



La enseñanza de la lectura a primera vista en el piano en las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

Una investigación educativa sobre concepciones y
prácticas de los profesores de conservatorio

Arantxa Monferrer Montañés
al348076@uji.es

I. Resumen

El desarrollo de este artículo se centra en el tratamiento que dan a la lectura a primera vista los profesores en las clases de Piano y de Conjunto, centradas en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales, como parte importante dentro de la formación para determinar si los métodos de enseñanza están en concordancia con las estrategias recomendadas en las investigaciones científicas.

Como segundo objetivo, se pretende averiguar el cometido de la práctica de la lectura a primera vista, analizando mediante una encuesta a distintos profesores de conservatorios profesionales de la provincia de Castellón, que permita conocer si la práctica de la lectura a primera vista se destina como parte del desarrollo musical del alumno o si principalmente viene determinada por la realización de una prueba de acceso.

La lectura a primera vista es uno de los aspectos considerados menos relevantes dentro de la enseñanza musical. En ocasiones, tan solo la realización de una prueba de acceso motiva un trabajo planificado. Esta investigación demuestra que para la mayoría de profesores supone un punto de tensión dentro de su práctica docente, en cuanto a una falta de materiales debidamente secuenciados, por el desconocimiento de los aspectos clave que intervienen en la primera vista al piano y por la ausencia de una metodología efectiva de acuerdo con las investigaciones realizadas, a la que se une una carga horaria claramente insuficiente para conseguir que la lectura a primera vista se convierta en un elemento esencial dentro del desarrollo musical del alumno.

Palabras clave: lectura a primera vista, piano, aprendizaje musical, estrategias de lectura, conservatorios profesionales de música.

II. Introducción

La lectura musical constituye la fuente de información necesaria para el músico. La percepción sensorial y la coordinación motriz intervienen de manera decisiva en la decodificación de los símbolos que aparecen en una partitura. Tres de las cinco facultades sensoriales –oído, vista y tacto– son las vías principales para el desarrollo de la lectura musical. En el proceso de lectura al piano intervienen al mismo tiempo diversas acciones: leer y decodificar los símbolos, tocar las teclas, accionar los pedales y escuchar el sonido que está reproduciendo, evaluarlo e incluso anticipar los que se van a producir. Por lo tanto, estas facultades en la percepción sensorial

tienen la necesidad de actuar de manera independiente y, a su vez, sincronizadas unas con las otras cuando se efectúa la lectura a primera vista.

La ejecución de la lectura a primera vista es una consecuencia de la capacidad del ejecutante de aislar cada percepción física recibiendo los estímulos de varios modos y al mismo tiempo coordinar los movimientos físicos con eficacia para reflejarlo por medio de la acción sobre el teclado. Este trabajo de investigación pretende conocer la manera en la que los docentes de los conservatorios profesionales de la provincia de Castellón abordan la práctica de la lectura a primera vista al piano en los cursos 3º y 4º de las Enseñanzas Elementales (alumnos de 10 y 11 años), y los cursos 1º y 2º de las Enseñanzas Profesionales (alumnos de 12 y 13 años).

Para ello se ha confeccionado un cuestionario en el que se plantean diversas preguntas relativas a los procedimientos y las estrategias empleadas sobre la lectura a primera vista en las clases de Conjunto y Piano para, a partir de los resultados obtenidos, realizar un análisis detallado y una comparación de las respuestas con las investigaciones que se llevan a cabo actualmente en este campo.

III. Objetivos

El planteamiento de este trabajo responde a dos objetivos esenciales:

Objetivo principal 1. Determinar si las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores están en concordancia con las investigaciones científicas realizadas en cada campo.

Objetivo principal 2. Averiguar el objetivo de la práctica de la lectura a primera vista, analizando mediante una encuesta propuesta si se destina únicamente para superar exámenes o pruebas de acceso o si, por el contrario, se trata de potenciar el desarrollo musical del alumno a través de la habilidad que la lectura a primera vista proporciona.

IV. Material y método

Esta investigación se sitúa en el plano de la educación musical, centrado concretamente en lo que se refiere a la práctica educativa de la lectura a primera vista al piano en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales. La investigación llevada a cabo se desarrolla en dos fases. La primera realiza una revisión bibliográfica que aborda los procesos

perceptivos, motores y cognitivos focalizados tanto en los procesos mentales (donde interviene la activación de distintas áreas de la corteza cerebral) como en los aspectos fisiológicos dirigidos a los distintos órganos que intervienen en la audición y la visión, y que resultan esenciales para comprender la respuesta humana ante la lectura musical. En la segunda fase, de carácter cuantitativo, se aplica un cuestionario al profesorado que imparte clases de Piano y de Conjunto en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales, para realizar, a partir de los resultados obtenidos, un análisis pormenorizado y una comparación de las respuestas con las investigaciones que se llevan a cabo actualmente en este aspecto.

Encuesta lectura a primera vista a profesores de alumnos de Piano y Conjunto de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales:

- Asignatura
 - Piano
 - Conjunto
 - Cursos
 - 3º Enseñanzas Elementales
 - 4º Enseñanzas Elementales
 - 1º Enseñanzas Profesionales
 - 2º Enseñanzas Profesionales
 - Sexo
 - Femenino
 - Masculino
 - Centro
 - Número de años de experiencia docente
1. ¿En tu práctica docente diaria dedicas tiempo a la lectura a primera vista?
 Sí No
 2. ¿Consideras que debe realizarse la practica de la lectura a primera vista en tu asignatura?
 Sí No
- ¿Por qué?
 3. Si la pregunta anterior es afirmativa, ¿estableces un tiempo determinado para ello en cada clase?
 Sí No
¿Cuánto?



4. ¿Tratas de diferente forma la práctica de la lectura a primera vista según el curso?
 Sí No
 - -¿Por qué?
5. ¿En qué momento de la clase realizas la lectura a primera vista?
 Principio Mitad Final
6. ¿A qué obedece esa planificación?
7. ¿Qué metodología empleas para la realización de la lectura a primera vista?
8. En cuanto al desarrollo de la lectura, ¿qué material utilizas para la lectura a primera vista?
 - -¿Por qué?
 - -¿Destacarías alguno por su eficacia frente a otros?
 Sí No
9. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cuál? ¿Por qué?
10. ¿Crees que resultaría interesante que alguna vez el alumno realice lectura a primera vista de obras que ya haya escuchado pero nunca haya tocado?
 Sí No, deben ser totalmente desconocidas Ambas
 - ¿Por qué?
11. ¿Qué opinas acerca de la lectura de piezas de música moderna, como las de género cinematográfico o música pop (conocidas por el alumno)?
12. ¿Realizas lecturas a primera vista donde únicamente está tocando el alumno?
 Sí No
13. Si la respuesta anterior es negativa, ¿cómo planteas la realización de la lectura a primera vista mediante la interacción con el profesor u otros alumnos? ¿Consideras que puede ser positivo? ¿Por qué?
14. ¿Siempre dejas tiempo a tus alumnos para la preparación de la lectura a primera vista?
 Sí No
15. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué pautas haces que tus alumnos sigan durante el tiempo para de preparación?
16. Aparte de la preparación a una lectura a primera vista concreta, ¿crees que hay otros aspectos que pueden favorecer esta habilidad de lectura a primera vista?
 Sí No
17. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué otros ejercicios empleas para favorecerla?
18. ¿Consideras algunos aspectos de la lectura a primera vista más importantes que otros para que se ejecuten correctamente?
 Sí No

- Enuméralos en orden de preferencia. ¿Por qué?

19. En lenguaje musical, se dedican en cada sesión 15 minutos a la práctica de la lectura a primera vista, ¿cuánto tiempo crees que deberías dedicarle en tus clases: más, igual o menos tiempo?
20. ¿Qué tipo de dificultades presentan mayormente los alumnos en la lectura a primera vista? ¿Estableces algún tipo de ejercicio o estrategia encaminado a corregirla?
 - - ¿Cuáles?
21. ¿Cuál es la finalidad que pretendes conseguir con la práctica de la lectura a primera vista? Superación de pruebas, soltura en lectura, medida, interpretación, otras (nómbralas). Enuméralas en orden de preferencia.
22. En relación con la lectura, ¿crees que nuestros ojos funcionan como una cámara de fotos, captando ciertos puntos concretos a lo largo de la partitura, o por el contrario crees que predomina la lectura como si fuera una cámara de vídeo en la que captamos una visión continua de la partitura? ¿Por qué?
23. En lo que se refiere al movimiento ocular, ¿qué recomiendas: fijar mayor atención visual en las notas largas y hacerlo en menor medida en las notas cortas, al contrario u otro tipo de estrategia diferente?
24. En lo que se refiere a la lectura musical, ¿observas si los alumnos leen las notas en términos de su colocación o posición en el pentagrama o lo hacen por su posición relativa con respecto a otras notas? ¿Qué crees que es más efectivo?
25. ¿Consideras que es conveniente fijar la atención en el teclado durante la lectura o, por el contrario, crees que esto es un problema? ¿Por qué?
26. En la interpretación de piezas con acordes, ¿qué tipo de estrategia recomiendas a tus alumnos: la lectura de abajo arriba, o al revés? ¿Y en las piezas contrapuntísticas consideras útil el empleo de la misma estrategia? ¿Por qué?
27. ¿Consideras que el alumno tiene que fijar la mirada en las notas que está tocando o por el contrario piensas que debe de fijar la mirada un poco más adelante? ¿Por qué?

Fundamentación de la encuesta

La encuesta va dirigida a los profesores que imparten las asignaturas de Piano y Conjunto en el ámbito de los conservatorios de la provincia de Castellón, y se contemplan distintos aspectos.

A este respecto, al inicio de la encuesta se plantea una serie de preguntas destinadas a conocer las características personales del encuestado, la asignatura impartida, nivel, sexo y años de experiencia.

Por otra parte se pretende conocer cómo se trata la lectura a primera vista en las dos asignaturas citadas. Para ello se analizan diversos aspectos como el tiempo de dedicación (pregunta 1), la frecuencia (pregunta 3), la planificación (preguntas 2, 5, 6) y los distintos tipos de herramientas pedagógicas empleadas (preguntas 4,

7, 8, 9), para determinar si las metodologías de enseñanza empleadas por los profesores están en concordancia con las estrategias recomendadas en las investigaciones científicas realizadas en cada campo, y si el resultado varía en función de los años de experiencia del profesorado.

La encuesta recoge a continuación una serie de preguntas relacionadas con los estudios científicos realizados al respecto, destinadas a conocer la opinión del profesorado y su concordancia con la práctica docente realizada.

Las preguntas 10 y 11, relacionadas con la lectura a primera vista de piezas conocidas por el alumno, responderían a estudios como el de Lehman (2002), quien declara que la retroalimentación auditiva sirve como señal para crear expectativas sobre la siguiente nota, que conducen a una actuación musical partiendo del hecho que al alumno le resulta familiar la música que va a interpretar. Por eso, el empleo dentro de la lectura a primera vista de piezas conocidas por el alumno puede facilitar la intuición de la armonía o la predicción de la melodía, de forma que hace que para el alumno la lectura sea más fluida y gratificante (Schön y Besson, 2005). Esta afirmación está en consonancia con el estudio realizado por Wolf (1976) en el que se comprobó que los buenos lectores solo leían ciertas notas e intuían otras.

Por otra parte, la motivación en la lectura también juega un papel muy importante. Esta puede ser intrínseca cuando nace del interés del alumno por la tarea en sí y es extrínseca cuando se basa en los reforzadores externos, como la aprobación del profesor del trabajo realizado, los aplausos de los compañeros cuando se trata de lectura colectiva, etc.

Esta consideración resulta esencial, ya que diversos estudios han constatado que cuando un intérprete tiene un nivel de motivación más bajo condiciona el desarrollo de la ejecución e incluso llega a sentirse bloqueado (Jiménez, 2008).

En las preguntas 12 y 13 se plantea el ámbito al que se circunscribe la práctica de la lectura a primera vista de forma individual o en grupo. A este respecto las investigaciones sugieren lo siguiente:

1. Que la práctica de la lectura a primera vista con distintas combinaciones de intérpretes al piano –a cuatro manos, con dos pianos y con piano acompañando a instrumento o voz– mejora las habilidades de lectura a primera vista (Kostka, 2000).
2. El hecho de simular situaciones que desafían a los ejecutantes proporciona la oportunidad de hacer correcciones y ajustes durante la lectura a primera vista (Goolsby, 1994; Lehmann y McArthur 2002).

3. La experiencia y la capacidad de reacción ante la lectura a primera vista están directamente relacionadas con la cantidad de tiempo acumulado y utilizado en actividades relativas al acompañamiento y el repertorio. (Watkins, 1984; Lehmann y Ericsson 1996).

Existen varias investigaciones, en relación con las preguntas 14 y 15, acerca de la preparación previa a la ejecución de la primera vista. Dependiendo de si el alumno dispone de un tiempo previo de preparación o no, conviene analizar el grado de aplicación de esas pautas por parte del alumno durante la lectura. En relación con esto, Wilhelm Keilmann (1975) establece que un análisis previo de la partitura es esencial para el lector, de manera que se tiene que convertir en una rutina que asegure que no habrá nada que pueda sorprender durante la lectura. Para ello se establece una lista de elementos que siempre se repasarán antes de comenzar a leer, de forma que así se evitan muchos errores innecesarios. Esta lista de control recomienda una acción sobre la partitura desde la parte superior izquierda de la página hasta la parte inferior derecha (Sola, 2013).

Faith Maydwell (2007), en su estudio, plantea una lista para la lectura a vista, aplicable a cualquier instrumento y estructurada en diez puntos. No obstante, la misma autora indica que cada ejecutante podría elaborar su propia *checklist*.

Respecto a las preguntas 16, 17 y 18, relacionadas con los aspectos que pueden favorecer la habilidad lectora, existen diversas investigaciones y enfoques destinados a mejorar la lectura a primera vista, por ejemplo observar la partitura antes de tocar, tocar en silencio sobre las teclas, participar en actividades de acompañamiento, entrenar el ritmo y mejorar la comprensión del estilo musical (Deutsch, 1950; Lawrence, 1964; McPherson, 2005; Wristen, 2005). Tres estrategias (acompañamiento, formación del ritmo y comprensión del estilo musical) se han investigado con mayor profundidad y, por lo tanto, se han identificado como métodos de enseñanza potencialmente útiles (Zhukov, 2006).

La tarea analítica es importante para la lectura de la música. Algunas sugerencias pedagógicas y estudios se han diseñado siguiendo este concepto. La estrategia de comprensión de la lectura de un lenguaje pretende incrementar la familiaridad y el conocimiento cognitivo utilizado en el marco musical. Este método incluye la topografía, leer, recitar y revisar el material de lectura, y se ha mostrado eficaz para motivar la capacidad de lectura a primera vista (Molina, 2003).

Para la enseñanza de la lectura de la música a niños y jóvenes, los movimientos del cuerpo han demostrado que refuerzan la percepción del ritmo y del pulso con eficacia. El movimiento del cuerpo y los patrones rítmicos (Levinowitz, 1998) también hacen

tomar mayor conciencia de las subdivisiones de los tiempos. Para que los lectores mejoren la adquisición de las habilidades rítmicas, Levinowitz sugirió que la repetición individual de modelos de ritmo puede ser beneficiosa para la lectura a primera vista.

La capacidad de transposición de un fragmento musical, sugerido por Keilmann (1972), es una ayuda importante para la lectura a primera vista, de manera que el alumno es capaz de intuir armónicamente ciertos pasajes.

En relación con la pregunta 20, respecto a las mayores dificultades que presentan los alumnos, Zhukov (2006) indica que la capacidad de leer a primera vista está estrechamente vinculada con la facilidad de leer ritmos, ya que el mayor número de errores se producen dentro de este ámbito. Otros factores que contribuyen a efectuar la lectura a primera vista con fluidez son los relativos a la época, el estilo, la forma o el fraseo, que permite al intérprete anticipar y predecir correctamente el flujo de la música.

En el estudio realizado por Dubost (1991), se señala que los errores de exactitud de las notas y su localización en el teclado implican deformaciones melódicas o rítmicas, y olvidos de alteraciones. Ello puede ser debido a que se ha confundido la clave o que se ha dado a una nota un nombre distinto. Los dos tipos de errores se traducen en incorrecciones en la localización espacial, de manera que las notas no se tocan en las teclas adecuadas. Por otra parte, una relajación excesiva genera un estado de desconcentración y, por tanto, de respuesta incorrecta ante las dificultades ritmicomelódicas.

En la pregunta 21 se plantea conocer la finalidad de la práctica de la lectura a primera vista determinando si esta se destina únicamente para superar exámenes o pruebas de acceso, o si, por el contrario, se trata de una herramienta eficaz a la hora de potenciar el desarrollo musical del alumno.

En la pregunta 22, referente al movimiento de los ojos, las diferentes investigaciones indican que los ojos funcionan como una cámara de fotos (McPherson, 1994).

Los movimientos sacádicos oculares se producen cuando los ojos se mueven de un punto a otro (Weaver, 1943). A pesar de que ninguna información se procesa en cada movimiento de este tipo, es necesario conocer la velocidad, el patrón o la dirección del movimiento sacádico del ojo cuando se trata de la lectura musical. Este movimiento dura entre 15 y 50 milisegundos después de cada visionado del objeto (Goolsby, 1994). Aunque no se extrae información útil durante este movimiento sacádico del ojo, mejorar los movimientos oculares puede aumentar la velocidad total de lectura del alumno (Waters y Underwood 1998; Madell y Hébert 2008).

La pregunta 23 hace referencia a la fijación ocular sobre diferentes figuraciones. Diferentes estudios concluyen que existe una propensión menor a la fijación ocular en las notas más cortas. Un estudio realizado determinó que los movimientos oculares durante la lectura a primera vista realizados por lectores cualificados demostraron hacer menos fijaciones que los lectores menos expertos. Así pues, se concluyó que los lectores menos expertos tendían a fijar en cada nota y descansar en las notas largas, mientras que los lectores expertos tomaban varias notas en una única fijación y aprovechaban las duraciones más largas para explorar otras áreas de la partitura. Del mismo modo se determinó que los buenos lectores tienen longitudes más largas en el movimiento sacádico progresivo (movimiento ocular de izquierda a derecha) y un rápido movimiento regresivo (movimiento del ojo de derecha a izquierda), lo que permite al lector avanzar en la lectura y volver rápidamente al punto donde estaba tocando (Dirkse, 2009).

En relación con la pregunta 24, en la que se hace referencia a si los alumnos leen las notas en términos de su posición en el pentagrama o si, por el contrario, lo hacen por su posición relativa con respecto a otras notas, existen diversos estudios: Sergeant (1999) y Peretz y Zatorre (2005) establecen en sus investigaciones que durante el proceso de lectura a primera vista intervienen procesos perceptivos involucrados en la ejecución, de manera que se constata que los pianistas leen según la posición relativa a otras notas. Además, inciden en la conexión entre la representación visual (partitura) y la ejecución motora a través del movimiento de los dedos.

La pregunta 25 plantea la fijación de la vista sobre el teclado y sus efectos beneficiosos o no para el ejecutante. Diversas investigaciones (Sergent, Zuck, Terriah, y MacDonald, 1992) afirman que el hecho de mirar el teclado puede transformarse en una desventaja si se repite frecuentemente, ya que se produce una pérdida temporal de la percepción de la partitura, al observar el teclado y un ajuste ocular forzado al momento de volver la vista a la partitura, lo que perjudica el rendimiento lector. Sin embargo, el deslizamiento de la visión hacia el teclado permite a ciertos pianistas poder encontrar las notas y tocarlas correctamente. Lehmann y Ericsson (1996) constataron, no obstante, una mejora en la lectura de los pianistas más expertos, que tenían menos necesidad de mirar el teclado.

Las investigaciones indican que existen dos tipos de miradas sobre el teclado: correctiva y anticipatoria, y que la privación del acceso visual al teclado puede llevar al pianista a cometer errores frecuentes (Banton, 1995).

Varios estudios han examinado la relación entre la habilidad de lectura a primera vista de los pianistas y la conciencia topográfica del





teclado. Esta última se refiere a la capacidad de un pianista de moverse por las teclas sin mirarlas. Un estudio acerca de la retroalimentación auditiva y visual en pianistas durante lectura mostró que los pianistas que raramente practicaban la lectura confiaron más en el contacto visual con las teclas para ejecutar los movimientos.

A este respecto, Wolf (1976) intentó desarrollar un modelo cognitivo de lectura a primera vista en un estudio cualitativo de cuatro lectores. Los lectores a primera vista competentes relataron que tenían la imagen kinestética y el cuadro mental preciso del teclado, hecho que posibilitó una interpretación correcta del pasaje sin apenas mirar las manos.

En la pregunta 26 se hace referencia a la lectura de piezas contrapuntísticas y acordes. Las investigaciones realizadas sobre el movimiento ocular indican que los lectores menos cualificados realizan tantas fijaciones como notas hay en la partitura y leen los acordes de abajo hacia arriba. En cambio, los lectores expertos producen menos fijaciones y de menor duración y leen los acordes de arriba abajo (Madell y Hébert, 2008).

La mayoría de estudios realizados desde los años cuarenta demuestra que los pianistas leen en forma de zigzag, lo que demuestra que el tipo y la dificultad de la música es lo principal y lo que condiciona los movimientos oculares. Por ejemplo, cuando la música es homorrítmica, los ojos se mueven principalmente de forma vertical, fijando por primera vez la vista en el pentagrama superior, después en el inferior y más tarde en el pentagrama superior del siguiente acorde. Cuando la música es contrapuntística, sin embargo, primero los ojos se mueven horizontalmente para leer algunas notas de la línea superior y luego bajan para tomar otras de la inferior (Parncutt, Sloboda y Clarke, 1999).

La pregunta 27 –sobre la fijación de la vista en la partitura– está relacionada con las diversas investigaciones que constatan que los lectores expertos tienden a avanzar más la mirada que los no expertos, de acuerdo con las investigaciones (Goolsby, 1994), y que aquellos eran capaces de almacenar la información tomada durante una o varias fijaciones ensamblándolas en unidades basadas en unas digitaciones coherentes. Por el contrario estos estudios revelan que los lectores menos cualificados tendían a fijar la vista en cada nota (Kinsler y Carpenter, 1995).

V. Resultados

Del análisis de los resultados de la encuesta se constata que existen opiniones muy variadas, consideraciones bastante alejadas

de las investigaciones y los estudios que hay al respecto, y algunas incoherencias, que es preciso analizar y comentar:

En un primer momento, podríamos pensar que no se cumple la hipótesis número 1, que establece que la práctica de la lectura a primera vista alcanza el nivel más alto en 4º curso de Enseñanzas Elementales, con motivo de la realización de la prueba de acceso a 1º de Enseñanzas Profesionales, y todos coinciden en la idea de realizar lectura a primera vista, tanto en la asignatura de Piano como en la de Conjunto. No obstante, en la respuesta a la primera pregunta respecto a la dedicación de tiempo a la lectura a primera vista, quizás responden pensando en lo que sería una formación pianística ideal que cumpliera todas las expectativas y también en lo que el investigador considera como respuesta correcta. Sin embargo, cuando entramos en detalles, resulta que ya no hay tantos profesores que estructuren, de forma clara y continua, el tiempo dedicado a la lectura a primera vista en sus clases.

Desde un primer momento, todos los profesores indican que realizan lectura a primera vista por diversos motivos: la mayoría de profesores (N=11) indica que la realiza para potenciar la fluidez en la lectura y para una mejora en el rendimiento musical. Otro gran grupo (N=7) la lleva a cabo por la necesidad de superar una prueba de acceso. Incluso en la pregunta 21 (tabla 14) se expresa que la finalidad principal más señalada en cuanto a la práctica de la lectura a primera vista es la adquisición de soltura con un 43,75 % y, en segundo lugar, se encuentra la superación de pruebas con un 26 %, muy alejados de otras cuestiones como la interpretación (12,25 %) o la medida (7,25 %). Tan solo se observa un profesor que ha indicado una cuestión diferente a la planteada en la pregunta y que se refiere al oído interno (1,5 %).

Sin embargo, en la pregunta número 3 la realidad indica que 10 de 19 profesores señalan que no tienen ningún tipo de planificación. Esto indica que la lectura a primera vista no se realiza de forma periódica. Los profesores de Conjunto (N=5) parecen dedicar mayor carga horaria a la lectura a primera vista (15 min), mientras que entre los profesores de Piano solo 2 realizan 15 minutos de lectura independientemente del curso en el que se encuentra el alumno, y 5 otorgan mayor carga horaria a los alumnos que tienen que realizar el examen. Esto indica que la práctica de la lectura a primera vista está en gran medida condicionada por la realización de un examen.

De esta forma, parece cobrar fuerza la hipótesis número 2 en la que se plantea que la carga horaria del sistema educativo puede condicionar y limitar la frecuencia con la que el profesorado trata la lectura a primera vista.

En la pregunta 4, la presencia del examen está entre las motivaciones más repetidas. Si el profesorado se centra en estas motivaciones, es evidente que la lectura a primera vista estará más



condicionada por la existencia de una prueba que por los beneficios intrínsecos que tiene. A pesar de que tan solo un profesor especifica que le viene determinado por la realización de examen, en el cuestionario otros profesores (N=6) reconocen que tener en cuenta el curso del alumno es un factor importante. Por lo tanto, se deduce que en el caso de los alumnos de 4º curso de Enseñanza Elemental, tal y como señalan en la pregunta 3, sí que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista con motivo de la realización de la prueba de acceso.

En las preguntas 5 (tabla 10) y 6, donde se especifica el momento y los motivos de la planificación de la lectura de la primera vista, un gran número de profesores que la realizan a mitad o al final de la clase (N=5) dan mayor prioridad al repertorio del alumno; otros, la mitad de los que la realizan al principio (N=4) están condicionados por la realización del examen y la otra mitad (N=4) la llevan a cabo como una manera de potenciar la concentración. Quizás todas estas situaciones se producen debido a la ajustada carga horaria del sistema educativo musical, que establece una 1 hora de Piano y 1 hora de Conjunto, aunque, al margen de esto, curiosamente ninguno se preocupa por adaptar la estructura de la clase al alumno.

En cuanto a la metodología empleada por los profesores, en la pregunta 7, hay grandes diferencias entre las respuestas. Sin embargo, se presentan algunas técnicas en común entre ciertos profesores, tales como la memorización (N=2), la lectura de las piezas lentamente (N=2) y el análisis de la pieza (N=3). Así, en la pregunta 18 (tabla 12), los profesores indican la importancia de ciertos aspectos para una ejecución correcta, señalando las notas (63,75 %), el ritmo (30,25 %) y el tempo (24,45 %) como elementos más relevantes. Del mismo modo, en la pregunta 15 (tabla 11) se remarca la importancia de los elementos anteriores dentro del análisis visual de la pieza –el tempo (N=6), el análisis (N=4), las notas (N=3) y la armonía (N=3). La recomendación de identificación de los motivos y las frases de la pieza que hacen ciertos profesores, (N=2), está de acuerdo con los diversos estudios que señalan que los buenos lectores tienen una gran capacidad de reconocimiento de patrones y son capaces de agrupar las células más pequeñas de información en grupos más grandes. Cuanto mayor sea esa capacidad de agrupar elementos de la partitura, mejor leerá el alumno, ya que será capaz de asimilar más información en menos tiempo y más compleja. Los dos profesores que nombran esta estrategia de memorización estarían, por tanto, también utilizando un método que ayuda a potenciar la agrupación de elementos. Solo dos profesores indican un aspecto referente a la elección de la digitación durante la ejecución al piano. De todo lo expuesto, hasta el momento se deduce que la mayoría de indicaciones que se realiza

podía perfectamente hacer referencia a una lectura a primera vista llevada a cabo en una clase de lenguaje musical.

A este respecto y relacionado con la pregunta 20, más profesores (N=7) atribuyen la mayoría de dificultades que presentan los alumnos a elementos simples de lenguaje musical como las notas, el tempo y los ritmos. Otro amplio número de profesores (N=8) emplea como estrategia principal la técnica de solfeo e interiorizar la pulsación como camino para conseguir la lectura correcta de notas y ritmo, dejando de lado los aspectos técnicos de ejecución del instrumento. Un profesor indica que entre las mayores dificultades de los alumnos en la lectura a primera vista se encuentra la entonación, pero en la pregunta sobre estrategias que emplea indica que el alumno debería realizar solfeo en la asignatura correspondiente. Esta respuesta puede obedecer a que piense que esto dificulta la lectura al piano por la falta de educación auditiva o que atribuya la habilidad de la lectura a primera vista únicamente a la lectura correcta de las notas y el ritmo. En la pregunta 17, respecto a métodos que puedan favorecer la lectura a primera vista, el solfeo (N=3) y el análisis (N=3) se encuentran entre las estrategias más nombradas, junto con la improvisación (N=3), ya que la lectura a primera vista requiere la adaptación inmediata a condiciones cambiantes, al igual que lo precisa la improvisación.

Respecto a la pregunta 20 hay un número de profesores (N=3) que atribuyen las mayores dificultades a la falta de habilidad del alumno con el instrumento; sin embargo, como estrategia de corrección, curiosamente emplean el solfeo y no plantean ningún otro tipo de estrategia. Un profesor menciona la dificultad de la lectura con dos pentagramas de forma simultánea; otro plantea que las dificultades son de tipo técnico; dos profesores centran la atención sobre los problemas de la colocación en el teclado, aunque estos últimos sí plantean estrategias para mejorar esta situación.

Todo lo anterior está relacionado con la pregunta 19 (tabla 13), donde un número considerable de profesores (N=6) indica que invierten menos tiempo de lectura a primera vista que en lenguaje musical. Parece que los profesores sitúen la lectura a primera vista dentro del campo de la asignatura de lenguaje musical, dando por sentado que si el alumno se desenvuelve bien en la asignatura, también lo hará de la misma manera en el piano, sin expresar casi o ninguna preocupación sobre los aspectos puramente propios derivados de la mecánica del piano. Este planteamiento puede resultar insuficiente, ya que está demostrado que es preciso llevar a cabo un trabajo complementario al de la asignatura de lenguaje musical, ya que el alumno tiene que dominar el espacio topográfico.

Por otra parte, en las preguntas 12 y 13, la mayoría de profesores (N=11) indica que realiza lecturas a primera vista interactuando con el alumno. Sin embargo, en la pregunta 8 –

referida al material empleado por los profesores– solo un profesor indica que emplea acompañamientos sencillos con el alumno para la lectura a primera vista. Y otro profesor, en la pregunta 13, señala que lo realiza al piano, como método para que el alumno no se detenga cuando hay un error, aunque no lo especifica así en la pregunta 8, que se refiere al material empleado. Esto puede sugerir que no parece ser un método utilizado habitualmente en las clases, al contrario de lo que las investigaciones recomiendan sobre las experiencias en tareas de acompañamiento, que se identifican como uno de los factores más importantes para la facilidad de ejecución en la lectura a primera vista.

Respecto a la educación auditiva relacionada con la lectura a primera vista, cinco profesores indican en la pregunta 10 que sería positivo el planteamiento de interpretar obras que el alumno ya conozca como método de educación auditiva, pero solo uno de ellos lo considera igual de necesario que la lectura de piezas desconocidas para el alumno. Además, en la pregunta 17, este mismo profesor indica que emplea ejercicios como completar melodías, y otros dos profesores distintos indican que realizan ejercicios de asociaciones de patrones rítmicos con resultados sonoros para facilitar el desarrollo del oído interno. A este respecto diferentes investigaciones indican que la retroalimentación auditiva sirve como señal para crear expectativas sobre la siguiente nota, al tiempo que permite al pianista evitar errores.

En la pregunta 14, acerca del tiempo de preparación, el menor número de profesores (N=4) realiza la estrategia más adecuada, que sería la combinación de dos métodos: dejar tiempo y no dejarlo. La gran mayoría no utiliza esta última estrategia porque preparan a los alumnos para unas ciertas condiciones de examen, donde siempre disponen de un tiempo de preparación determinado. Por lo tanto, resulta evidente que el cometido principal de la práctica de la lectura a primera vista es superar un examen y no se realiza simplemente por el hecho de enfrentarse a una partitura en una situación en la que no se dispone de tiempo de preparación.

En la pregunta 22 (tabla 15), que habla del funcionamiento de los ojos, las respuestas no están desencaminadas respecto a lo indicado en las investigaciones, que dicen que nuestros ojos funcionan como una cámara de fotos. Aproximadamente, de cuatro a cinco veces por segundo, el ojo se mueve alrededor del campo visual de un punto a otro (movimientos sacádicos) con pequeños puntos de descanso (fijaciones) donde los ojos permanecen relativamente quietos para extraer información de lo que está viendo. A pesar de que diez profesores señalan que el ojo funciona como una cámara de fotos por los diferentes puntos de referencia que hay en la pieza, hay nueve profesores que no conocen el funcionamiento, ya que facilitan distintas respuestas como:

«depende de la partitura, de la persona, que a veces funciona en foto y video y otros en video solo por el movimiento continuo de los ojos a lo largo de la partitura». Este tipo de respuestas tan ambiguas pueden inducir a enseñanzas incorrectas y producir confusiones en el alumnado.

En relación con lo anterior, aunque se observa en la pregunta 27 que un número de profesores (N=3) cree que el alumno debe fijar la vista donde está tocando (razonando que, si no es así, podría descoordinar sus movimientos), con este planteamiento están fomentando una estrategia desvinculada de las investigaciones que existen al respecto. Sin embargo, la mayoría de profesores (N=13) está de acuerdo que el alumno debe fijar la mirada por delante de las notas que está tocando. No obstante, en las preguntas anteriores se nombran pocas estrategias para favorecer este hecho.

Del mismo modo, en la pregunta 23, solo siete profesores recomiendan la estrategia correcta de aprovechar el tiempo de las notas largas y silencios, o en la agrupación de patrones, para avanzar en la lectura. Este resultado demuestra que un gran número de profesores desconoce lo indicado en los numerosos estudios, que concluyen que existe una menor propensión a la fijación ocular en las notas más cortas y que la lectura a primera vista requiere habilidades de reconocimiento de patrones.

En la pregunta 24 (tabla 16), referente a la lectura, algunos profesores creen que muchos alumnos leen según su colocación en el pentagrama (N=5) y otros detectan que lo hacen según la posición relativa de las notas (N=8). En los resultados se observa una igualdad en el método que los profesores creen más efectivo (tabla 17): seis en la posición relativa y seis según la colocación en el pentagrama. Sin embargo, en la pregunta 20 ningún profesor nombra este problema y apenas nadie (N=2) habla sobre la práctica de ejercicios de corrección referidos a la colocación en el teclado. En la pregunta 24, reconocen que existe este problema, pero hay una gran diferencia entre lo que consideran que es bueno para una buena lectura a primera vista y las estrategias que en realidad llevan a cabo para conseguirlo.

En la pregunta 25 (tabla 18), respecto a la conveniencia de mirar el teclado en ciertos momentos, hay una disparidad de criterios, ya que muchos profesores (N=9) están de acuerdo en que es necesario mirar en ciertos momentos complicados, como saltos o grandes cambios de posición. Sin embargo, existe un mayor número de profesores (N=10) que indica que no hay que mirar el teclado nunca mientras se realiza la lectura a primera vista. En el caso de cursar dos asignaturas (Piano y Conjunto), esto puede inducir al alumno a una contradicción, ya que diferentes profesores pueden tener criterios diferentes respecto a esta cuestión.

En la pregunta 26, pocos profesores (N=2) indican que llevan a cabo la lectura de acordes de arriba abajo en consonancia con lo constatado en las investigaciones, mientras que la gran mayoría (N=13) recomienda hacerlo al revés. Un profesor indica que el alumno debe empezar la lectura por la nota que le resulte más familiar, esto puede ser debido a que este profesor utiliza una estrategia de lectura diferente con los alumnos que desconocen algunas notas (propio de alumnos de cursos inferiores), de manera que si no conoce una nota y otra le resulta más familiar, puede que le resulte más fácil leer a partir de la que conoce. Otro profesor indica que el alumno debe ordenar el acorde en estado fundamental y luego ver la inversión. En este caso, puede que sea útil como un método de comprensión de la armonía, pero para el proceso de lectura de acordes un alumno de estos niveles tiene que realizar demasiados procesos mentales para que esta técnica le resulte útil.

En la segunda parte de la pregunta 26, referida a la lectura de piezas contrapuntísticas, es donde existe más desacuerdo entre los profesores. Hay algunos que creen que la lectura se realiza de manera horizontal (N=4) y que están en cierta manera de acuerdo con las investigaciones. Sin embargo, lo que realmente se ha demostrado en ellas es que, cuando la música es contrapuntística, aparecen secuencias de fijaciones horizontales con retrocesos para leer la línea inferior. Por tanto, aunque la estrategia puede parecer adecuada, el razonamiento no lo es tanto.

VI. Discusión y conclusiones

Aunque muchos de los profesores indican que realizan la lectura a primera vista para potenciar la fluidez en la lectura y lograr una mejora en el rendimiento musical, lo cierto es que la mayoría de los profesores encuestados no establecen una planificación organizada destinada a esta práctica. Y los que sí que lo hacen con una cierta regularidad responden al condicionamiento que implica la superación de una prueba de acceso.

Del mismo modo, y aunque parece que los profesores correspondientes a la asignatura de Conjunto trabajan de forma más activa la lectura a primera vista, los datos confirman que los profesores de la asignatura de Piano, con alumnos correspondientes a 4º curso de Enseñanzas Elementales, son los que más tiempo dedican a la lectura a primera vista, motivados por la realización de las pruebas de acceso.

Aspectos como la carga horaria que existe en el sistema educativo, que establece una hora para la asignatura de Piano y una hora para la de Conjunto, condicionan de manera decisiva el tiempo

de dedicación y limitan la frecuencia con que el profesorado trata la lectura primera vista.

Se ha constatado que la mayoría de profesores dan prioridad al estudio de las obras correspondientes al curso, y dejan en segundo plano la práctica de la lectura a primera vista, pese a que en un primer momento afirman que le dedican un tiempo concreto.

En cuanto a la metodología empleada por la mayoría, responde únicamente a métodos analíticos extrapolables al lenguaje musical como trabajar la medida, la lectura de las notas o el ritmo, y se utilizan pocas estrategias –o ninguna– dirigidas a la ejecución pianística.

Muchos profesores indican que las dificultades más habituales en los alumnos se centran en aspectos relativos al lenguaje musical, sin tener en cuenta la cantidad de procesos motores que intervienen en la lectura a primera vista al piano, y descuidan las estrategias destinadas a solventar este tipo de problemas.

Muchos profesores están convencidos que la lectura a primera vista al piano puede ser entrenada en la asignatura de lenguaje musical y, por tanto, ponen al mismo nivel técnico el tratamiento de una lectura vocal que una instrumental.

Aunque en un primer momento los profesores indican que realizan lecturas a primera vista interactuando con el alumno, no se observan métodos de trabajo específicos que potencien esta colaboración.

Del mismo modo, también existe disparidad en cuanto a la estrategia más adecuada relativa al tiempo de preparación de la lectura a primera vista, y predomina la destinada a superar la prueba de acceso, en la que se aplica un tiempo concreto a la preparación y se descuidan aspectos relativos a la interpretación sin preparación previa.

En lo que se refiere a las investigaciones en el campo de la fisiología del ojo y su intervención en la lectura a primera vista, prácticamente nadie conoce el funcionamiento ocular y, por tanto, los profesores no son capaces de transmitir al alumno un mensaje claro y no emplean estrategias dirigidas a que los ojos se muevan de una manera efectiva durante la lectura.

De lo anterior se desprende que aunque existe una preocupación entre los profesores por la realización de la lectura a primera vista, realmente lo que subyace es una preparación destinada a una prueba de acceso, condicionada por un tiempo escaso; unos materiales muy variados, pero sin ninguna secuenciación; impartida por profesionales con buena voluntad, pero sin el conocimiento de las investigaciones científicas realizadas al respecto y que, sin duda, podrían resolver en buena medida los numerosos problemas que se dan durante su realización.



De los estudios revisados en este trabajo se concluye que ciertas estrategias provocan beneficios múltiples para el desarrollo de la lectura a primera vista en pianistas, como la realización de actividades de acompañamiento, una mejora de la comprensión analítica de la música y el entrenamiento del ritmo, por lo que se refuerza la evidencia presente en distintas investigaciones que confirman que la habilidad de la lectura a primera vista es efectivamente adquirida y no innata.



Agradecimientos

Esta investigación está realizada como parte del Trabajo Fin de Master del Máster en Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I, la autora agradece toda la guía y ayuda de sus directores: la Dr. Amparo Porta y el profesor José Luis Miralles.

VII. Bibliografía

- Ahken, Stephanie, Gilles Comeau, Sylvie Hébert y Ramesh Balasubramaniam (ed.) 2012. «Eye Movement Patterns during the Processing of Musical and Linguistic Syntactic Incongruities». *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 22 (1): 18.
- Banton, Louise. 1995. «The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music». *Psychology of Music* 23 (1): 3-16.
- Dirkse, Scott. 2009. *A Survey of the Development of Sight-Reading Skills in Instructional Piano Methods for Average-Age Beginners and a Sample Primer-Level Sight-Reading Curriculum*. University of South Carolina.
- Dubost, Béatrice. 1991. «Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano». *Comunicación, lenguaje y educación* 3 (10): 101-114.
- Goolbsy, Thomas. 1994. «Eye Movement in Music Reading: Effects of Reading Ability, Notational Complexity, and Encounters». *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 12 (1): 77-96.
- Keilmann, Wilhelm. 1972. *Introduction to Sight Reading at the Piano or Other Keyboard Instrument*. Traducido por Kurt Michaelis. Nueva York: C.F. Peters
- Kinsler Veronica y Roger Carpenter (ed.). 1995. «Saccadic Eye Movements while Reading Music». *Vision Research* 35 (10): 1447-1458.

- Kostka, Marilyn. 2000. «The Effects of Error-detection Practice on Keyboard Sight-reading Achievement of Undergraduate Music Majors». *Journal of Research in Music Education* 48 (2): 114-122.
- Lehmann, Andreas y Karl Ericsson. 1996. «Performance without Preparation: Structure and Acquisition of Expert Sight-reading and Accompanying Performance». *Psychomusicology*, 15: 1-29.
- Levinowitz, Lili. (1998): «The Importance of Music in Early Childhood». *General Music Today* 12 (1): 4-7.
- Madell, Jaime y Sylvie Hébert (ed.). 2008. «Eye Movements and Music Reading: Where do We Look next?». *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26 (2): 157-170.
- Molina, Emilio. 2003. «La lectura a primera vista y el análisis». *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 16 (54): 73-90.
- Peretz, Isabelle y Robert Zatorre. 2005. «Brain Organization for Music Processing». *Annual Review of Psychology* 56: 89-114.
- Schön, Daniele y Mireille Besson. 2005. «Visually Induced Auditory Expectancy in Music Reading: a Behavioral and Electrophysiological Study». *Journal of Cognitive Neuroscience* 17 (4): 694-705.
- Sergent, Justine, Eric Zuck, Sean Terriah y Brennan MacDonald (ed.). 1992. «Distributed Neural Network Underlying Musical Sight-reading and Keyboard Performance». *Science* 257 (5066): 106-109.
- Waters, Andrew y Geoffrey Underwood. 1998. «Eye Movements in a Simple Music Reading Task: A Study of Experts and Novice Musicians». *Psychology of Music* 26: 46-60.
- Weaver, Homer E. 1943. «Studies of Ocular Behavior in Music Reading in a Survey of Visual Processes in Reading Differently Constructed Musical Selections». *Psychological Monographs* 55 (1): 1-30.
- Wristen, Brenda, Sharon Evfans y Nicholas Stergiou (ed.). 2006. «Sight-reading versus Repertoire Performance on the Piano: A Case Study Using High-speed Motion Analysis». *Journal Articles* 21: 10-16.
- Wolf, Thomas. 1976. «A Cognitive Model of Musical Sight-reading». *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (2): 143-171.
- Zhukov, Katie. 2006. «Good Sight-readers: Born or Bred?». *7th Australasian Piano Pedagogy Conference*, 1-7. Australasian Piano Pedagogy Association.

