se interrumpió frecuentemente para realizar correcciones técnicas, rítmicas y musicales. El maestro Fernando trabajó con su alumno Juan piezas nuevas de Scriabin, diferentes de las incluidas en su repertorio regular; cabe destacar que fue la única ocasión en que el material fue propuesto por un estudiante.

El maestro Jorge, de guitarra, basándose en las dificultades técnicas de su estudiante, compuso los ejercicios para LPV y, aunque este material reflejó la creatividad e interés del maestro en la composición, tomó un aproximado de 4:30 minutos de clase para escribir dos ejercicios cortos. Por último, Manuel, estudiante de la maestra Sofía, aparte de la lectura en el piano, realizó ejercicios que consistían en leer en voz alta párrafos de texto que no tenían sentido, ya que las palabras o sílabas estaban en desorden, ejemplificando la importancia de la comprensión lectora en el texto escrito y en la música, la docente explicó: “si no comprendiste cuál era el motivo, cuál era la frase, entonces te va a ser todavía más difícil [leer la música]”.

### **ESTRATEGIAS PARA LAS ACTIVIDADES DE LPV**

Durante las actividades de LPV en las clases observadas, los maestros trabajaron desde una sola pieza (generalmente con lecturas repetidas) hasta ocho ejercicios (con una sola ejecución en su mayoría). Se identificaron tres etapas durante estas actividades: preparación o análisis de la partitura, ejecución de la pieza y retroalimentación por parte de los maestros. La maestra Sofía realizó lecturas repetidas de la misma obra con su estudiante para facilitar la lectura. Ella indicó: “primero empecé como tal, lectura a primera vista, las dos manos. No funcionó. Entonces le cambié, una mano primero, otra mano después, no muchas veces, pero como para que las identificara más o menos y luego ya juntas”. Por otra parte, el maestro Roberto leyó todos los duetos de guitarra con su alumno dos veces, la primera en *tempo* lento y la segunda un poco más rápido para facilitar la ejecución del estudiante. La maestra Lourdes de piano, y el maestro Francisco de trombón y eufonio, realizaron lecturas repetidas para ejemplificar el trabajo como acompañantes, en ensambles u orquestas.

En la preparación, casi todos los maestros dieron breves indicaciones sobre elementos básicos a observar en la partitura, como la tonalidad, las digitaciones, el *tempo*, el compás o el

registro, mientras algunos dieron tiempo a los estudiantes para analizar la partitura en silencio, otros iniciaron la ejecución casi inmediatamente. Se observaron diferencias en la cantidad y detalle de las indicaciones según el nivel de los estudiantes, sobre todo en las clases del maestro Francisco de trombón y eufonio, quien a sus alumnos avanzados dio indicaciones cortas, pero a aquellos menos experimentados en LPV daba consejos más amplios. En las dos clases que se tocaron duetos, con los maestros Roberto y Denisse, los docentes se prepararon efectivamente para la LPV tocando fragmentos pequeños de las piezas o cantando, pero no se observó que sus estudiantes usaran estas estrategias; incluso solían cometer errores en las primeras notas, indicando una preparación deficiente. En los alumnos de la maestra Karina se observó que todos seguían la misma secuencia para prepararse: observaban en silencio la partitura, buscaban la posición en el teclado, marcaban el pulso con el pie y empezaban a tocar.

La mayoría de los docentes optaron por no intervenir en la ejecución de sus estudiantes. La maestra Ana indicó que buscaba que sus alumnos “trataran de leer lo que pudieran, como pudieran, pero que nunca se detuvieran, que trataran de conservar el ritmo, así fuera muy lento”. En casi todas las clases observadas, los estudiantes marcaron el *tempo* con el pie durante la lectura, pero no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto, solamente a Manuel, alumno de la maestra Sofía, se le solicitó que contara el compás mientras tocaba en el piano.

Por otra parte, algunos maestros guiaron la ejecución durante las actividades de LPV cantando, solfeando o con movimientos para marcar el compás y el *tempo*. Los maestros Roberto y Denisse constantemente guiaban a sus estudiantes de esta forma, y Roberto casi siempre estableció el pulso en que sus alumnos tocarían. El maestro Francisco intervino según el nivel de sus estudiantes; mientras a su alumno Enrique marcó el pulso casi toda la sesión, a Gustavo, alumno con mayor experien-

cia en LPV, no le marcó en ningún momento. Este maestro también empleó frecuentemente el canto para auxiliar la preparación de sus alumnos, acompañar su ejecución y realizar correcciones de ritmo, articulaciones, tempo, matices y fraseo. De todas las clases observadas, solamente los estudiantes de este maestro cantaban frecuentemente.

Algunos maestros realizaron correcciones u observaciones muy breves durante la retroalimentación de la LPV, pero otros desarrollaron episodios de diálogo extensos con sus alumnos, abarcando diferentes aspectos de la LPV. El maestro Fernando preguntaba a sus estudiantes: “¿cómo te fue? ¿qué salió? ¿qué no salió?”, “¿fue fácil? ¿fue difícil?”, “¿qué es lo que te dio problema?” Según las dificultades encontradas, el maestro elegía las siguientes piezas, el docente indicó: “leamos obras similares, hablando de cuál fue la dificultad, [...] para tratar de identificar patrones que pudieran reciclarse”. El maestro Francisco también dirigió a sus alumnos preguntas sobre el pulso, la respiración y el fraseo, mientras la maestra Denisse orientó el diálogo al análisis armónico, ya que observó que sus alumnas “no están conscientes de la armonía, o ven nota por nota”. La maestra Lourdes sugirió a su estudiante simplificar la partitura apoyándose en la armonía, mientras otros docentes dieron consejos sencillos, como observar la tonalidad y los acordes de las piezas.

Algunos maestros sugirieron a sus alumnos que no leyeran “nota por nota”, como indicó la maestra Denisse. El maestro Roberto recomendaba a sus alumnos “dibujar”, comentando: “no sé qué sucede, pero empiezas a observar de diferente forma lo que estás tocando”, aunque no dio más explicaciones al respecto. También el maestro Francisco recomendaba a sus alumnos avanzados desarrollar una “visión más panorámica”, que les permitiría percibir elementos como los matices y las alteraciones de manera que: “no tienes que enfocarlo para saber qué es [...] porque lo estás viendo como una figura”. Sin embargo, la maestra Sofía observó que su estudiante tenía dificultades

para guiarse por los grados conjuntos, o los movimientos descendentes de la melodía, así como para identificar los motivos y frases de las piezas.

Las maestras Lourdes y Sofía, de piano, recomendaron a sus estudiantes que aprovecharan los silencios, las notas y acordes repetidos o largos para anticipar la lectura. Por otra parte, el maestro Francisco, indicó a un estudiante “[debes] anticiparte a ver cómo va a sonar”. Este consejo fue de las pocas menciones sobre aspectos auditivos en las clases observadas. La maestra Denisse preguntó a una de sus alumnas si había percibido auditivamente un error y a otra indicó: “tienes que fijarte totalmente qué está sonando”. También el maestro Roberto aconsejó a su alumna Perla durante la preparación “escúchalo en tu cabeza”, y la maestra Ana, dijo a una estudiante “si no suena”, es porque hay algún error. Aunque la maestra Denisse solicitó a una estudiante que solfeara un fragmento de la pieza, la estudiante no entonó la altura de las notas, eliminando la representación auditiva.

## EXPERIENCIAS DE LOS MAESTROS DURANTE LA INTERVENCIÓN

Aunque no se preguntó directamente, parece ser que los maestros se basaron en su experiencia o en la experimentación durante las clases para realizar las actividades de LPV. Solamente el maestro Roberto se acercó a un docente de otra institución en México que ha realizado investigaciones sobre LPV en guitarristas. Casi todos los maestros manifestaron que es importante desarrollar la LPV, algunos docentes enfatizaron su importancia para el aprendizaje del repertorio y otros se enfocaron en el futuro desarrollo profesional de los alumnos.

Los maestros Francisco de trombón y Jorge de guitarra, consideraron pertinente que los alumnos desarrollen un nivel técnico mínimo para abordar este aspecto en las clases. El maestro Jorge expresó que los estudiantes deben percibir la importancia de la LPV al participar en ensambles o tener “la responsabilidad

de sacar en poco tiempo un repertorio que le exige resolver la lectura lo más rápido posible para enfocarse en lo que serían aspectos técnicos, ejecucionales, musicales”. Pero para este maestro, sería necesario “cambiar el paradigma de cómo enseñamos la guitarra para introducir la LPV” en las clases de instrumento individual.

Los maestros de piano ofrecieron opiniones muy diversas sobre el papel de la LPV en la formación de los estudiantes. Las maestras Sofía y Lourdes enfatizaron el papel de los pianistas acompañantes, esta última mencionó: “para los pianistas, la mitad del trabajo lo que hacemos es lectura a primera vista, o más a veces, entonces descuidarla, no trabajarla o tenerle miedo te cierra muchas puertas laborales”. Sin embargo, la maestra Ana consideró que el perfil del estudiante no debe afectar el desarrollo de la LPV: “es importante que lo practiquen, no si van a ser acompañantes, simplemente por tocar el instrumento”. En cambio, el maestro Fernando opinó que esta es relevante solo “en las personas que quieren dedicarse a fondo a tocar, en todos los demás no le veo caso invertirle mucho tiempo”.

Pocos maestros percibieron que sus alumnos estudiaron LPV fuera de clase durante la intervención. Solo Roberto dijo: “sé que sí trabajan la primera vista en su casa [...] no nada más en clase, les interesa avanzar más rápido en ese aspecto”, incluso “lo están viendo como una parte ya normal de la práctica de la guitarra”. Por otra parte, el maestro Francisco narró que su alumno Nicolás, estuvo componiendo sus propios ejercicios para LPV. Al contrario, la maestra Ana observó que pocos alumnos incluyeron LPV en su estudio individual, ella cree que “piensan que no es importante” y Karina también indicó que sus alumnos “estaban más preocupados por presentar las piezas”. Estas opiniones se confirmaron con los alumnos al finalizar la intervención ya que solo 13 alumnos de los 22 que realizaron las actividades de LPV, incluyeron esta habilidad en su rutina de estudio.

## **Percepciones sobre el Avance en LPV de los Estudiantes**

Pocos docentes percibieron mejoras significativas en el desempeño en LPV de sus estudiantes, pero, algunos observaron beneficios relacionados con estados de nerviosismo y otros señalaron que la lectura de repertorio fue más efectiva. El maestro Fernando notó que su estudiante con poca experiencia en LPV tuvo “menos temor a equivocarse”, al igual que los alumnos de la maestra Ana, quienes aprendieron que “se pueden cometer errores” durante la LPV. Por otra parte, la maestra Karina consideró que la intervención ayudó a que sus alumnos “no sintieran que [la LPV es] algo imposible, sobre todo aquellos que no son muy buenos leyendo, que vieran que es posible hacerlo”. Similarmente, la maestra Sofía observó que su alumno “se sorprendió de que pudo leer ciertas cosas, le noté cierta emoción por eso, al darse cuenta de que él podía leer”, esta docente también indicó que su alumno, quien tenía dificultades para descifrar partituras nuevas por su cuenta, mejoró la lectura de obras de repertorio en su estudio individual. Al contrario, el maestro Fernando expresó que sus estudiantes avanzados manifestaban: “¡ay! ¡qué mal, yo debería poder leer!” y “¡ah! ¡yo debería leer mejor!”.

En general, parece ser que el progreso de los estudiantes no estuvo ligado al desarrollo técnico. Los maestros Francisco, Ana y Denisse mencionaron que sus estudiantes más avanzados fueron quienes mejoraron un poco su desempeño en LPV, pero Francisco atribuye esta mejora a las actividades fuera de clase, relacionadas con “panoramas más reales”. Al contrario, la maestra Sofía, a pesar de que su estudiante tiene “un nivel que se podría considerar bajo para el semestre que está”, observó mejoras en su LPV. El maestro Fernando de piano solo observó progreso en Gloria, su alumna menos avanzada y, sobre sus demás alumnos, manifestó:

No noto cambio por hacer las actividades de LPV, pienso que sí está bien el hecho de tener algo formal, pero en el periodo de tiempo que lo hice

no pienso que haya habido cambio en el corto plazo, pienso que el cambio se vería en mucho más tiempo.

Al preguntar a los alumnos, incluyendo a los que no realizaron actividades de LPV en su clase individual de instrumento, solamente tres opinaron que su desempeño en LPV no mejoró durante el semestre. Dos de ellos señalaron que no trabajaron LPV en este periodo, pero Gloria solo expresó: “no siento que sea más sencillo que antes”, manteniendo una opinión contraria a su maestro, Fernando, quién consideró que ella sí había mejorado su LPV.

### Cambios en las Rutinas de Clase

A pesar del tiempo que tuvieron que dedicar a la LPV, varios maestros advirtieron cambios positivos en su rutina de clase. El maestro Francisco consideró benéfico enfrentar a los estudiantes a “panoramas nuevos”, y la maestra Karina observó que el cambio de rutina “desestresó [a los alumnos] un poco para ver otras cosas distintas”. Por otra parte, la maestra Denisse, indicó que sus alumnas tuvieron un panorama de “todo lo que abarca leer primera vista, porque si no, creo que jamás les pasa por la mente”. La maestra Lourdes señaló que pudo conocer el nivel de LPV de su estudiante, ya que en la clase de instrumento individual “[normalmente] te enfocas en otras cosas, que a lo mejor le dices, léelo, y tú no sabes cómo lo leyó, pero a ti lo que te interesa es que lo traiga leído”.

Algunos docentes percibieron beneficios en su desempeño. La maestra Sofía, al buscar diversas estrategias para favorecer la LPV, indicó: “me di cuenta de muchas cosas que se pueden hacer como maestra para ayudarlos a desarrollar esa habilidad [...], creo que me sirvió más a mí que a él”. Roberto también expresó: “mi desempeño también se vio mejorado, no sé, en general se me hizo correcto a lo mejor tener una planeación más correcta para las clases sobre este tema de primera vista”. Asimismo, el maestro Jorge de guitarra, a pesar de ver no haber trabajado muy frecuentemente LPV con su estudiante, manifestó:

Los retos nos motivan, a salir de nuestra zona de confort, eso nos empuja [...] a siempre estar explorando qué posibilidades tenemos de llevar más allá de lo que ya tenemos desarrollado un cierto talento o habilidad en la ejecución del instrumento [...] le hace a uno mover mecanismos neuronales que no está acostumbrado a hacer, cuando uno está sometido a la rutina, entonces yo creo que sí hay un avance positivo en eso.

Al contrario, el maestro Esteban, quien no realizó las actividades de LPV indicó: “no es real que el maestro durante clase [dedique tiempo a la LPV], ni un maestro va a perder su tiempo, no puedo perder mi tiempo sabiendo que, en dos meses, tres meses, tenemos exámenes”. Manifestó además que: “tienes que trabajar su material para examen o tienes que trabajar sobre su agilidad de lectura, LPV va a ser otra carga para el maestro”.

### OPINIONES DE LOS MAESTROS SOBRE INCLUIR LPV EN CLASE DE INSTRUMENTO INDIVIDUAL O EN UNA MATERIA SEPARADA

Los dos maestros de alientos que realizaron las actividades de LPV durante la intervención, consideran que esta habilidad se puede trabajar en ensambles, pero no consideran necesaria una clase exclusiva para LPV. El maestro Francisco explicó que, en contextos reales, la LPV se da en agrupaciones y en la clase individual, no es posible interactuar con otros instrumentos musicales o con un director. Al igual, la maestra Denisse mencionó que, en ensambles, los estudiantes “desarrollan otro tipo de habilidades” y enfrentan la dificultad de “hacer la música al instante”, incorporando en las clases individuales “tips que te van a ayudar a leer más fácil, más rápido y mejor”. En contraste, el maestro Esteban, también de alientos, opinó: “es muy importante que tengan alguna hora o materia específica que se llame LPV, puede ser ensambles, pero sí necesitan alguna hora para mejorar su lectura”. Aun así, este docente expresó: “lectura es problema del [estudiante], y mío también porque yo batallo, pero para su futuro él tiene que esforzarse para empezar a leer”.

De los maestros de guitarra, el maestro Roberto expresó que considera necesaria una materia de LPV, y que en su institución están planeando incorporar esta asignatura al plan de estudios de este instrumento. Por el contrario, Jorge considera que la LPV se debería abordar:

En la clase de instrumento, no aparte [...] Si lo va a atender alguien de LPV que no conozca a mi alumna, lo más probable es que le exija cosas que no esté en posibilidades de ofrecer dicha alumna. Por otro lado, lo que es la LPV, tendría que ser algo bien específico del instrumento y aquí el problema, al menos en la institución, es que la lectura a primera vista se ve como una generalidad, no como una particularidad.

Sin embargo, este maestro, incluiría en sus clases LPV “siempre y cuando otras prioridades tengan espacio para ser atendidas”, refiriéndose a la composición musical.

Dentro de los maestros de piano, la maestra Sofía también subrayó las ventajas de trabajar LPV en la clase individual, pero mencionó que podría enriquecerse con asignaturas grupales:

El problema de hacerlo una clase separada, [...] siento que no hay ese contacto directo con la experiencia de alumno-maestro. Claro que puede tener sus ventajas, si estás leyendo en grupo, como que es un poco contagioso, y si algo no te sale lo estudias o te concentras, o te aconsejas entre alumnos, que a veces los consejos entre alumnos son mejores que los que nos dan los maestros, esas podrían ser las ventajas, pero yo siento que es muy importante que no se deje de ver en clase de instrumento como tal.

Asimismo, la maestra Karina manifestó que se podría abordar LPV tanto en clase individual de piano, como en una materia separada. En cambio, las maestras Ana y Lourdes, expresaron que sería más útil una materia específica de LPV, aunque ambas subrayan la importancia de que los estudiantes adopten la LPV como parte de su estudio diario. La maestra Ana dijo que desgraciadamente “debe ser un poquito coercitiva la cuestión, porque siento

que, si no lo practican ellos y la escuela no se los facilita, va a ser un poquito más difícil que la practiquen”.

El maestro Fernando también señaló que los hábitos de estudio diario de los alumnos son fundamentales, pero piensa que la LPV “no debe ser abordada como una actividad de clase que sea rígida dentro del currículum” y:

Es algo que debe hacer la gente por su propio pie [...]. Creo que como una herramienta en la clase de instrumento puede incluirse, y si hay casos en los que sí ayuda para iniciar a la gente un poco en esto [...]. Tiene que ser algo que se practique en la vida real, en condiciones reales, y no nada más en prácticas en clase.

Se puede observar que incluso entre docentes del mismo instrumento musical, no hubo un consenso en sus opiniones sobre la mejor forma de desarrollar la LPV. Viéndose influenciados no solo por las demandas del instrumento musical, sino por las creencias del papel del maestro y del estudiante en la formación musical, e incluso, por factores institucionales.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados de este estudio sugieren que la LPV puede ser abordada dentro de la clase individual a través de métodos y estrategias pedagógicas muy diversos. Sin embargo, para desarrollar esta habilidad no sólo influye el instrumento musical, sino las rutinas de clase de cada maestro, los hábitos de estudio de los alumnos y las creencias y expectativas sobre la enseñanza instrumental a nivel universitario. Aunque casi todos los estudiantes expresaron que su LPV mejoró durante esta intervención, la mayoría de los maestros no percibieron avances relevantes y consideraron necesario más tiempo para desarrollar esta habilidad. Es posible que los alumnos se enfocaran más en su desarrollo instrumental general (Lehmann y Kopiez, 2016). Sin embargo, la percepción de los maestros sobre los avances en LPV de sus alumnos no estuvo ligada al nivel técnico, por lo cual, es necesario examinar el momento óptimo para introducir la LPV desde etapas

tempranas de la enseñanza instrumental, ayudando a disminuir las diferencias entre esta habilidad y el aprendizaje de repertorio ensayado y memorizado (Lehmann y McArthur, 2002).

Mientras algunos maestros reconocieron que mejorar la LPV no es uno de los objetivos de la clase de instrumento individual, otros opinaron que la lectura inicial a las obras de repertorio es útil para desarrollar la LPV, a pesar de que esta se centra en el perfeccionamiento de la obra y no favorece las habilidades necesarias para la LPV (Lehmann y McArthur, 2002; Wristen, 2005). Previo a esta investigación, los maestros rara vez incluían LPV en sus clases de instrumento individual (Zhukov, 2014), no obstante, muchos alumnos expresaron que habían requerido de esta habilidad en el contexto escolar y fuera de él. Durante la intervención, la prioridad de las obras ensayadas y memorizadas se confirmó (Burwell, 2012, 2018; Karlsson y Juslin, 2008), ya que para la mayoría de los maestros el tiempo de clase fue insuficiente para cumplir con el repertorio obligatorio e incluir LPV (Vázquez, Chao-Fernández y Chao-Fernández, 2016).

En las actividades de LPV, la mayor parte del tiempo se dedicó a la ejecución de los estudiantes y los maestros rara vez modelaron en su instrumento musical (Karlsson y Juslin, 2008). A excepción de una clase, los docentes establecieron el material y el tipo de actividades (Burwell, 2018). Sin embargo, se observaron varios episodios de diálogo entre docentes y alumnos orientados a la reflexión y el análisis, indicando un alejamiento del modelo maestro-aprendiz (Creech y Gaunt, 2018). Aunque no se advirtieron actividades relacionadas al trabajo colaborativo y entre pares, algunos maestros resaltaron sus beneficios para la enseñanza instrumental, así como crear contextos relacionados con el ámbito profesional (Carey y Grant, 2015; Creech y Gaunt, 2018).

Algunas estrategias observadas concuerdan con las sugerencias de las investigaciones, pero la mayoría de los maestros no recurrieron a estas para realizar las actividades de

LPV, basándose en su experiencia y en la experimentación durante las clases (Burwell, 2012; Daniel y Parkes, 2017; Gaunt, 2008; Lehmann y McArthur, 2002; Karlsson y Juslin, 2008; Simones, 2015). Casi todos los docentes adaptaron las estrategias a las dificultades de cada estudiante (Mishra, 2014, 2015) y a las características de sus instrumentos (Wolffz, Boshuizen y van Strien, 2018; Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009). Aunque en casi todas las clases se empleó el análisis armónico, en ninguna se contextualizó con el periodo histórico o estilo para favorecer el desarrollo de expectativas (Wristen, 2005; Zhukov et al., 2016). Si bien en una clase se leyeron obras de jazz, solo se advirtió que la armonía y la rítmica presentaban características distintas al repertorio normalmente abordado y no se ahondó en los elementos interpretativos del estilo, como la ejecución del *swing*.

A pesar de que casi todos los docentes enfatizaron las ventajas de los ensambles y del acompañamiento para favorecer la LPV, solo dos maestros tocaron con sus alumnos y otra incluyó obras de acompañamiento, pero sin incluir la voz cantante (Mishra, 2015; Zhukov et al., 2016). Únicamente a un alumno se le solicitó que usara un sistema de conteo durante la ejecución y, aunque casi todos los estudiantes usaron el movimiento corporal para seguir el pulso (Mishra, 2015), no se observó que los maestros dieran indicaciones al respecto. Si bien se mencionaron ocasionalmente, no se aplicaron estrategias específicas para fomentar el desarrollo auditivo (Mishra, 2014), adelantar la lectura de la partitura durante la LPV (Zhukov et al., 2016) o la lectura controlada (Mishra, 2014). Por otra parte, la composición únicamente se abordó en una clase, pero el maestro elaboró el ejercicio de LPV y en ninguna clase se fomentó la improvisación (Mishra, 2014).

Se deben señalar varias limitantes de este estudio, ya que no se contó con un control estricto de las actividades de LPV y solamente se observó una sesión por estudiante, las cuales pudieron haber sido afectadas por la presencia de externos. Asimismo, no se pudieron comparar

las estrategias de LPV con aquellas empleadas regularmente para el trabajo de repertorio. Por otra parte, el número de voluntarios por instrumento musical varió y no se contó con instrumentos de cuerda y cantantes. Sin embargo, hasta el momento no se han detectado investigaciones que aborden el trabajo de la LPV en la enseñanza instrumental individual en diversos instrumentos musicales en nivel universitario.

Las investigaciones deben seguir evaluando las estrategias pedagógicas de LPV efectivas en diversos instrumentos musicales (Zhukov et al., 2016), pero también es necesario examinar su aplicabilidad y viabilidad en la práctica docente cotidiana. En este estudio, algunos maestros incorporaron elementos que permitiría vincular la LPV con otras actividades de clase, trabajando obras nuevas de un compositor estudiado, incorporando elementos creativos como la composición, permitiendo que los alumnos eligieran las obras de LPV o trabajando aspectos que han sido problemáticos en la formación musical general de los estudiantes. Sin embargo, más que en el desarrollo de LPV de los estudiantes, los mayores beneficios se percibieron en la práctica pedagógica de los maestros, el cambio de rutinas y la exploración de nuevas habilidades como docentes e instrumentistas, aún cuando algunos maestros mostraron resistencia a realizar cambios en sus clases.

Sobre la pertinencia de incluir LPV dentro de la clase individual o como una materia separada, las opiniones de los docentes estuvieron influidas por las prácticas de sus instituciones (Burwell, 2012), las ventajas que perciben en la clase individual (Burwell, 2012; Carey y Grant, 2015) y el papel del alumno en su formación. Se sugiere investigar a mayor profundidad las creencias y expectativas tanto de maestros y alumnos sobre la enseñanza instrumental individual, ya que esta clase influye significativamente en las percepciones de los alumnos sobre el resto de sus materias (Simones, 2015) y su futuro desarrollo profesional.

En conclusión, es necesario evaluar la pertinencia de que los planes de estudio a nivel universitario solo promuevan la evaluación de repertorio ensayado y memorizado, descuidando otras habilidades musicales como la LPV, tocar música “de oído” e improvisar (McPherson, 1995). En el plano curricular, parece impráctico incorporar materias para cada una de estas habilidades durante toda la enseñanza universitaria, asimismo, la división en asignaturas, hasta el momento, no ha favorecido la vinculación de la ejecución con diversos dichos aspectos formativos (Simones, 2015; Zhukov, 2016; Zhukov et al., 2016). Aún queda mucho por explorar dentro de la enseñanza instrumental a nivel universitario, sus prácticas pedagógicas, objetivos y expectativas.

## REFERENCIAS

- Burwell, K. (2012). *Studio-based instrumental learning*. Ashgate.
- Burwell, K. (2018). Issues of dissonance in advanced studio lessons. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1321103X18771797>
- Carey, G. y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Creech, A., y Gaunt, H. (2018). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *An Oxford Handbook of Music Education: Volume 3. Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching* (pp. 145-164). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Sage.

- Daniel, R., y Parkes, K. A. (2017). Music instrument teachers in Higher education: An investigation of the key influences on how they teach in the studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 33-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136001>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- González-Moreno, P. A. (2013). Performance creativities in higher music education. En P. Burnard (Ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education* (pp. 87-98). Routledge.
- Karlsson, J., y Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(309), 309-334. <https://doi.org/10.1177/03057356070860407>
- Lehmann, A. C., y Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0094082>
- Lehmann, A. C., y McArthur, V. (2002). Sight-Reading. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 135-150). Oxford University Press.
- Lehmann, A.C., y Kopiez, R. (2016). Sight-reading. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 547-558). Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231. <https://doi.org/10.2307/3345701>
- McPherson, G. E. (1995). Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 115-121. <https://www.jstor.org/stable/40318774>
- Mishra, J. (2014). Improving sightreading accuracy: a meta-analysis. *Psychology of Music*, 42(2), 131-156. <https://doi.org/10.1177/0305735612463770>
- Mishra, J. (2015). Rhythmic and melodic sight reading interventions: Two meta-analyses. *Psychology of Music*, 44(5), 1082-1094. <https://doi.org/10.1177/0305735615610925>
- Simones, L. L. (2015). Beyond expectations in music performance modules in higher education: Rethinking instrumental and vocal music pedagogy for the twenty-first century. *Music Education Research*, 19(3), 252-262. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1122750>
- Sloboda, J. A. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3-20. <https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Vázquez, R., Chao-Fernández, R., y Chao-Fernández, A. (2016). *Incidence of hearing training in musical reading at first sight: an exploratory research*. En Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM '16). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012616>
- Wolfs, Z. G., Boshuizen, H. P., y van Strien, J. L. (2018). The role of positional knowledge and tonal approaches in cellists' sight-reading. *Musicae Scientiae*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1029864918762269>

- Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 44-56. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=musicfacpub>
- Wurtz, P., Mueri, R. M., y Wiesendanger, M. (2009). Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research*, 194(3), 445-450. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1719-3>
- Zhukov, K. (2014). Exploring advanced piano students' approaches to sight reading. *International Journal of Music Education*, 32(4), 487-498. <https://doi.org/10.1177/0255761413517038>
- Zhukov, K. (2016). Experiential (informal/non-formal) practice does not improve sight-reading skills. *Musicae Scientiae*, 21(4), 418-429. <https://doi.org/10.1177/1029864916684193>
- Zhukov, K., Viney, L., Riddle, G., Teniswood-Harvey, A., y Fujimura, K. (2016). Improving sight-reading skills in advanced pianists: A hybrid approach. *Psychology of Music*, 44(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/0305735614550229>