

Motivos y Motivación en la Práctica de Violín

Nebojsa Milanovic.

Noviembre 2015.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Departamento de Psicología y Sociología.

Dedicatoria

Con mucho respeto y cariño quiero dedicar esta tesis a mi familia, empezando por mis padres:

A mi padre Momir Milanovic (músico) y a mi madre Ljubica Milanovic (psicólogo) dos maravillosas personas que han sabido aprovechar esta mezcla genética y mediante una buena educación y motivación me han abierto el mundo de las posibilidades psico-musicales.

A mi hermano Predrag Milanovic (etnomusicólogo) que me ha dado mucho apoyo y confianza.

A mi suegro Dr. Wing T. Chu, mi inspiración para conseguir este objetivo y a mi suegra Mrs. Lily Chu que me ha estimulado extrínsecamente prometiéndome un premio especial al terminar esta tesis.

A mi mujer Vicky Chu, una excelente violinista y pedagoga, que me ha enseñado que puedo hacer mucho más de lo que pienso.

A mi hija Angelina, una niña muy motivada y artista, la que puedo considerar como mi primer doctorado.

Agradecimientos

Deseo mostrar mi más sincero agradecimiento al Doctor Ciro Gutiérrez Ascanio por dedicarme su valioso tiempo, utilizar sus métodos de motivación y animarme para que este trabajo vea la luz del día. Sus consejos me han ayudado tanto en el plan profesional como en el personal.

Al Doctor José Juan Castro Sánchez por toda la ayuda con la realización de los análisis de los datos estadísticos de esta investigación.

Al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, al Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife, al Conservatorio Insular de Música de Lanzarote, al Conservatorio Superior de Música de Canarias, a la Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, a los equipos directivos, alumnos, compañeros, padres y profesores por haber contribuido a que este trabajo haya sido posible permitiéndome en todo momento y de forma desinteresada recabar la información y los datos para llevar a cabo esta investigación.

Resumen

Con esta investigación queremos contribuir a descubrir las claves psicosociales del amor por la práctica de violín. Se ha diseñado y validado un instrumento de evaluación para medir la motivación ante la práctica de violín que consiste de dos escalas: inicio y mantenimiento. Este instrumento se ha aplicado a los alumnos de violín de cuatro conservatorios y en una academia de música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En general, esta investigación en lo referente a la motivación, considera que estamos ante un contexto de logro (modelos de necesidad de logro, atributivo, competencia percibida, auto-eficacia, motivación intrínseca/extrínseca), experiencia de flujo, influencia de los padres y diversión, donde todas las aportaciones deben considerarse importantes. Se han encontrado diferencias significativas entre los motivos de inicio y de mantenimiento, dependiendo del sexo, edad, nivel de estudios y centro de estudio. También tenemos que destacar diferencias significativas entre las opiniones de los alumnos y de sus maestros.

Palabras claves: motivo, motivación, violín.

“El hombre más poderoso es el que se domina a sí mismo.”

Lucio Anneo Séneca

(4 a. C.- 65 d. C.)

Tabla de Contenidos

Introducción	1
1. La filogénesis de la práctica de violín	13
1.1. Desde el arma hasta el instrumento musical	16
1.1.1. Los instrumentos musicales de cuerda punteada	17
1.1.2. El arco – la imprescindible parte de los instrumentos de cuerda frotada	20
1.1.3. Genealogía del violín	21
1.1.4. Etimología del violín	27
1.1.5. Los instrumentos de cuerda en la Península Ibérica	28
1.1.6. Los antiguos canarios y sus instrumentos musicales	29
1.2. Organología del violín	31
1.2.1. La luthería	32
1.2.2. La luthería en España	40
1.2.3. La luthería en Canarias	41
1.2.4. Morfología del violín	42
1.2.5. Morfología del arco	44
1.3. Llegada de violín al territorio español	46
1.3.1. Llegada de violín a Canarias	47
1.4. La práctica de violín como un nuevo instrumento	47
1.4.1. Violín como instrumento musical del pueblo	50
1.4.2. Violín y música sacra	51
1.4.3. Violín como instrumento musical de la artesanía	55

1.4.4. Violín y música instrumental	58
1.5. Primeras enseñanzas oficiales	60
1.5.1. Primeros conservatorios y academias	62
1.5.2. Los manuales de la práctica de violín	67
1.5.3. Virtuosos y maestros	69
1.5.4. Conciertos públicos	73
1.5.5. Orquestas	75
1.6. Las escuelas de violín del siglo XIX, XX y XXI	77
1.6.1. Francia	79
1.6.2. Italia	80
1.6.3. Bélgica y Alemania	81
1.6.4. España	82
1.7. Escuelas modernas	83
1.7.1. Rusia	84
1.7.2. URSS	85
1.7.3. EEUU	87
1.8. Marco legal de la enseñanza de violín en España	89
1.8.1. Principios de la enseñanza en Canarias	96
1.8.2. Situación presente en Canarias	102
1.8.3. Conservatorios de Música de Canarias	107
1.8.4. Academia de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria	111
1.9. Perspectivas profesionales	114
1.10. Síntesis	117
2. Ontogénesis en la práctica de violín	121
2.1. La naturaleza del violinista	123

2.1.1. Oído y talento musical	124
2.1.2. Musicalidad	126
2.1.3. Aptitudes psicofísicas	132
2.2. Motivos y Motivación	136
2.2.1. Motivación y Conducta	139
2.2.2. Teorías de la motivación	144
2.2.2.1.Motivación intrínseca	144
2.2.2.2.Autoeficacia, desarrollo personal y autorregulación	148
2.2.2.3.Experiencia de flujo	149
2.2.2.4.Modelo atributivo	151
2.2.2.5.Logro, la competitividad y la aspiración al éxito	152
2.2.2.6.Autorrealización	155
2.2.2.7.Teoría de la autodeterminación	155
2.2.2.8.Motivación extrínseca	158
2.2.3. Medición en la psicología motivacional	161
2.3. Práctica de deporte – práctica de violín	164
2.4. Género	167
2.5. Pedagogía musical	171
2.5.1. Investigación de la pedagogía musical	171
2.5.2. Una jerarquía de valores en la educación musical	172
2.5.3. El enfoque empírico-analítico	173
2.5.4. Los métodos de enseñanza en la educación musical	174
2.5.4.1.Método Orff	176
2.5.4.2.Método Kodaly	176
2.5.4.3.Método Suzuki	177

2.5.5. Los métodos y la motivación	179
2.5.5.1.Método Tomatis	180
2.5.5.2.Escuela de Galamian	182
2.5.5.3.Escuela de Dorothy DeLay	183
2.6. Motivos y motivación de inicio y de mantenimiento en la práctica de violín	184
3. Estudio empírico, Introducción 2	205
3.1. Objetivos	205
3.2. Hipótesis	207
3.3. Método	211
3.4. Diseño	211
3.4.1. Población y muestra	212
3.4.2. Instrumentos	214
3.4.2.1.Adaptación del cuestionario MIMCA a MIM-PV	216
3.4.2.1.1. Estudio cualitativo previo	217
3.4.2.1.2. Relevancia y redacción	218
3.4.2.1.3. Comprobación de los ítems	219
3.4.2.1.4. Elaboración de un primer cuestionario piloto	220
3.4.3. Procedimiento	221
4. Resultados	223
4.1. Elaboración de los perfiles generales según el momento de la trayectoria	223
4.1.1. Cuestionario de motivaciones de inicio de alumnos	224
4.1.2. Cuestionario de motivaciones de mantenimiento de alumnos	239
4.2. Contrastes de hipótesis	253
4.2.1. Diferencias relativas al momento de la trayectoria	253
4.2.2. Diferencias relativas a la edad de los alumnos	255

4.2.3. Diferencias relativas al sexo	259
4.2.4. Diferencias relativas al nivel de estudios	262
4.2.5. Diferencias relativas al centro de enseñanza musical	265
4.2.6. Motivaciones según los profesores de violín	269
4.2.6.1. Cuestionario de motivaciones de inicio de profesores	267
4.2.6.2. Cuestionario de motivaciones de mantenimiento de profesores	273
4.2.7. Diferencias relativas al contraste alumno-profesor	276
5. Discusión	279
5.1. Motivos de inicio en la práctica de violín	282
5.2. Motivos de mantenimiento en la práctica de violín	287
5.3. El marco general de los motivos y motivaciones presentes entre los alumnos que practican el violín.	291
5.4. Diferencias entre dos momentos claves en la práctica de violín: inicio y mantenimiento	293
5.5. Motivaciones según la edad de los alumnos	295
5.6. Motivaciones según el sexo	297
5.7. Motivaciones según el nivel de estudios de violín	298
5.8. Motivaciones según los distintos centros de enseñanza musical	300
5.9. Motivaciones relativas al contraste alumno-profesor	301
5.10. En modo de <i>Coda</i>	303
5.11. Mensaje para los educadores, profesores, maestros de violín.	306
6. Referencias bibliográficas	311
7. Anexos	331
8. Vita	349

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes de violín	26
Tabla 2. Las más famosas escuelas de luthería, siglo XV-XVII	34
Tabla 3. Las más famosas escuelas de luthería, siglo XV-XVII	35
Tabla 4. Las tallas de violín correspondientes a las edades	42
Tabla 5. Escuelas de violín en Italia en el siglo XVIII	65
Tabla 6. Organización de las enseñanzas regladas	95
Tabla 7. Enseñanzas Artísticas Profesionales y Amateur	104
Tabla 8. Enseñanza de música no reglada	105
Tabla 9. Enseñanza de música reglada	106
Tabla 10. Alumnos de violín curso 2013/14	110
Tabla 11. Alumnos de violín entre 2007 y 2011	111
Tabla 12. Instrumentos para la evaluación de los procesos motivacionales: motivación para la práctica de actividad física	163
Tabla 13. Los motivos que destacan en la práctica de deporte	166
Tabla 14. Número de mujeres y de varones en el Grado Elemental, 2007-2013.	168
Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).	
Tabla 15. Número de mujeres y de varones en el Grado Medio, 2007-2013.	169
Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).	
Tabla 16. Número de mujeres y de varones en el Grado Superior, 2007-2013.	169

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).

Tabla 17. Grupos según la edad	208
Tabla 18. Número de mujeres y de varones estudiantes de violín	209
Tabla 19. Temporalización según el nivel de estudios	209
Tabla 20. Estudiantes de violín en Canarias, curso lectivo 2013/14	212
Tabla 21. La muestra	213
Tabla 22. Motivaciones de inicio-alumnos	224
Tabla 23. Motivaciones de inicio de alumnos con los valores medios superiores a 3,50	237
Tabla 24. Motivaciones de inicio de alumnos con los valores medios inferiores a 3,0	238
Tabla 25. Motivaciones de mantenimiento-alumnos	239
Tabla 26. Motivaciones de mantenimiento de alumnos con los valores medios superiores a 3,50	251
Tabla 27. Motivaciones de mantenimiento de alumnos con los valores medios inferiores a 3,0	252
Tabla 28. Alumnos según las edades	255
Tabla 29. Distribución de los alumnos en 4 intervalos según las edades	256
Tabla 30. ANOVA por edad de inicio	257
Tabla 31. ANOVA por edad de mantenimiento	258
Tabla 32. Análisis de medias por sexo en inicio	260
Tabla 33. Análisis de medias por sexo en mantenimiento	261
Tabla 34. Distribución de los alumnos según el nivel de estudios	262
Tabla 35. ANOVA por nivel de estudios de inicio	263
Tabla 36. ANOVA por nivel de estudios de mantenimiento	264

Tabla 37. Centros de enseñanza de violín	266
Tabla 38. ANOVA por centros de enseñanza de inicio	267
Tabla 39. ANOVA por centros de enseñanza de mantenimiento	268
Tabla 40. Motivación inicio-profesores	270
Tabla 41. Motivaciones de inicio de profesores con los valores medios superiores a 3,50	271
Tabla 42. Motivaciones de inicio de profesores con los valores medios inferiores a 3,0	272
Tabla 43. Motivación mantenimiento profesores	273
Tabla 44. Motivaciones de mantenimiento de profesores con los valores medios superiores a 3,50	274
Tabla 45. Motivaciones de mantenimiento de profesores con los valores medios inferiores a 3,0	275
Tabla 46. ANOVA en contrastes alumnos-profesores inicio	276
Tabla 47. ANOVA en contrastes alumnos-profesores mantenimiento	277

Lista de figuras

Figura 1.	17
Las pinturas rupestres en el sur de Francia, datadas alrededor de 15000 A.C., muestran un ritual donde un arco ya fue utilizado como instrumento musical.	
Recuperado de Borroff e Irvin (1976)	
Music in Perspective. Harcourt Brace Jovanovich Inc. USA	
Figura 2. Ravanastron	21
Figura 3. Kamanché	23
Figura 4. Sarangi	23
Figura 5 Erhu	23
Figura 6. Genealogía del violín según la Enciclopedia Británica,	26
(11ª ed., 1911; vol. 7, pp. 514)	
Figura 7. Escuela Amati	33
Figura 8. Violín Stradivari, Instituto Smithsonian, Enciclopedia Británica	35
Figura 9. Diferencias entre las formas de los instrumentos de cuerda frotada.	38
Fuente: Chitwood, D. H. (2014). Imitation, Genetic Lineages, and Time Influenced the Morphological Evolution of the Violin.	
PLOS ONE, 9(10): e109229. doi:10.1371/journal.pone.0109229	
Figura 10. Evolución histórica del arco	45
Figura 11. Ministriles en un banquete con chirimía, gaita, vihuela de arco,	48
arpa y órgano portátil. Miniatura del Speculum Humanae Salvationis, anónimo de fines del siglo XIV o principios del XV.	
París, Bibl. Nat. Ms. lat. 511, fol. 43 rº.	
Figura 12. Escuelas de violín	78
Figura 13. La división de las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial	103

según la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Gobierno de Canarias, 2015.

Figura 14. La división de la Enseñanza de Música en el Régimen Especial	103
Figura 15. Motivación	138
Figura 16. La conducta humana	139
Figura 17. El ciclo motivacional de Maslow	141
Figura 18. Mis padres son músicos	225
Figura 19. Tengo familiares que se dedican a la música	226
Figura 20. Me gusta cantar	226
Figura 21. A mis padres les gusta que toque algún instrumento	227
Figura 22. Tocar en una orquesta	227
Figura 23. Ser famoso	228
Figura 24. Salir del entorno habitual	228
Figura 25. Hacer algo diferente	229
Figura 26. Mejorar la madurez personal	229
Figura 27. Ser responsable	230
Figura 28. Influencia de la TV	230
Figura 29. Los conciertos escolares	231
Figura 30. Los profesores del Colegio	231
Figura 31. Hablar idiomas	232
Figura 32. Para viajar	232
Figura 33. Buscar un ambiente artístico	233
Figura 34. Ocupar el tiempo libre	233
Figura 35. Porque tengo buen oído	234
Figura 36. Tener amigos que estudian música	234

Figura 37. Relacionarme con otras personas	235
Figura 38. Vivo cerca de una Academia/Conservatorio	235
Figura 39. Para desarrollar mi creatividad	236
Figura 40. Divertirme	236
Figura 41. Mi instrumento es mi juguete	240
Figura 42. Haciendo música me siento bien	241
Figura 43. Me gusta competir tocando un instrumento musical	241
Figura 44. Mi profesor me inspira	242
Figura 45. Intento superarme a mí mismo	242
Figura 46. Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	243
Figura 47. Disfruto actuando en las funciones	243
Figura 48. A pesar del mal sonido lo sigo intentando	244
Figura 49. La música me ayuda concentrarme en mi vida diaria	244
Figura 50. Veo un buen futuro profesional como músico	245
Figura 51. A pesar del cansancio me gusta tocar	245
Figura 52. Mis padres me obligan	246
Figura 53. Estudiando música mejoro mi imagen personal	246
Figura 54. Me siento a gusto con mi profesor	247
Figura 55. La música permite expresarme tal como soy	247
Figura 56. La música es un idioma universal	248
Figura 57. Me gusta aprender técnicas para tocar un instrumento	248
Figura 58. Mis padres están orgullosos de mí	249
Figura 59. Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	249
Figura 60. Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	250
Figura 61. Creo que la gente me tiene más respeto	250

Introducción 1

Un manojo de crines de la cola del caballo tensadas se desliza suavemente frotando una finísima cuerda hecha de tripa de animal. En este momento la cuerda empieza a vibrar y su vibración pone en movimiento los átomos y las moléculas del medio. Cada molécula transmite la vibración a su vecina, provocando un movimiento en cadena. Esos movimientos coordinados de millones de moléculas producen una onda que llega hasta una antena receptora llamada oreja. Capturadas en el aire esas vibraciones pasan a través del conducto auditivo, llegan al tímpano que empieza a vibrar y a través de los huesecillos del oído medio las transmite amplificándolas hacia la ventana oval del oído interno. En el oído interno se realiza la compleja conversión de las vibraciones en impulsos nerviosos que se transmiten hasta nuestro cerebro y éste se encarga de descifrar y convertirlos en una sensación auditiva. Se trata al mismo tiempo de un fenómeno físico y una sensación subjetiva. El sonido que acabamos de escuchar se diferencia del ruido porque su vibración regular proporciona una sensación agradable al oído y en este caso, nuestro cerebro reconoce: el sonido del violín.

Ya vemos que el proceso es complejo, para que se produzca el sonido no basta con tener un manojo de crines de la cola del caballo y unas cuerdas tensadas sobre un violín en un entorno que permite que las vibraciones producidas por el roce de uno contra el otro viajen hasta nuestros oídos. Esta es la parte puramente física (Brick, 1964). Si consideramos el sonido del violín como resultado de una acción, podemos decir que la producción del mismo debe ser el objetivo de alguien (Sloboda, 1985). Por lo tanto, para nosotros, en esta investigación, es mucho más importante el sujeto que mantiene ese violín y que frota sus

cuerdas con el arco de crin de caballo provocando una inquietud entre las moléculas de su entorno creando unas ondas sonoras.

Para que el sonido que llega a nuestro cerebro sea agradable y no un ruido, este sujeto, que podemos llamar violinista, debe saber cómo producirlo y para llegar a este conocimiento el camino es largo y complicado. Pero tampoco vamos a buscar aquí la manera de cómo se consigue un buen sonido en el violín. Hoy en día existe un amplio abanico de técnicas y métodos que nos explican y enseñan como producir un sonido agradable tocando el violín. Son unos auténticos manuales de gimnasia para los dedos y sirven como entrenamiento de la motricidad. Justamente la gran cantidad de publicaciones existentes para la mejora de la ejecución violinística confirma que durante años, o podemos incluso decir siglos, la investigación sobre el aprendizaje se ha centrado prioritariamente en el aspecto cognitivo. Esta es la parte didáctica, lo que a nosotros nos interesa ahora y aquí es algo mucho más profundo, que llevamos dentro de nuestro ser, que nos mueve y nos llena: es la motivación.

En este estudio vamos a dejar de lado varios aspectos importantes de la psicología de la música como son la psicología del sonido musical (que incluye la fisiología del aparato de escucha y la fenomenología de este sonido). Tampoco pretendemos extender nuestro trabajo sobre el terreno de la psicología del aprendizaje musical. Nuestra intención es centrarnos en los enfoques motivacional y cultural. La pregunta “cómo tocar el violín” la dejamos en segundo plano y nos focalizamos en la pregunta “por qué tocar el violín”.

Para empezar, nos gustaría volver a lo que hemos explicado anteriormente, el sonido del violín: como cualquier otro sonido musical en gran medida es un objetivo temporal, al igual que el arte de la música y tiene un valor inmaterial, es decir que carece de uso práctico. Aquí nos confrontamos con acciones de valor material inmensurable como por ejemplo: contemplar un cuadro, leer un relato, caminar por la playa, o tocar música. Estas acciones “inútiles” nos pueden colocar frente a las razones más generales de por que actuamos (Boesch, 1993).

El mundo actual se caracteriza por importantes descubrimientos e invenciones, es un siglo de los desarrollos tecnológicos, de la informática, la ecología, etc. Las necesidades de los humanos se han modificado en la época en que vivimos, pero al mismo tiempo ha cambiado la percepción individual de estas necesidades. A los cambios que surgieron en todos los campos se pueden añadir nuevas pautas en la organización del tiempo libre, en la relación con los objetos del medio ambiente, sobre todo los artísticos y la función que estos cumplen, en general se ha creado un nuevo sistema de valores.

En estos tiempos, algunos jóvenes todavía se están decidiendo por la música dejando sus juguetes y cediendo su tiempo de ocio frente a un violín o algún otro instrumento musical. Se ven como niños diferentes, capaces de estudiar sin descanso mientras sus compañeros están disfrutando del juego en el patio o frente al televisor, ordenador u otro de tantos nuevos video juegos que existen hoy día en el mercado. ¿Por qué esta decisión? ¿Son los propios niños que lo deciden voluntariamente? En estos tiempos llenos de distintos tipos de diversión, cuando estamos rodeados de instrumentos de alta fidelidad sonora, es de importancia saber por qué un niño escoge un violín, un instrumento acústico ya antiguo, y le da un sitio importante en su vida. Después de un año, o más, de práctica diaria con la postura física tan poco natural, llegando a producir unos sonidos lejanos de agradables, el niño sigue con su decisión. ¿Cómo y por qué? Las respuestas a estas preguntas nos pueden llevar a descubrir las razones que den cuenta de esos comportamientos y motivos que expliquen estas dos conductas: iniciarse y mantenerse en práctica de música, concretamente en la práctica de violín.

Por lo tanto, la presente Tesis doctoral es un estudio selectivo que en primer lugar pretende establecer los perfiles motivacionales de los alumnos de violín que cursan enseñanza artística musical con carácter profesional, hacia la práctica de este instrumento musical. Estos perfiles motivacionales serán analizados teniendo en consideración las variables: edad, sexo, centro de enseñanza y nivel de estudios. Al final se contrastarán los perfiles motivacionales de los

alumnos con los de sus propios maestros. Para la realización de este estudio utilizamos como herramienta una adaptación de las escalas de Inicio y de Mantenimiento del cuestionario MIMCA, Motivaciones de Inicio, Mantenimiento, Cambio y Abandono, desarrollado por Marrero, Martín-Albo y Núñez (1996) y posteriormente nombrada: Cuestionario de motivaciones de dos subescalas MIM-PV, Motivaciones de Inicio y de Mantenimiento en la práctica de violín, adaptado a efectos de esta investigación por Nebojsa Milanovic.

De los cinco centros de la enseñanza artística musical elegidos para realizar éste trabajo, cuatro son los centros de la enseñanza de Régimen Especial reglada de la Comunidad Autónoma de Canarias: Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC), Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (CPMSCT), Conservatorio Insular Elemental de Música de Lanzarote (CIEML) y Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC), y un centro de la enseñanza no reglada, pero de un alto prestigio en Canarias, se trata de la Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (AOFGC). La razón de elegir estos centros fue el carácter especializado y profesional, según la orden del Gobierno de Canarias, que tienen los cuatro centros de la enseñanza reglada, con su finalidad de formar a profesionales altamente cualificados y la obtención de la titulación con valor académico y profesional que estos centros proporcionan. Por otro lado, la Academia de la OFGC es un centro que no proporciona una titulación con valor académico y profesional pero en su trayectoria ha formado becarios (posteriormente profesores) y sigue preparando músicos que en un futuro ocuparán puestos de los profesores de la Orquesta Filarmónica.

Las conclusiones de ésta investigación nos ayudaran a entender por qué un niño deja de ser niño con todos sus juegos y típicos juguetes, porque escoge entre todos los instrumentos musicales uno que exige una postura física alejada de la que llamamos normal y el que requiere una enorme cantidad de tiempo, dedicación y sacrificio. Las posibles diferencias que encontramos entre las motivaciones de las mujeres y de los varones relacionadas con su deseo

de practicar el violín nos pueden explicar la desproporción que existe entre los alumnos de sexo femenino y sexo masculino en los centros de la enseñanza musical en Canarias. A estos centros de la enseñanza musical dedicaremos un enfoque especial, dado que esperamos encontrar posibles diferencias entre la motivación de los alumnos de cada uno de ellos donde hemos realizado la investigación. La dimensión temporal es otro momento importante en ésta investigación, el que nos indicará la evolución de los motivos y el desarrollo de las motivaciones de nuestro alumnado según distintas fases de sus estudios de violín. Y por ende, compararemos las opiniones de los alumnos con las de sus propios maestros, con fin de comprobar la existencia de una comprensión mutua.

El desarrollo de nuestra tesis doctoral se presenta en cinco capítulos generales, los dos primeros pertenecen al Marco Teórico y los dos siguientes al Marco Empírico de la investigación. El quinto capítulo, la discusión, es la parte conclusiva de éste trabajo, donde pretendemos unir todo lo expuesto en las dos partes del marco teórico con los resultados obtenidos en nuestra investigación, explicando los aspectos más relevantes de la misma. Con las referencias bibliográficas y los anexos cerramos nuestra tesis doctoral.

La división del marco teórico en dos partes surge como resultado de la observación y la consideración del instrumento musical violín y su práctica como una especie, de modo que en el primer capítulo hablamos de su filogénesis y en el segundo de su ontogénesis. Este tipo de consideraciones las encontramos por primera vez en el trabajo de famoso psicólogo cultural, Ernest Boesch (1993). Boesch ofrece una propuesta de considerar la evolución del violín como su “filogénesis” y el modo de como ese se convierte para un individuo, de un simple objeto en un instrumento que ha de tocarse, su “ontogénesis”. Nosotros aquí bajo la “filogénesis” abordamos la historia y el desarrollo no solamente del violín como instrumento musical, sino a todo lo que es necesario para su aprendizaje, o sea, una perspectiva socio-cultural y pedagógica.

Como ha dicho Heifetz: “tocar el violín es impregnarse de su historia” (Martens, 2006), hemos decidido empezar el primer capítulo con una breve historia de violín como instrumento musical, sus raíces y su expansión geográfica, para luego concretar los inicios de la enseñanza y desarrollo de las escuelas de violín, en el Mundo, en España, concluyendo con la situación en Canarias y realizando una contextualización de los centros escogidos para llevar a cabo nuestra investigación. Un espacio importante dedicamos a la pedagogía musical como una ciencia que trata la relación entre la música y el ser humano. Este capítulo finalizamos con un panorama actual de las propuestas académicas y posibles futuros laborales de los estudiantes de violín en general y canarios en particular, lo que a su vez consideramos como un momento muy relevante en cuanto se trata de la motivación. La aproximación a las características de la enseñanza y la interpretación violinística presentada en este capítulo, está especialmente dedicada al lector no experto en la materia o no procedente del ámbito musical-violinístico, con fin de ofrecerle unas bases para comprender el resto de la investigación.

El segundo capítulo, la “ontogénesis”, se refiere directamente al individuo que practica el violín, lo que realmente representa una perspectiva psicológica. Aquí tratamos de explicar los procesos cruciales relacionados con su musicalidad y su desarrollo motivacional desde el nacimiento hasta su plenitud y madurez, o sea la ontogénesis de un violinista dentro de la filogénesis socio-pedagógica de la enseñanza de violín.

Para preparar la investigación sobre los motivos que llevan a una persona a empezar la práctica de violín y los que la mantienen en esta práctica, primero tenemos que tener en cuenta la importancia de la naturaleza del problema, o mejor dicho la naturaleza de esta persona. Con este objetivo empezamos el segundo capítulo explicando los términos y la importancia de las aptitudes musicales, musicalidad, talento musical y oído musical, considerando éstas como características de la naturaleza de una persona.

Una vez comprendida la naturaleza del problema, creemos que el lector está preparado para introducirse en éste trabajo que tiene como objetivo estudiar el sistema y variedad de motivos y motivaciones de los alumnos de la especialidad de música que estudian violín, hacia dos importantes momentos en su carrera musical: inicio y mantenimiento. Entonces, este capítulo pretende introducir el lector a la vida motivacional, a la conducta humana en general y la comprensión de los procesos motivacionales. Aquí abordamos principales teorías motivacionales desde el punto de vista de la psicología. Eso nos permite enfocar el trabajo de la observación, medición y construcción teórica de mencionados problemas:

- La observación de los procesos motivacionales engloba varios dominios de la vida humana como por ejemplo: el académico, el laboral, el de la salud y muy parecido al de la práctica de violín – el deportivo.
- Para la medición de los procesos motivacionales como herramienta en las investigaciones se utilizan distintos instrumentos que pueden variar según el objetivo de cada investigación y aquí presentamos una retrospectiva de los que consideramos más utilizados.
- El estudio de la motivación humana es un campo de deliberación entre diferentes escuelas psicológicas. Como resultado de estos debates hoy en día tenemos diferentes enfoques teóricos que se han planteado durante la historia y con el conocimiento de éstos podemos estudiar y comparar las motivaciones que encontramos en nuestra investigación.

En este punto ya tenemos formado el marco teórico y en el siguiente capítulo, Marco Empírico, nos adentramos en la experiencia de su aplicación práctica y el estudio correspondiente destinado a la obtención de los datos necesarios para la elaboración de conclusiones. En la primera parte del Marco Empírico presentamos los objetivos de nuestra tesis, hipótesis correspondientes, métodos utilizados y diseño. Para seleccionar la muestra

hemos recurrido a un método de muestreo aleatorio por conglomerados, procurando cierta homogeneidad entre los diferentes conglomerados. Consideramos necesario hacer hincapié en la creación del instrumento utilizado en la realización de nuestra investigación, siendo este un tanto específico debido al ámbito y la población a que se aplica.

La segunda parte de Marco Empírico recoge los resultados de nuestra investigación. Primero analizamos la fiabilidad del cuestionario para luego continuar con el estudio de los perfiles generales y de las diferencias significativas atendiendo las variables seleccionadas para nuestra tesis.

En la discusión, el quinto capítulo de la tesis, el autor hace una síntesis de todo lo expuesto a lo largo de las cuatro partes precedentes en una relación de afirmaciones que constituyen la confirmación de las hipótesis de trabajo iniciales. Este capítulo también recoge algunas consideraciones que el autor ha ido elaborando en el transcurso de esta tesis, siendo su deseo dar su propia contribución en los estudios de la motivación.

En los anexos se recogen: los centros de la enseñanza especializada de música, los itinerarios educativos de las enseñanzas profesionales de música en Canarias, el plan de estudios LOGSE y las escalas utilizadas como instrumento en el estudio empírico.

Al final podemos decir que nuestra tesis doctoral es un trabajo polivalente que tiene como base la enseñanza de violín, su evolución histórica y sus problemas internos y de esta base se desarrolla un análisis psicológico de los estados motivacionales de los alumnos que practican violín. Es decir, es una síntesis de musicología, pedagogía y psicología. Precisamente esta polivalencia da lugar a la especificidad de los métodos, técnicas y vocabulario propio de cada una de estas disciplinas, lo que puede ser una de las razones de la escasez actual de los trabajos similares sobre el tema. Aquí presentamos las aportaciones en un campo del conocimiento todavía pendiente por explorar, donde coinciden diferentes áreas científicas, lo

que exige un tratamiento pluridisciplinar, lo que obviamente supone un complejo trabajo de desarrollo y presentación.

Dentro del ámbito de la psicología cultural, esta tesis representa un reflejo de la situación en la que vivimos y en la que crecen nuestras jóvenes generaciones. Es una interacción entre la influencia de la cultura sobre la educación de los jóvenes, por un lado y por el otro, las expectativas y aportaciones de estos hacia la sociedad.

El autor de la presente tesis está familiarizado y directamente implicado en varios aspectos del problema que se está elaborando en éste trabajo. Durante sus estudios de violín ha recibido influencias en la enseñanza de la escuela francesa y sobre todo rusa. En su currículo tiene más de centenar de actuaciones como solista y desde el año 1993 está integrado en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Su labor como intérprete está compaginando con la docencia en varias escuelas especializadas en la enseñanza musical, (M.S. “Mokranjac” y M.S. “Vuckovic” en Belgrado, M.U. “Rimskogo-Korsakova” en Saint-Petersburgo y Academia de la OFGC en Las Palmas de Gran Canaria). Casado con una violinista, tiene una niña de nueve años que también estudia violín.

Como músico-violinista, el autor de éste trabajo cree que, durante la investigación psicomusical aplicada para esta tesis, ha conseguido controlar en que medida y de que manera el instrumento psicométrico utilizado en la investigación empírica podía influir en la alteración de las variables de éste estudio. A lo largo de su trabajo, el autor era consciente de las limitaciones y dificultades que este tipo de investigación suponía, como por ejemplo, en qué medida podía influir a los resultados finales la selección de la muestra, las características personales de cada uno de los participantes, su edad, la motivación para la colaboración y el grado de responsabilidad en las respuestas ofrecidas, igual que la complejidad y la dinámica de las interrelaciones entre estos fenómenos y, en fin, las dificultades e incluso la imposibilidad de llegar a una relación de causalidad entre ellos.

Para concluir nuestra introducción, una vez más vamos a subrayar la importancia en nuestra sociedad de las artes, en general, y la música, en particular, no solamente por sus valores naturales, ya altamente reconocidos, sino por el significado que tienen en la formación humanística de la persona y de su educación. Conocimiento en los motivos y las motivaciones que llevan a una persona a dedicarse profesionalmente a la música y activamente participar en su ejecución, nos pueden enriquecer con los posibles estímulos que los maestros y profesores podemos utilizar para difundir la práctica de la dicha actividad. Las percepciones que las personas, sean estas niños o adultos, tienen de sí mismos y de su competencias en general y académicas en particular, son decisivas a la hora de proyectar la intervención psicoeducativa si deseamos que estos se impliquen en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje y en el desarrollo integral de su personalidad, teniendo en cuenta que la motivación es el elemento clave en los procesos de iniciación y de mantenimiento en la práctica de cualquier actividad. Por lo tanto, la importancia teórica de nuestra tesis doctoral procede de un mejor conocimiento de la naturaleza y de la estructura de los procesos motivacionales en general y en la práctica de violín en particular, además sirve como un apoyo en el desarrollo de la psicología motivacional, musical y cultural. Consideramos que la importancia práctica se deriva de los resultados de la investigación empírica y de su análisis que puede ser muy útil en la enseñanza musical, concretamente en la práctica de violín: en el sentido de una diagnosis de los motivos de inicio y de mantenimiento que nos proporciona un mejor acercamiento a nuestros alumnos y a sus necesidades, lo que nos facilita guiarlos por la enseñanza de violín de un modo más exitoso, pero en mismo tiempo conociendo otros factores no personales que pueden influir en la motivación.

Aunque, a lo largo de trabajo, hemos logrado importantes hallazgos de carácter tanto conceptual como psicométrico y de significado práctico, es necesario hacer hincapié en que estos resultados no deben ser tomados como respuestas definitivas a las preguntas planteadas,

sino como un estímulo para nuevas investigaciones y el impulso para establecer una correlación entre los músicos y los psicólogos en el estudio de esta importante área de la actividad humana.

1. La filogénesis de la práctica de violín.

El violín, un instrumento musical delicado y pequeño, aporta gran parte de la historia del hombre, de sus dones creativos, su artesanía, su emoción y de su pensamiento. Este instrumento musical contiene un potencial infinito, de sonido, flexibilidad, timbre, afinación, tono y volumen, que está siempre a disposición de la música y del músico. Por su parte, el músico-violinista añade a todas estas características su propio gusto e incluso el carácter, porque en esta relación el violinista busca en su instrumento no sólo el poder y la resonancia, sino también una reflexión de su propia personalidad. Un artista entrega la vida al violín haciéndolo cantar, y esta puede ser su función fundamental como el puente entre el individuo y la multitud. Sin embargo, existe también otra parte que no podemos olvidar, es la historia del violín, de sus componentes y de la mano de obra sumamente especializada que se dedica a la realización de un gran instrumento.

Los instrumentos, como los humanos, evolucionaron lentamente y aunque la progresión de estos procesos es apenas comparable, los principios involucrados son muy parecidos. Los cambios parece que surgieron en silencio y en misterio así que nadie puede decir con seguridad donde y cuando nació el violín. Los historiadores en general opinan que primeros instrumentos de cuerda eran los arcos y se refieren al arma para disparar flechas, inventado durante el período Paleolítico. Esta arma se creó con fines de caza, sirvió también para la guerra y en algún momento se utilizó para crear un sonido particular diferenciado de los instrumentos de viento y percusión, con un uso generalmente religioso. Por lo tanto las oraciones y la música a los dioses motivaban el éxito en la caza y la guerra de toda la

civilización. El músico comenzaba a tener una importancia fundamental en la sociedad pues de él dependía que los dioses estuvieran satisfechos para otorgar otros beneficios más concretos. Las antiguas civilizaciones de Oriente Medio desde siglos anteriores al nacimiento de Cristo, como los pueblos babilonios, sumerios, caldeos, asirios, hebreos, egipcios etc. usaban los instrumentos de cuerda contruidos con palos, cuerdas de tripa y caparazones de animales.

Ya en la antigua Grecia los filósofos entendieron la ciencia de los sonidos como parte del estudio de la naturaleza y basándose en la experimentación física establecieron la primera definición de armonía. A partir de este concepto elaboraron una teoría general del universo. Entre los distintos filósofos de aquella época destaca Pitágoras, o más exactamente la escuela pitagórica, cuyas teorías concebidas 500 años A.C. perviven hasta nuestros días. Posteriormente Platón y Aristóteles expresaron la convicción de que la música influye sobre la voluntad de la persona y de que cada organización particular de los sonidos produce en el oyente un tipo de estado anímico (Sobre estas teorías ver Grout, 1980, pp. 16-24; Fubini, 1990, cap. 1º y 2º).

Siglos más tarde, saliendo del oscuro periodo medieval donde la funcionalidad religiosa exigía eliminar del culto a los instrumentos, la danza y las melodías asociadas con prácticas paganas, en el Renacimiento la ciencia se separó de la teología y apoyándose en los antiguos descubrimientos empezó a formular sus propias leyes para explicar los fenómenos físicos. Entre otras investigaciones de este periodo tenemos que destacar los trabajos de Leonardo da Vinci sobre la tonalidad y el sonido.

Como contraste a todos los intentos de definir el universo en términos matemáticos, varios músicos renacentistas utilizaron la historia de Orfeo para destacar el gran poder emocional que puede producir un sonido bello. Gracias al sonido mágico de su lira que era capaz de

liberar los lazos invisibles que atan a las almas y a la naturaleza, Orfeo pudo regresar del infierno abriendo las puertas del inframundo.

En la cultura islámica las cuatro cuerdas de un instrumento musical representaban los símbolos de los cuatro elementos: el aire, la tierra, el agua y el fuego, encontrando de este modo su equilibrio en el universo. Sin embargo, se pensaba que sus timbres particulares ofrecían analogías con los humores y temperamentos que no existen en la naturaleza (Jenkins, 1976).

Debemos recordar al considerar el violín, dice Menuhin (1976) que también es un hijo del espacio. Se trata de un resonante objeto hueco que proyecta su sonido al ambiente. Es la característica de sonido del espacio que ocupa el interior de violín y de violinista, la que hace de este mundo de vibraciones un conjunto. Detrás de estas diferentes percepciones del sonido y de la utilización funcional de la música, incluyendo la oposición de la Iglesia Medieval, encontramos una idéntica concepción idealista. La música, considerada de origen y práctica divina, es una realidad externa al sistema social sobre el que actúa, se concibe por tanto como una variable independiente y no dependiente (Martínez, 1993). Este trasfondo filosófico tiene continuidad hasta nuestros días. Entre los teóricos y el público de la música son habituales las disquisiciones sobre el carácter espiritual del arte, la vocación, el don y la inspiración del artista.

Siguiendo la lógica línea del desarrollo podemos decir que la creación del violín requirió de tres principales descubrimientos: las diferencias en sonido de diversas longitudes y tensiones de cuerdas, el efecto del cuerpo de resonancia y el arco frotante. En la búsqueda de mejoras la transformación progresiva del instrumento duró varios siglos. Esta es, en resumen, la génesis de un verdadero objeto cultural, inventado y llevado a la perfección por el hombre. El violín quizá representa la más asombrosa evolución y sublimación de un arma mortal. Es

una genial construcción dirigida más bien al contacto del espíritu y el alma en lugar de impacto físico.

La búsqueda de un sonido bello es un empeño verdaderamente cultural, y la larga historia de la creación de instrumentos capaces de producir este sonido, igual como los esfuerzos individuales por dominarlos, demuestran la importancia que les concedemos. Por otro lado estos descubrimientos necesitaron la reorientación de la atención y la percepción y una reestructuración de las acciones, con lo que se abrió al hombre una nueva dimensión de la acción, una dimensión estética.

1.1. Desde el arma hasta el instrumento musical.

En el silencio del paisaje prehistórico una finísima cuerda se estaba tensando. Silencio y tensión en un suspenso, cuando la mano que sujetaba la cuerda la soltó y de ésta salió lanzada una flecha persiguiendo su presa. Su objetivo puede ser que no se cumpliera pero fue otra cosa que llamo la atención al cazador primitivo. El sonido. Al disparar, la cuerda del arco empezó a vibrar y esta vibración puso en movimiento los átomos y las moléculas del medio. Nuestro cazador pudo haber notado fácilmente el sonido peculiar de la cuerda. Las ondas sonoras provocadas por el movimiento de las moléculas del medio siguieron más allá hasta llegar a los demás miembros de su tribu. En aquella ocasión, tal vez se quedaron sin la caza para alimentarse, pero sin darse cuenta, estaban a punto de empezar una nueva era en la cultura de la humanidad descubriendo un nuevo instrumento musical que prometía a alimentar con la belleza de su sonido a toda la población de nuestro planeta hasta hoy en día. Todo lo ocurrido podemos situar en los años alrededor de 15000 A.C. y como la prueba, los antiguos pobladores de nuestro planeta nos han dejado unos dibujos, que los arqueólogos han encontrado en las paredes de las cuevas en el suroeste de Francia (Borroff e Irvin, 1976).



Figura 1:

Las pinturas rupestres en el sur de Francia, datadas alrededor de 15000 A.C., muestran un ritual donde un arco ya fue utilizado como instrumento musical.

Nota: Recuperado de Borroff e Irvin (1976) *Music in Perspective*. Harcourt Brace Jovanovich Inc. USA

Así podemos decir que todos los instrumentos de cuerda derivan de un sencillo instrumento prehistórico, se trata del arco musical. Este instrumento consiste en una simple varilla de madera curvada por medio de una cuerda tendida entre sus dos extremos y provista de un resonador que sirve como amplificador (una calabaza, una cáscara, un bambú o la misma cavidad bucal o el ombligo del ejecutante).

El dibujo de la cueva francesa es el único encontrado que representa este instrumento, pero podemos deducir que el mismo instrumento era utilizado en otras muchas partes de la Tierra, ya que los instrumentos que evolucionaron del arco musical existen en varias culturas, tanto antiguas como las que se todavía pueden encontrar en algunas partes poco desarrolladas de nuestro planeta. Del arco musical derivan, por un lado, el arpa, la lira y la cítara (*kithara*) y por otro, el tonbur (*tanbur*), barbat y el laúd. Todos estos instrumentos se tocan con los dedos o con un plectro y por eso los llamamos instrumentos de cuerda punteada. (Stevens, 1976; Salvat, 1994; Ramos, 2005)

1.1.1. Los instrumentos musicales de cuerda punteada.

- El arpa

Se trata de un instrumento de cuerda cuyo nombre es sinónimo de la palabra pellizcar o pulsar en anglo-sajón y en alemán antiguo. Los orígenes del arpa se encuentran en antigua

Mesopotamia alrededor del año 3000 A.C. y luego en la cultura egipcia donde tuvo un relevante papel dentro del ambiente musical de la alta sociedad, en contrario de las sociedades griegas y romanas donde se mantuvo más bien en la discreción. La presencia de este instrumento se menciona también en los antiguos escritos hebreos y de la cultura asiria.

Es un instrumento que pertenece al grupo de los cordófonos, el grupo de instrumentos musicales en los cuales el sonido es producido por la vibración de las cuerdas. En la antigüedad se distinguían dos tipos, uno con mástil que cerraba el arco y otro que no disponía de ese mástil.

El arpa ha sido considerada un instrumento sagrado además de fundamental en el proceso de curación. Su evolución se ha dado de forma paralela con el desarrollo de las escalas musicales en cada una de las culturas.

- La lira

Es un pariente cercano del arpa que también se usaba en antigua Mesopotamia alrededor de 30 siglos antes de Cristo. El instrumento primitivo tenía forma de ábaco y solamente tres cuerdas que con el tiempo iban multiplicándose hasta llegar a doce. Se tocaba con las dos manos, igual como el arpa y normalmente era tocada por aficionados. Su origen se atribuía a los dioses y las musas y los sonidos que producía eran divinos. Según la Biblia la lira evoca la unión con la divinidad y la religión.

- La cítara (*kithara*)

Un instrumento musical habitual en los pueblos de Oriente Medio que fue importado en Europa por los griegos y asimilado por los romanos con el nombre latino de cítara. Era un instrumento cordófono de construcción sólida, con doce cuerdas sujetadas a una especie de cordal situado en la parte inferior de la caja. Por lo general estaba elaborada artísticamente y solía llevar incrustaciones de materiales nobles al contrario de la lira, que era de un

carácter más sobrio. Los músicos tocaban las cuerdas con ambas manos, eran profesionales y exclusivamente hombres.

- El tonbur (*tanbur*)

Otro instrumento musical característico en la cultura asirio-caldea y persa, donde era conocido como *tanbur* o *pandura* y presentaba una caja de resonancia en forma de pera y mástil alargado.

- Barbat

Antiguo instrumento persa, estaba muy en moda antes de la llegada del Islam. Los trovadores iraníes llevaron este instrumento a la Península Arábiga donde los árabes lo llamaron *al ud*, dando lugar a la palabra *lute* Inglés. Fue introducido en Europa en el siglo VII por los árabes y sirvió de modelo para el laúd europeo. El laúd ha sobrevivido en Irán hasta el período de Safavid, hace unos 500 años, cuando poco a poco cayó en el olvido.

- Laúd

Según los historiadores (Salvat, 1994; Ramos, 2005), la forma de laúd (*oud*) más antigua que se conoce hasta ahora se sitúa en la Mesopotamia, durante la época de Akkad (2350-2170 A.C.). Este instrumento se encuentra acompañando a diferentes civilizaciones durante su evolución como la persa, la egipcia y la griega. En la historia islámica, un número importante de filósofos, intelectuales, músicos y poetas, escribieron sobre el *oud*, siendo el instrumento más documentado en los países arabo musulmán. El *oud* fue bautizado como el rey de todos los instrumentos. La llegada del *oud* a Europa se concretó con los primeros árabes que se instalaron en la península ibérica y en Sicilia, aportando con ellos su lengua y su cultura. Y también llegó a otras partes de Europa por medio de las diferentes cruzadas que se conocen. De allí, los distintos nombres con el que se le conoce en los diferentes países europeos, derivados del árabe *Al-úd*, como Laúd en España, *luth* en Francia, *Liuto* o *Leuto* en Italia, *Laute* en Alemania y *Lute* en Inglaterra. Por extensión,

laúd puede designar cualquier instrumento en el que las cuerdas se sitúan en un plano paralelo a la caja, a lo largo de un mástil saliente.

1.1.2. El arco – la imprescindible parte de los instrumentos de cuerda frotada.

El plectro que se utilizaba para tañer las cuerdas de los instrumentos de cuerda punteada con el tiempo se transformó en un arco. El arco ha sido un elemento determinante en la evolución de parte de los instrumentos de cuerda. Su aparición dio origen al segundo grupo de los instrumentos de cuerda: los instrumentos de cuerda frotada o instrumentos de arco.

Se supone que el arco fue inventado en Asia e introducido en Europa por los árabes o por las tribus bárbaras procedentes de Asia central que se establecieron en los países nórdicos. Sin embargo, lo más probable es que el arco, como otros descubrimientos importantes, haya aparecido simultáneamente en varios lugares distintos.

Al principio, éste consistía en una simple varilla. Con el desarrollo de los instrumentos de cuerda se desarrollaba y el arco. Las exigencias de las técnicas propias que se iban ampliando en la ejecución de nuevas melodías, cada vez más complicadas, hicieron evidente la necesidad de crear un arco adecuado para estas nuevas posibilidades.

El arco que actualmente usamos para tocar el violín y los demás instrumentos de cuerda frotada, es consecuencia de una larga evolución de este elemento que dio como resultado un cambio radical en su primitiva concepción. El modelo actual data del siglo XIX, cuando François Tourte le dio una curvatura cóncava, que en los modelos más primitivos era convexa, como la del arco de cacería.

1.1.3. Genealogía del violín.

Cuanto más común es el uso de un instrumento como el espectro de su práctica, resulta más difícil apuntar su verdadero origen. Este es el caso de los instrumentos de cuerda frotada que gozaban de una amplia distribución geográfica a lo largo de miles de años. La razón de su uso universal y de su popularidad no es difícil de entender, ya que se trata de un principio fundamental de la continua resonancia de la cuerda amplificada por un cuerpo hueco, un fenómeno tanto simple como básico que encontramos en casi todas las culturas. Sin embargo, es posible mostrar algunas de las principales interacciones e influencias en un sentido muy general, limitando el área de investigación a los espacios de Asia, Norte de África y Europa.

Después de las pinturas rupestres en el sur de Francia, datadas alrededor de 15000 A.C., que muestran un arco utilizado como instrumento musical, tenemos otras referencias en el poema épico Ramayana. Según este poema fue el rey Ravana de Ceilán, hacia 5000 años antes de Cristo, quien inventó el ravanastron, primera manifestación de un incipiente instrumento de cuerda frotada.

El ravanastron (Figura 2), consistía de los elementos básicos de los instrumentos de cuerda frotada: caja de resonancia, mástil, cuerdas de tripa, clavijas, puente y arco. Estaba hecho con los materiales propios de la región como seda, bambú, piel de serpiente etc. Este instrumento se puede encontrar todavía entre los monjes budistas del Nepal.

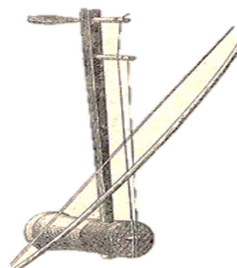


Figura 2 Ravanastron

Todos los instrumentos de arco primitivos cuyos modelos han llegado hasta nosotros son bastante simples y según Salvat (1994), se pueden agrupar en dos tipos básicos: uno con caja de resonancia que se adelgaza progresivamente para formar el mango sin solución de continuidad (rabâb norteafricano, sarinda india) y otro con caja más pequeña de forma variable y mango aplicado (rabâb árabe, kamanché persa). En general, todos estos instrumentos poseen una o dos cuerdas y se tocan en posición vertical, apoyándolos en el suelo o en las rodillas.

Persia fue la cuna de los modelos más simples del violín. La música que procede de este país es de las más antiguas del mundo según lo que se ha visto en la zona arqueológica de Elam (Chandrakausika, 2013). Durante esta antigua época se crearon algunos de los instrumentos que hoy conocemos y aunque han sufrido modificaciones, podemos decir que era la época en la que la música clásica persa tuvo gran impacto, ya que era usada como parte de rituales. El kamanché (Figura 3), un antiguo instrumento musical iraní, es probablemente el primer antepasado del violín de hoy en día. Este instrumento tenía el tamaño de un violín pero se tocaba como un chelo, en una posición vertical y situado en la rodilla del intérprete que lo tocaba utilizando un arco. También era popular en muchos países del Medio Oriente como Turquía, Líbano e Irak. Otro instrumento de cuerda de arco es el *ghazhak*, cuyo sonido se parece a del kamanché. Generalmente este instrumento ya no se utiliza aunque se puede encontrar todavía en Beluchistán iraní, en Tayikistán y Uzbekistán donde lo llaman *ghichak*.

Por su parte, en el Islam se formó una unión dentro de arte musical que surgió como resultado de una constante interacción entre árabes, persas, turcos e hindúes. Este cubrió una extensa área de Asia Occidental y el norte de África. Los pueblos de Afganistán, Pakistán, el Asia Central exsoviética y el Cáucaso comparten elementos de este sistema. Según Jenkins (1976), en Pakistán y la parte norte de India, el antepasado de violín se

llamaba *sarangi* (Figura 4), un instrumento bastante sofisticado con extra cuerdas que sonaban por simpatía. En la parte sur del país era la *sarinda* la que ganaba popularidad por su simplicidad técnica. En el imperio islámico se utilizaba *rebab*, generalmente por su fácil manera de transporte, se podía colgar en el hombro. *Rabab* podría ser cualquiera de los diversos instrumentos de cuerda del mundo islámico, la mayoría de los cuales se toman verticalmente y se frotran con un arco, como el kamanché iraní.

Las cítaras chinas, incluyendo el *xiqin*, *yazheng* y el *yaqin*, así como el *ajaeng* coreano, se tocaban originalmente con una vara con colofonia, la cual creaba la fricción necesaria con la cuerda. Tan pronto como se inventó el arco de pelo de caballo, se extendió rápidamente su uso. El *erhu* (Figura 5), es el instrumento chino de dos cuerdas más popular en la familia de instrumentos de cuerda frotada. Los pobladores de Asia central se encontraban a lo largo de la ruta de la seda por la cual bienes e innovaciones se extendieron rápidamente por toda Eurasia.



Figura 3 Kamanché

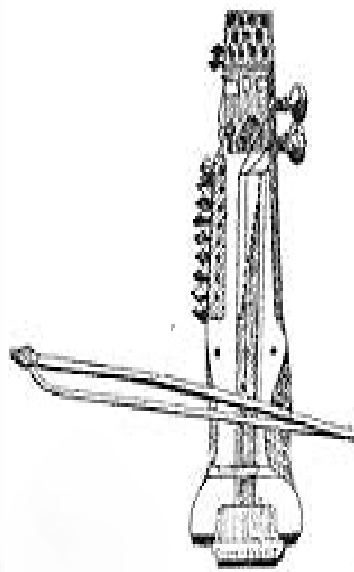


Figura 4 Sarangi



Figura 5 Erhu

La pregunta cómo y cuándo el violín ha llegado a Europa oeste todavía se queda sin una exacta respuesta. La falta de evidencias definitivas que demuestra su origen asiático nos hace considerar también la influencia que podían tener los árabes y sus instrumentos musicales sobre los músicos medievales españoles que practicaron, desarrollaron y llevaron estos instrumentos a Italia.

Se supone que los instrumentos de arco aparecieron en Europa en el siglo IX de nuestra era. Se dividían en dos grupos: el primer grupo eran los instrumentos con caja en forma de media pera cuya parte superior se restringía para formar el mango (el rabel, la lira y la giga). El rabel era un instrumento musical de cuerda frotada, similar al violín, de uso popular en la península ibérica, traído probablemente por los árabes a España y extendido especialmente por la cordillera Cantábrica (Fasla, 1997). Se podría decir que rabel (en castellano) era derivado europeo de *rabab*, que también se llamaba *rebec* en inglés, *rebecq* o *rebecquet* en francés y *rebeca* o *ribeca* en italiano. La giga, un instrumento conocido en muchos países de Europa, tenía un cuerpo hecho de madera y una forma que dejaba predecir lo que luego iba a convertirse en el diseño de violín. Solía tener entre tres y cinco cuerdas, teniendo menos cuerdas cuanto más antiguo era el instrumento. Se tocaba manteniéndola sobre las rodillas o bien apoyando el instrumento en el brazo o en el pecho.

El segundo grupo formaban unos instrumentos de cuerpo plano, ovalado, elíptico o de otra forma (la rota y la vihuela). Al principio estos instrumentos tenían una o dos cuerdas, pero el número iba aumentando hasta llegar a las cinco cuerdas definitivas. De la evolución de la vihuela de cinco cuerdas nacieron casi al mismo tiempo tres nuevas familias de instrumentos que dominaron la música del primer Renacimiento: las de la viola da *gamba*, la lira y la viola da *braccio*. La viola da *gamba* es un precursor de violonchelo. De la combinación de elementos de la lira y de la viola da *braccio* nació el violín.

En Finlandia y Estonia el más popular era la lira de arco, mientras en Bizancio se tocaba lira cretense o bizantina, con tres cuerdas. El musicólogo e historiador serbio Roksanda Pejovic (2005) ha hecho una profunda y detallada investigación sobre los instrumentos musicales en el territorio de los países balcánicos. Con este trabajo Pejovic demuestra la presencia de los instrumentos musicales desde las miniaturas bizantinas del siglo X, pasando por los frescos del siglo XI en los monasterios Gradac, Dečani, Lesnovo, Hilandar, Gračanica, hasta los escritos como Evangelio según Miroslav del siglo XII. En general, todos los cordófonos representados en estos monumentos históricos muestran una fuerte influencia del oriente. Se mencionan los instrumentos como: *ikiteli*, *saz*, *ut*, *lirica*, *gadulka*, *gusle*, *cemane*. Tampoco deberíamos ignorar la importancia de los instrumentos del pueblo eslavo situado más al norte de la península balcánica, como *suka* polaco o *gudok* y *smik* ruso (Tabla 1).

Cada uno de estos instrumentos de cuerda frotada, dependiendo de su situación geográfica y cultura en que se utilizaba, tenía su peculiar forma física y específica manera de tocar. En Europa a partir de la lira bizantina o el *rabab*, surgieron los antecedentes más evidentes, tanto del violín como de la llamada viola de *gamba*. Son tales precedentes la viola de arco (nombre que se utilizaba para todo instrumento de cuerda frotada con arco, como el *rabab* o rabel, y que también recibe las denominaciones de viela, vihuela, vihuela de arco, fídula y giga) y la lira o viola da *braccio*, ésta ya muy semejante a un violín o viola primitivos. El término vihuela o vihuela de arco se utilizaba en algunos casos para denominar a un instrumento también conocido como viola de arco, giga, fidel, fídula o viela, antepasado directo de violines y violas.

Tabla 1
Antecedentes de violín

País	PERSIA	PAÍSES DE ISLAM	CHINA	EUROPA
Instrumentos:	Kamanché, ghazhak, ghichak.	Sarangi sarinda rebab, rabab.	Erhu	Rabel, lira, giga, rota, vihuela, viola da braccio, viola de arco, suka, gudok, smik, gadulka, cemane, fidel, fidula.

Un cancionero religioso medieval llamado Las Cantigas de Santa María (1230-1260) contiene una valiosa fuente gráfica sobre los instrumentos del siglo XIII. Aquí se pueden ver los instrumentos de cuerda como arpa, cítara, cítola, guitarra latina, laúd, rabel, salterio, rota y vihuela de arco. Se trata de uno de los manuscritos europeos más importantes por sus imágenes en la historia de la música medieval. La Enciclopedia Británica (1911) por su parte, explica claramente la genealogía del violín (Figura 6).

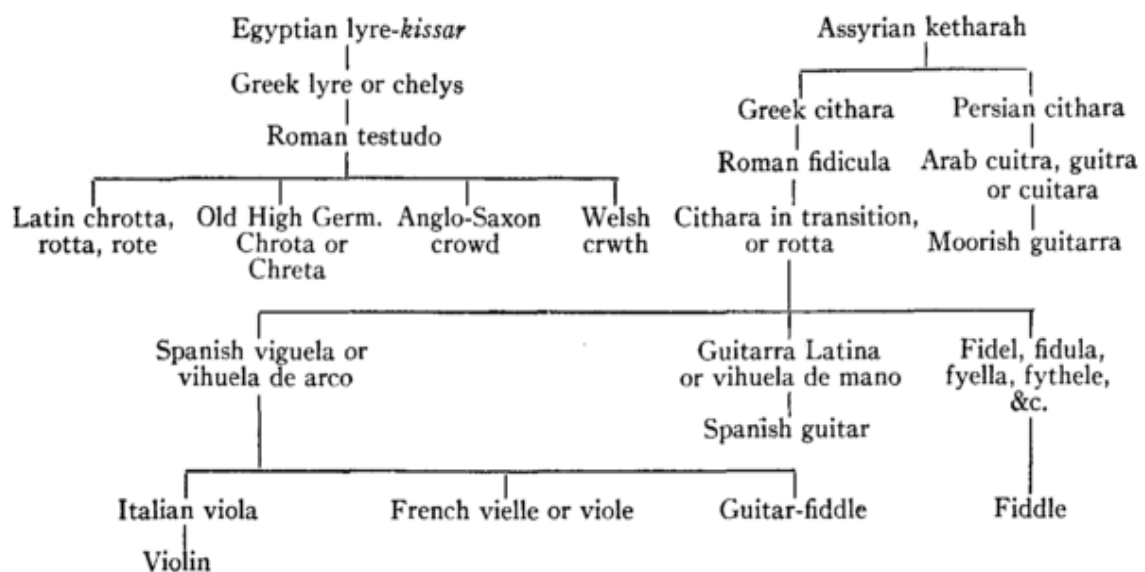


Figura 6 Genealogía del violín según la Enciclopedia Británica, (11ª ed., 1911; vol. 7, pp. 514).

1.1.4. Etimología del violín.

Para aumentar la confusión entre los historiadores sobre la polimorfa naturaleza del violín, existe un problema complementario, se trata de un caos terminológico, lo que hemos podido comprobar en el anterior apartado. A lo largo del tiempo y espacio las palabras han sufrido muchos cambios, adaptaciones, modificaciones y transformaciones entre cientos de idiomas y dialectos.

La palabra violín viene del italiano *violino* el cual es diminutivo de *viola*. *Viola*, a su vez viene del provenzal *viula*. Según el filólogo alemán, Friedrich Christian Diez (1864), la palabra provenzal *viula* viene del latín *vitula*, la que únicamente puede proceder de *vitulari* – saltar como un ternero, hacer feliz. Efectivamente, el violín era el instrumento de los animadores que después pasó a significar saltar y bailar feliz. De ahí *vitula* para el instrumento de cuerda usado para hacer saltar y bailar a la gente. Sufriendo una transposición de *vitula* aparece *viutla* y luego *viula* para convertirse en *viola*. Así en italiano tenemos *vióla*, en español vihuela (h aparece para evitar hiato), en antiguo francés *vielle*, *viele* o *vitella* para luego quedarse como *virole* en francés moderno.

Stevens (1976) explica que por ejemplo en Inglaterra, el nombre de violín no se mencionaba hasta los principios del siglo XVI, aunque se conocía la existencia de un instrumento con tales características. Su nombre era *fydyl* con muchas variantes en su ortografía: *fydell*, *fithelle*, *fedyll*, *fethill*, *vythule*. En Alemania el violín de la época llamaban *geige*, la palabra que se introdujo a antiguo francés como *gigue*, mientras que en España, según Cerone (1613), vihuelas de braço o bastardas eran los instrumentos sin trastes en diferencia con las vihuelas de arco que sí los tenían.

1.1.5. Los instrumentos de cuerda en la Península Ibérica.

Analizando los diferentes estudios históricos, musicales y organológicos que se han publicado sobre los instrumentos utilizados en las antiguas civilizaciones de Oriente Medio y su evolución en los que surgieron en Europa durante la Edad Media, Ramos (2005) establece dos posibilidades teóricas sobre la procedencia de los instrumentos de cuerda y su llegada al territorio español. La primera hipótesis plantea la posibilidad de las influencias grecolatinas y cristianas que llegaron a la Península Ibérica por el sur de Europa. Los antiguos instrumentos de Medio Oriente, como kithara, fueron importados a Europa por los griegos y asimilados por los romanos para luego extenderse por todo el continente con la expansión del Imperio Romano, llegando a la antigua Hispania. En la Península Ibérica, las kitharas y violas latinas derivaron a partir de entonces en varios instrumentos muy similares y de uso bastante común en los reinos hispánicos de la Edad Media como la cítola, la cedra, la vihuela o la fídula, que en su mayoría se tocaban con un arco.

La segunda hipótesis se inclina más por la influencia de las culturas árabes y musulmanas que entraron en la Península por el norte de África, trayendo los instrumentos como el tonbur y el laúd. Ambos fueron introducidos por los árabes en España después de la invasión de la Península Ibérica en el siglo VIII. Del tonbur surgió en los reinos hispano-musulmanes la guitarra morisca a la que se considera precedente más directo de la guitarra española. El laúd se convirtió en el instrumento por excelencia de la cultura hispano-musulmana teniendo mucho éxito sobre todo en la música cortesana del siglo XV. Durante el brillante periodo artístico del Renacimiento en España el laúd fue desplazado por la vihuela, tal vez por los prejuicios de la época contra todo lo que tuviera origen musulmán.

1.1.6. Los antiguos canarios y sus instrumentos musicales.

Pedro Hernández (2003), destaca a Lola de la Torre y a Lothar Siemens como dos de los principales investigadores de la historia musical en las islas canarias. Como legados fundamentales considera el archivo de la Catedral de Las Palmas, el Museo Canario y el Conservatorio de Música de Santa Cruz de Tenerife.

Álvarez y Siemens (2005), afirman con seguridad que los antiguos canarios no tenían instrumentos de cuerdas. Como las pruebas indican, por un lado la ausencia de noticias y restos de estos, y por otro lado se apoyan en los escritos del poeta tinerfeño Viana del siglo XVII, que da a entender que los guanches desconocían este tipo de instrumentos musicales. Sin embargo, los instrumentos musicales que utilizaban los aborígenes eran escasos y muy rudimentarios, basándose esos en la percusión hecha de palos, collares de hueso o de caracoles marinos, recipientes de barro con piedras dentro. Bethencourt Alfonso (1991), añade que los guanches, para expresarse musicalmente, utilizaban mucho la voz, bucíos, silbos, tambores y tajarastes, añadiendo la flauta dulce de caña, laurel o higuera vicaria. Por su parte, Álvarez y Siemens (2005) niegan esta teoría por una simple razón, la ausencia de los vegetales como caña en islas Canarias antes de la conquista. Al mismo tiempo insisten que los antiguos indígenas canarios no tenían instrumentos musicales elaborados, ni cordófonos, ni aerófonos ni membranófonos. Sus cantos se acompañaban simplemente con el batir de los pies y de las manos, una tradición que los vincula con las tradiciones de los pueblos bereberes.

En la vida musical de los canarios no hubo importantes cambios hasta el siglo XV aunque el archipiélago había tenido varios contactos con Europa. Fue en los principios del siglo XV cuando a la isla de Lanzarote llegó el normando Jean IV de Bethencourt. Con

esta conquista normanda de las Islas Canarias llegaron los primeros instrumentos europeos. Es muy común que los nuevos colonos trajeran consigo diferentes instrumentos musicales, al igual que otras herramientas, ya que la música tenía mucha importancia en la vida social de aquel momento. Los instrumentos musicales eran bastante simples, igual que el nivel de ejecución, así que viajar con instrumentos, practicarlos o construir no era nada insólito. Entre otros instrumentos que llegaron en aquel momento a Canarias, Álvarez y Siemens (2005) destacan dos cordófonos, *herpes* (arpas) y *rebebes* (rabeles).

Durante la conquista de las Islas Canarias por los normandos, precisamente de la isla de Fuerteventura por Jean de Bethencourt en el año 1405, los reyes Guize del norte de la isla y Ayoze del sur de la isla, no pudieron resistir la presión del Bethencourt y se entregaron para ser bautizados. Para celebrar este evento, Bethencourt organizó una cena a la que invitó a los dos reyes y, para amenizar la fiesta, sonó música. Resulta que los reyes majoreros por primera vez en aquella ocasión escucharon una música instrumental tan delicada (Cuscoy, 2004).

Hay que destacar que la llegada de los instrumentos musicales a Canarias no era un hecho organizado y planeado. Los soldados y los futuros colonos estaban acostumbrados a la música y a entretenerse con los instrumentos musicales que formaban parte de su vida. Debido a su pequeño tamaño era cómodo transportarlos y fácilmente pasaron desapercibidos.

Igual que en el caso de los normandos en las islas orientales a principios del siglo XV, a final del mismo siglo los andaluces y castellanos que se establecieron en las islas mayores tras su conquista también trajeron sus instrumentos populares. El Archipiélago Canario se convirtió en una convivencia entre los nuevos colonos construyendo una sociedad que se organizaba con gran vitalidad. Estos comenzaron con el repartimiento de tierras y la explotación de las mismas iniciando una producción en todas las islas, lo que resultó en un

incremento importante del potencial económico de Canarias. En estas circunstancias se formó y empezó a crecer el obispado de Canarias y el Cabildo Catedralicio de Las Palmas. Por supuesto, la Iglesia tenía mucha influencia tanto en la vida cotidiana como en la creación musical de la época.

Al final del siglo XV tuvo lugar el descubrimiento de América. Abriéndose un nuevo mundo para España, las Islas Canarias se convirtieron en un importante punto de comunicaciones intercontinentales, un lugar de paso obligado de personas y mercancías hacia el nuevo continente. Durante los siguientes tres siglos, por sus puertos pasaron las embarcaciones de distintas nacionalidades trayendo toda clase de objetos, entre ellos también instrumentos musicales, libros de coro, músicos, organeros y otros especialistas que se asentaban primero en las islas y luego pasaban a América a desarrollar su carrera profesional, destacan Álvarez y Siemens (2005). Entonces, podemos concluir que este era el fundamento para el desarrollo de la cultura musical en Canarias.

1.2. Organología del violín.

Todo indica que los instrumentos anteriormente mencionados estaban en una relación estrecha. Buscando la manera de mejorarlos y perfeccionarlos los fabricantes combinaban las mejores y más prácticas características para construir un nuevo instrumento que permitiría un cómodo acceso del arco a todas las cuerdas, que tendría un bonito y potente sonido y por supuesto una fácil portabilidad. Los nombres cambiaban, el número de cuerdas aumentaba y disminuía según la moda, pero la función de control siempre la tenía el arco.

En una selección darwiniana muchos instrumentos de cuerda no sobrevivieron frente las crecientes exigencias técnicas. Los espacios de ejecución aumentaban exigiendo una mejor

proyección, las comparaciones con la voz humana obligaban la eliminación de trastes liberando de este modo el movimiento de los dedos y en mismo tiempo de la melodía. Se necesitaba un instrumento musical con buena predisposición para seguir evolucionando en una época de avances musicales.

1.2.1. La luthería.

En los siglos XIV y XV en varias ciudades de Europa proliferaron los talleres de fabricación de instrumentos de cuerda, principalmente de laúdes. De ahí que la palabra francesa *lutier* o la italiana *liutaio* hayan pasado a designar al fabricante de instrumentos de cuerda en general. Aunque en la antigüedad existe una ausencia de cualquier rastro de instrumentos de cuerda frotada en el área mediterránea, fue precisamente la cuna de los mejores violines que conocemos hoy en día. La idea de construir semejante instrumento debió haber nacido de los nuevos descubrimientos del Renacimiento.

En un principio la función de los instrumentos como las violas y laúdes no era más que simple acompañamiento de la voz, y podían ser fabricados por los propios intérpretes, sin necesidad de una escuela artesanal especializada. Los primeros constructores de renombre eran Giovanni Giacomo Dalla Corna y Zanetto de Michelis da Montechiaro. Los dos desarrollaron su actividad entre los años 1484 y 1562. Sin embargo, ellos no se dedicaban exclusivamente a la fabricación de los violines.

La primera representación iconográfica de estos instrumentos es probablemente el que pintó Garofano en su célebre fresco para Ludovico il Moro en Ferrara, en 1508-9. Más tarde, nos encontramos otros ejemplos de violines en las pinturas de Gaudenzio Ferrari: en la “Madonna de los Naranjos” en San Cristóforo de Vercelli, de 1529-30, o en el fresco de la cúpula de la catedral de Saronno, de 1535-36, en el que aparecen unos pequeños

instrumentos apoyados sobre el hombro y dotados de tres cuerdas unos, y de cuatro otros (Castañón, 1996).

El instrumento no había terminado de evolucionar en ese entonces, pues algunas de sus versiones tenían sólo tres cuerdas. De los instrumentos de esta época que han llegado hasta nosotros destacan dos violines de tres cuerdas construidos en 1542 y 1546 por Andrea Amati, de Cremona. El primer violín de cuatro cuerdas está fechado en 1555 y se debe a este mismo maestro. Hacia 1560 Carlos IX, el rey de Francia, le encargó un importante pedido de instrumentos, lo que parece indicar que Andrea Amati fue, si no el inventor, sí el primer gran constructor de violines y de la famosa escuela de luthería (Figura 7).

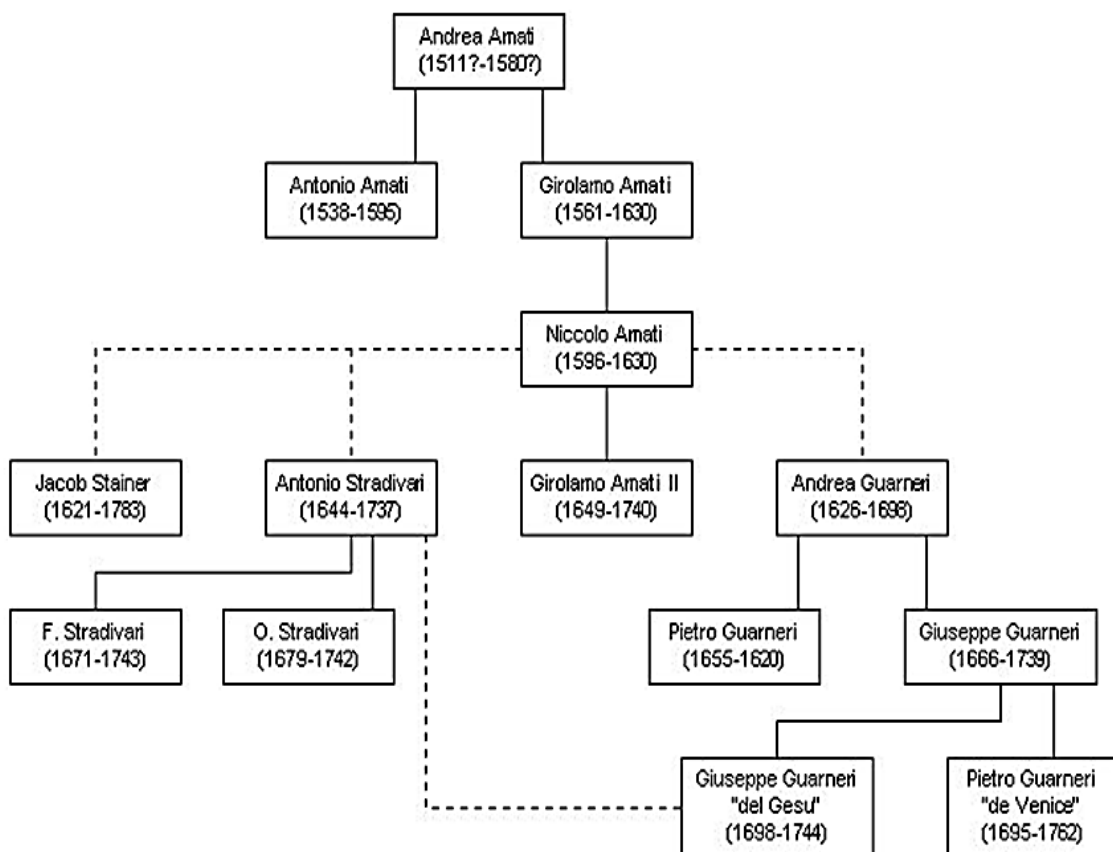


Figura 7 Escuela Amati

Las dos principales y más famosas escuelas de luthería son la de Brescia y la de Cremona. A parte de éstas, en Italia es destacada la escuela de Venecia, de Milán y de Nápoles. Fuera de Italia los principales centros constructores fueron el Tirol y la ciudad francesa de Mirecourt cuyos maestros más destacados se trasladaron a París (Tabla 2).

Tabla 2

Las más famosas escuelas de luthería, siglo XV-XVII

BRESCIA	CREMONA	VENECIA	MILÁN	NÁPOLES	TIROL	MIRECOURT
Saló,	Familia-	Montagnana,	Grancino	Familia-	Steiner;	Lupot,
Maggini;	Amati,	Seraphino,	Landolfi,	Gagliano;		Familia-
	Guarnieri,	P. Guarneri,	Testore;			Vuillaume;
	Rogeri,	Goffriller;				
	Ruggieri,					
	Grancino,					
	Stradivari,					
	Guarneri,					
	Bergonzi,					
	Storioni,					
	Cerutti,					
	Guadagnini;					

Hacia la primera mitad del siglo XVIII, la escuela de Cremona dominaba el mundo de la fabricación de violines, encabezada por Antonio Stradivari, quien estableció el modelo del instrumento para todos sus sucesores. Después de numerosas investigaciones todavía no se han encontrado las razones concretas de la extraordinaria calidad y belleza del sonido que poseen estos violines. Existen varias hipótesis en este plano que no han llegado a las confirmaciones (Figura 8).

Características únicas
Aunque el porqué de su sonido aún es un misterio, estas serían algunas claves.

El barniz
La aplicación de insecticidas habría dotado a la madera de una acústica excepcional.

La fabricación
Stradivari trabajó con sumo detalle el diseño y la geometría del instrumento. Sus modelos se usaron durante 250 años.

La madera
Se cree que un periodo climático particularmente frío (S XIV a S XIX) dotó a la madera de una densidad inusual.

EL MAS CARO

NOMBRE
Christian Hammer
(sus violines reciben nombres relacionados con músicos o con sus propietarios)

FABRICACION
1707
Pertenece al periodo de oro de Antonio Stradivari: 1700-1720

VALOR
US\$ 3.544.000
Fue subastado en Christie's el 16-5-06

COMPRADOR
Anónimo



Fuente INSTITUTO SMITHSONIANO | ENCICLOPEDIA BRITÁNICA CLARIN

Figura 8 Violín Stradivari, Instituto Smithsonian, Enciclopedia Británica.

Según los datos, en el taller de Antonio Stradivari se construyeron más de 1200 violines, todos con una calidad de sonido que no ha podido ser superada. Los más célebres de estos instrumentos poseen un nombre y una historia, y han pasado por las manos de los mayores virtuosos de generación en generación (Tabla 3).

Tabla 3

Las más famosas escuelas de luthería, siglo XV-XVII

NOMBRE	AÑO	VIOLINISTA
Oistrakh	1671	David Oistrakh
Paganini-Desaint	1680	Nicolo Paganini
Auer	1689	Leopold Auer
Boissier-Sarasate	1690	Pablo de Sarasate
Joachim	1698	Joseph Joachim
Viotti	1709	Giovanni Battista Viotti
Kreisler	1711	Fritz Kreisler
Massart	1714	Lambert Massart
Monasterio	1716	Jesús de Monasterio

La división del trabajo artesanal y la manufactura industrial dieron paso a una nueva era en la fabricación del violín, con una notoria disminución en la calidad del timbre del instrumento. La primera fábrica de violines se fundó alrededor de 1790 en Mirecourt, Francia. En seguida otros países europeos siguieron esta costumbre. Los instrumentos de Cremona fueron copiados e imitados en todas partes. Así por ejemplo el presente mercado de instrumentos está repleto de los “Stradivarius checos”, violines que se construyeron en las manufacturas checas copiando el famoso modelo y poniendo la pegatina con su nombre incluso. No cabe duda que el valor de estos violines es inferior, un ejemplar puede llegar a costar entre 1000 y 2000 euros. Hoy en día la producción industrial, sobre todo de China, posee su propio mercado entre el creciente grupo de los aficionados o para un nivel inicial de aprendizaje. En las tiendas especializadas de material musical se pueden encontrar estos instrumentos con su estuche y el arco (el kit) por un precio entre 100 y 200 euros. De todas formas, un violín alcanzará su máximo valor cuando el especialista en ese autor o escuela lo certifique. Sin ese documento, solamente podemos hablar o especular, pero no afirmar. En los últimos años se ha hecho mucha experimentación en el campo de la producción de los violines. Entre otros, algunos excéntricos violines eléctricos contruidos sobre todo por las empresas en los Estados Unidos y el Reino Unido. Fabricantes de arcos han experimentado con arcos de aluminio y arcos de fibra de vidrio o de carbono. Fabricantes de cuerdas han experimentado con todos tipos de cuerdas tanto sintéticas como de nylon.

La singular acústica del violín ha sido muy estudiada durante todo el siglo XX, basándose en las investigaciones del alemán Ernst Cladni, del cual deriva toda una formulación llamada esquema de Cladni (Collins, 2011). A parte de las investigaciones en el campo físico-acústico, recientemente se publicó una investigación del biólogo Daniel Chitwood (2014), que tiene un carácter más bien antropológico.

Chitwood analizó las formas muy complejas de más de 7000 violines construidos durante el periodo entre 1560 y 2003 y presentados en distintas subastas. Él formó un registro fotográfico de todas estas piezas que permitió analizar sus cambios durante cuatro siglos de música. Para comparar estos modelos se utilizó una técnica de estadísticas en morfología llamada *Elliptical Fourier descriptor analysis* (Figura 9). Las observaciones de Chitwood dieron como resultado que durante esos 400 años desaparecieron distintas formas de violines para acabar limitando su apariencia a cuatro modelos fuertemente ligados a cuatro familias: Maggini, Amati, Steiner y Stradivari.

Según Chitwood, los violines construidos por Stradivari tenían una calidad excepcional, pero la fama que tienen viene como consecuencia de varios factores sociológicos y no solo por sus calidades. Entre otros factores se mencionan: el gusto, la moda, la imitación.

Lo importante es que la gente percibía que estos instrumentos eran mejores. Y por eso estaban dispuestos a pagarlos a precios más altos y en consecuencia, su forma perduró. Y esto, hasta cierto punto, es un resumen de cómo funciona la evolución. La evolución no encuentra la mejor solución para un problema, sino que premia al que mejor se reproduce y se adapta a su entorno. Y en ese sentido, el Stradivarius es el que mejor se adaptó a su época (Chitwood, 2014, El País).

Esta visión evolucionista, que deja en un segundo plano la calidad musical del violín y apuesta por factores sociológicos como el gusto de una época o el poder de transmisión y nepotismo de los artesanos, encuentra como poco sus matices en opinión de otros expertos.

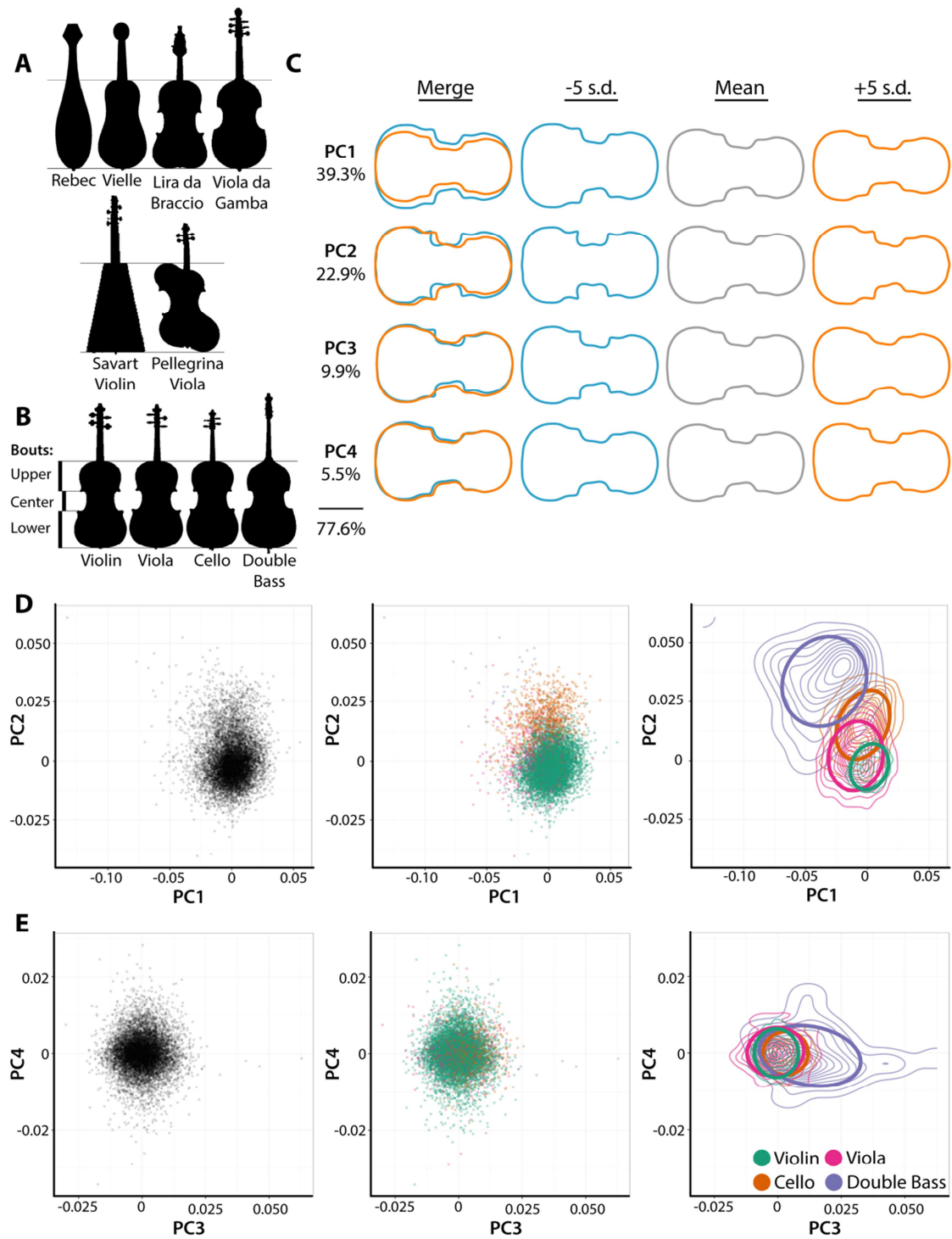


Figura 9 Diferencias entre las formas de los instrumentos de cuerda frotada

La leyenda:

A- Los contornos de los instrumentos que probablemente contribuyeron al diseño del violín: rabel, vihuela, lira da braccio y relacionada familia de la viola da gamba. Están

incluidos también los contornos de los instrumentos experimentales como Savart violín y Pellegrina viola.

- B- Los contornos de los instrumentos de la familia de violines. A la izquierda están indicadas las curvas: la superior, la del centro y la inferior.
- C- Análisis de Componentes Principales (PCA) realizado para visualizar los patrones de la varianza. Para componentes principales (PCs) 1-4, el esbozo de violín -5 muestra las desviaciones estándar en color azul y +5 las desviaciones estándar en color naranja, que se encuentran a lo largo de cada eje. La media esta expresada con el color gris. Las cuatro PCs juntas explican 77.6% de varianza.
- D- Diagramas de dispersión PC 1 y 2.
- E- Diagramas de dispersión PC 3 y 4.

Podemos decir que la luthería es una ciencia que abarca múltiples disciplinas relacionadas con la música. En los aspectos teóricos, la luthería se basa en el estudio de la historia de la música de donde puede obtenerse el conocimiento y evolución de la musicología, mientras en el ámbito práctico se apoya en las investigaciones sobre los materiales y técnicas para construcción de instrumentos musicales.

La lista de los países que más produjeron instrumentos de la familia del violín empieza obviamente por Italia. Los siguientes países son Francia, Alemania, Austria, Bohemia (hoy República Checa), Inglaterra, los Países Bajos y en menor medida, España. A partir del siglo XIX, Hungría, Polonia, EEUU y Rusia se sumaron a este listado. En el siglo XX empiezan a formarse las escuelas internacionales de luthería como por ejemplo la de Cremona y Milán (Italia), Mittenwald (Austria), Mirecourt (Francia), Salt Lake City (EEUU), Newark (Gran Bretaña), Querétaro (México) y varias otras.

1.2.2. La luthería en España.

En la Edad Media española, los artesanos que construían instrumentos musicales se les conocía como hacedores de instrumentos, profesión que se consideraba unida a las de tañedor de instrumentos y maestro de danza. A partir del siglo XVI las personas que se dedicaban a la construcción recibieron el nombre de violero y guitarrero, posteriormente lutero por asociación al *luth* o laúd, que era el instrumento más popular de la época. Griffith y Suárez-Pajares (2004) nos muestran una recopilación de las ordenanzas de Sevilla publicadas en 1527, recogiendo una tradición que se remonta a 1505, describiendo los exámenes de violeros. En estas ordenanzas podemos ver que un violero oficial para saber bien su oficio tenía que ser capaz de hacer varios instrumentos musicales como por ejemplo: claviórganos, laúdes, vihuelas, harpas y otros más.

En comparación con Italia, en España no ha habido ninguna creación de escuela de luthiers. Según Pinto Comas (2000), tampoco se han caracterizado los españoles por haber ido a Italia o incluso Francia para estudiar o aprender este oficio, ya que estos países tenían una gran importancia y solidez en cuanto a la luthería se refiere. Fue al principio de siglo XVIII cuando destacó por su trabajo Gabriel de Murcia, al que Pinto Comas (2000) destaca como precursor de la luthería en España. A partir de este siglo la luthería se ha concentrado en dos ciudades, Madrid y Barcelona. De este modo en Madrid encontramos a José Contreras llamado el Granadino (1710-1762), José Melintón, hijo del anterior (1741-1791), José Pedro, nieto del primero (1765-1827), Silvio Ortega (1765-1846) y Manuel Ramírez

(1866- 1916). En Barcelona citaremos a Juan Guillamí (1702-1769), Salvador Bofill (1705-1771), Agustín Altamira (1805-1882) alumno del francés E. Marie Bretón, Ramón Parramón (1880-1955) que se asocia con Jacinto Pintó alumno de Mirecourt de Laberte y Magnié y Francisco Manuel Fleta (1890-1981). Desde 1955, Parramón formó la sociedad con la familia Pintó y que actualmente sigue con la representante figura de Ramón Parramón.

1.2.3. La luthería en Canarias.

Desde comienzos del siglo XVI en las principales ciudades canarias se muestra presencia de ciertos cordófonos de cuerdas pulsadas como la vihuela o su congénere la guitarra. Estos instrumentos se popularizan pronto y al mismo tiempo emerge también la profesión violero o constructor de los mismos. Álvarez y Siemens (2005) nos proporcionan los nombres de los primeros artesanos que se dedicaban a la construcción de estos instrumentos musicales: Alonso Gómez de Las Palmas de Gran Canaria, Francisco de Torres vecino de Galdar y Francisco Gómez de La Laguna, que posiblemente era descendiente de Alonso Gómez. En aquella época era la costumbre de que los oficios se transmitieran de padres a hijos. Otro interesante detalle que mencionan Álvarez y Siemens (2005) es aunque las vihuelas y guitarras se construyeran en las islas, sus cuerdas venían de la Península: “Como demuestra una relación de mercancías llegadas de Oporto en 1545, entre las que se encuentra un mazo de cuerdas de vihuela de Granada...”.

1.2.4. Morfología del violín.

Bajo su aparente sencillez, el violín esconde una estructura muy compleja, ya que está formado por un conjunto de más de 80 piezas. Principalmente consta de una caja de resonancia que posee elegantes y hermosas formas ergonómicas. Esta típica forma se debe tanto a consideraciones estéticas como a la funcionalidad de su manejo. Aunque el tamaño de violín es estándar, la longitud total promedia unos 60 cm y la de la caja de resonancia aproximadamente 35,5 cm, existen violines llamados “femeninos” de un tamaño un poco reducido ($7/8$), apropiado para las mujeres u otros violinistas con las manos algo más pequeñas. También tenemos que mencionar que para cada época de estudio y de la edad existen violines de la apropiada talla con nombre de fracciones (Tabla 4). El más pequeño de todos es de $1/32$. Estos violines fueron hechos específicamente para la metodología Suzuki (de la que vamos a hablar más en el capítulo de los métodos de enseñanza) y dedicados a los principiantes más pequeños. Luego los siguen las tallas: $1/16$, $1/10$, $1/8$, $1/4$, $1/2$, $3/4$, $4/4$, que es realmente la talla completa.

Tabla 4

Las tallas de violín correspondientes a las edades

TAMAÑO DEL VIOLÍN	MEDIDA EN CENTÍMETROS	EDAD PROMEDIA EN AÑOS
$1/16$	35-38 cm	3-4
$1/10$	39-42 cm	4-5
$1/8$	43-46 cm	5-6
$1/4$	47-51 cm	6-7
$1/2$	52-56 cm	7-8
$3/4$	57-60 cm	9-11
$4/4$	>60 cm	11 a más

La tapa superior o armónica igual que los aros (las cubiertas laterales) se hacen de madera de abeto rojo o blanco, mientras que la tapa inferior se hace de madera de arce. Para las piezas como diapasón o batidor se usa la madera de ébano, otras piezas como las clavijas, el cordal y el botón se hacen del boj, palo de rosa o también el ébano. El experto en violines y lutier francés Etienne Vatelot (1989), nos explica que estas maderas eran las usadas por los grandes constructores de los violines y siguen en el uso hoy en día.

La calidad de sonido de un violín y su resonancia, destaca Vatelot (1989), dependen de varios factores como por ejemplo:

- La elección del tipo de la madera y su antigüedad.
- El diseño y la forma.
- Las curvaturas de la tapa y del fondo.
- El grosor.
- La fluidez del barniz.
- El ajuste de la barra armónica que soporta la tapa.
- La colocación y la tensión del alma (poste sonoro).
- La forma y el ajuste del puente.
- El diámetro y la calidad de las cuerdas.

Podemos ver que el éxito de la resonancia y la calidad de los violines dependen de numerosos factores físicos, pero a todos éstos tenemos que agregar el gusto e incluso el carácter del violinista, que busca en su instrumento no sólo el poder y la resonancia, sino también una reflexión de su propia personalidad. Los constructores de violines, por tanto, no sólo deben prestar atención a la condición física del violín, que puede variar según el clima o como consecuencia de la humedad ambiental, sino también llevar el instrumento a

un estado de receptividad para el violinista mismo que tendrá la responsabilidad y el talento para tocarlo.

Desde el siglo XVIII hasta la actualidad, las curvas abovedadas características del violín igual que su estructura en general han permanecido sin importantes cambios. Consecuencia de esto es que los actuales luthiers construyen siguiendo los mismos procedimientos de hace más de 300 años, ya que todas las medidas y fórmulas han sido comprobadas con el paso de los años por grandes maestros. Podemos decir que este instrumento ha llegado a lo más alto, al punto culminante de su evolución, que ya no puede ser mejorado ninguno de sus aspectos. Se podrán encontrar unos instrumentos mejores que otros, con calidades diferentes, pero en lo que respecta a su estructura y forma será la misma.

1.2.5. Morfología del arco.

Ya sabemos que la calidad de sonido de un violín depende de una ecuación de factores a los que tenemos que añadir otro muy importante, el arco. Es casi tan importante como el violín y es fundamental para conseguir un buen sonido y una buena interpretación. De la misma manera que ocurre con el violín, cuanto mejor sea el arco más fácil será para nosotros tocar y aprender.

Por su parte, el arco ha sufrido muchas modificaciones. El modelo actual data del siglo XIX, cuando se le dio una curvatura que antes no tenía. Incluso era cóncavo en los modelos más primitivos, lo que podemos ver en la Figura 10.

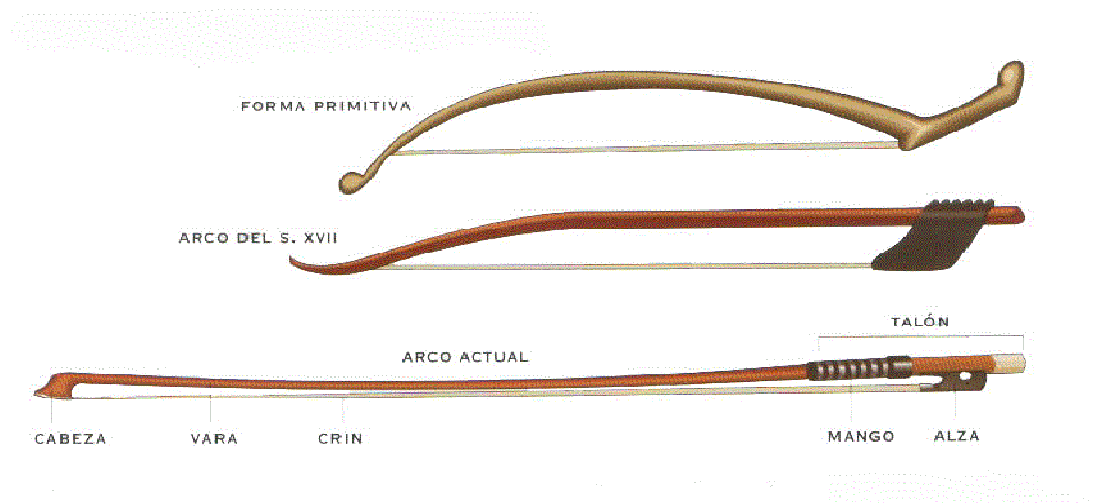


Figura 10 Evolución histórica del arco

El arco se hace de la madera de pernambuco, considerándola como el mejor material para la elaboración del arco, dadas sus características de elasticidad, peso y resistencia. Las cerdas o crines, están hechas de pelo de cola de caballo. La fama la tienen los de origen siberianos o de Mongolia, pero también se utilizan colas de caballos de Canadá, de algunas regiones de América del Sur, Australia, Hungría y Rusia. Al igual que los violines, existen arcos de fábrica pensados para los estudiantes, y arcos artesanales. Relativo a la edad y la altura del violinista existen diferentes tamaños de arco: el más pequeño es 1/16, luego 1/8, 1/4, 1/2, 3/4 y 4/4. Últimamente se están elaborando los arcos de fibra de carbono, un material muy resistente. Estos arcos tienen amplia gama de características y algunos llegan a la calidad alta. El precio de un arco puede oscilar entre 20€ si se trata de un arco de producción china y miles de euros si se trata de arco de un famoso artesano arquetero.

1.3. Llegada de violín al territorio español.

A mediados del ciclo XVI Europa estaba dividida en tres grandes bloques: las posesiones de los Hasburgo de España, Francia y el Imperio Germánico, la dividida Italia y los ingleses siempre listos para el ataque. Aunque se sentía una fuerte amenaza turca, Francia intentaba romper el cerco de los Austrias. En 1556 Carlos V abdicó y repartió su Imperio entre sus descendientes, entre ellos, Felipe II. La crisis económica y en parte religiosa llevó a los dos países a firmar el Tratado de Cateau-Cambrésis, por el cual, y entre otros acuerdos, Felipe II concertó su matrimonio con Isabel de Valois. Uno de los varios regalos encargados para esta boda, posiblemente por Catalina de Médici, fue un violín que formaba parte, al parecer, de un conjunto de instrumentos. Hoy en día este violín se puede ver en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York. Este es el primer dato que encontramos que trata de violines en España gracias al Atlas Histórico escrito por Lara (1988).

La más completa descripción contemporánea de los instrumentos musicales usados en España durante el siglo XVII es la debida a Cerone (1613), en el libro XXI de su *Melopeo*. En el capítulo: “División genérica de los instrumentos musicales usados en los conciertos modernos”, aparece violín como instrumento de arquillo entre otros como: liras, vihuelas de arco y rabeles o rebequines. Cerone lo clasifica también como un instrumento perfecto porque: “Cuando se dice instrumento musical, no se ha de entender de otro instrumento que de los instrumentos que sirven a hacer los conciertos perfectos y en todo acabados” (p. 1039).

1.3.1. Llegada de violín a Canarias.

Los señores y gobernadores de Canarias, en el siglo XVI, tenían un interés por rodearse de músicos que realzaran su prestigio. Álvarez y Siemens (2005) destacan la preferencia de éstos por mantener a su coste especialistas en tañer violones como signo de su poder y riqueza. El empleo de estos instrumentos podemos entender por la necesidad de acompañar las danzas cortesanas, cuya práctica y aprendizaje en el Renacimiento era materia obligada en la educación de los jóvenes de las familias relevantes.

Sin embargo, no existen pruebas exactas que pueden demostrar la aparición de violines o de sus antepasados en el archipiélago Canario. Todas las especulaciones sobre este tema se quedan en el ámbito hipotético, lo que nos plantea posibilidad de una nueva investigación en estos términos.

1.4. La práctica de violín como un nuevo instrumento.

Una tradición antigua es la música folclórica. Los cantos tradicionales generalmente asociados a la danza, relativos al culto religioso al trabajo y a la vida rural forman parte de la rica cultura musical. Esta música, con frecuencia vocal, se acompañaba con los instrumentos autóctonos, muchas veces representados por el grupo de instrumentos de cuerda frotada al que pertenece el violín y sus progenitores. De estas primeras prácticas tenemos muy escasas trazas porque la música profana no fue anotada. Sin embargo, su existencia queda demostrada por las frecuentes e inevitables infiltraciones de las melodías en el repertorio religioso. La música se liberó de la transmisión oral en el siglo XI con la invención de un sistema de líneas en el que se anotaban las alturas de los sonidos. Este fue

un hecho tan crucial para la historia de la música occidental como lo fue la escritura para la historia de la lengua (Grout, 1980).

Otra forma de acción instrumental era completamente distinta y se utilizaba en fines militares, como efecto ruidoso de los instrumentos musicales que atemorizaba a los enemigos en el curso de las batallas. Siemens (2005) explica que era una costumbre que provenía de los musulmanes y que los cristianos habían tomado de éstos en sus múltiples contactos durante el periodo medieval.

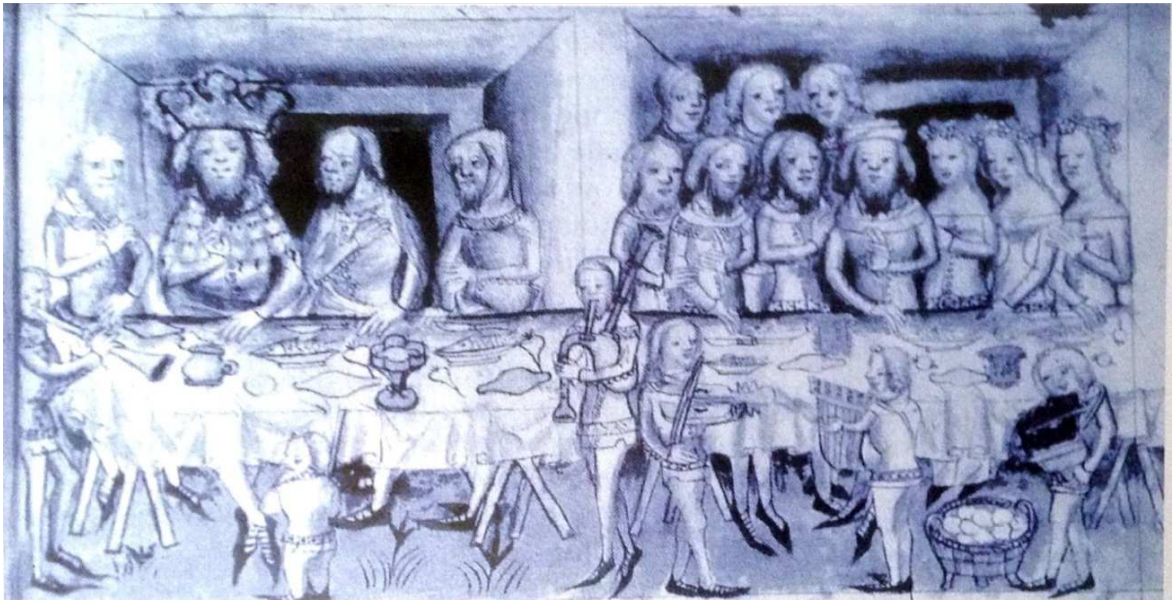


Figura 11 Ministriles en un banquete con chirimía, gaita, vihuela de arco, arpa y órgano portátil. Miniatura del *Speculum Humanae Salvationis*, anónimo de fines del siglo XIV o principios del XV. París, Bibl. Nat. Ms. lat. 511, fol. 43 rº.

Hacer sonar a los instrumentos era también para deslumbrar al pueblo y magnificar la presencia de personajes relevantes e ilustres. En varias iconografías de la época podemos ver imágenes de banquetes y comidas en las que actuaban los músicos, entre ellos figuran los que tocaban instrumentos de cuerda frotada como violines, vihuelas de arco, violones, violas *da braccio*, etc. (Figura 11).

Sin embargo, eran dos los poderes principales que sostuvieron un mecenazgo artístico y musical en el periodo de Renacimiento, la época de la elaboración definitiva de violín: la Iglesia y el poder civil. Las prácticas musicales propias de la Iglesia tuvieron mucha importancia tanto en el desarrollo de la música como en la práctica y la enseñanza de la misma. Por su parte, el mecenazgo de reyes, príncipes y altos dignatarios de la nobleza dio lugar a una muy importante parte de la práctica de música y sobre todo de los instrumentos de cuerda, entre otros el laúd, la vihuela, los violones (violins *da gamba* en la primera mitad de siglo XVI). La familia de los violines, así en plural, como se conocieron antes del protagonismo absoluto del violín, comprendía instrumentos de cuerda frotada sin trastes, en tesituras de soprano, alto, tenor y bajo, de entre 3 y 5 cuerdas, pero en aquella época se consideraban como instrumentos bajos, simplemente porque no sonaban muy fuerte.

La música instrumental tuvo asimismo mucha importancia en la España del siglo XVI. El instrumento más importante de la época era sin duda el laúd, seguido por el órgano (en las iglesias), el arpa y luego la vihuela, instrumento emparentado con la guitarra. Una serie de tratados para vihuela, destacan Álvarez y Siemens (2005), nos ofrecen lo más genuino de la aportación musical ibérica a la cultura del Renacimiento. Otras importantes prácticas instrumentales tuvieron menos difusión a través de la imprenta, pero cabe destacar el cultivo de la música para violones (*viola da gamba*).

Desde los primeros momentos del asentamiento normando en Canarias, los titulares del señorío en que se convirtieron empezaron a rodearse con los poetas y músicos para destacar su nivel social y exponer su riqueza. Esta actitud estaba muy de acuerdo con las normas habituales de la época, o como muy bien explica Norbert (1994), el deseo por escalar posiciones sociales impulsaba a la imitación de los usos y las costumbres de las capas altas.

1.4.1. Violín como instrumento musical del pueblo.

Stevens (1976) opina que eran los pastores quienes utilizaban los instrumentos de cuerda frotada, los progenitores de los violines, mientras paseaban por los prados. Ellos aportaron mucho a lo que se llama la música profana. Como contraste a la música sacra, la música profana buscaba divertir al pueblo con sus historias de amor, romances, danzas, etc. Con este tipo de música surgieron los famosos juglares que eran músicos que iban de pueblo en pueblo. A parte de las interpretaciones callejeras y participaciones en las fiestas, la práctica de los instrumentos de cuerda entraba a los hogares y empezaba formar parte de la vida familiar cotidiana.

La familia de los violines fue creada en el siglo XVI como alternativa a las violas. Poseían un sonido más potente y penetrante pero eran considerados como instrumentos más vulgares, y solían usarse para acompañar las danzas (de allí su nombre, como lo mencionamos anteriormente en el capítulo 1.1.4. Etimología de violín). La familia de instrumentos de cuerda frotada sin trastes había sido tradicionalmente asociada a los músicos aficionados y a la música de baile o popular, a menudo como un elemento lúdico y desenfadado, frente a los músicos profesionales que tañían instrumentos capaces de ejecutar música más compleja. La música de baile y popular se interpretaba normalmente de memoria o estaba escrita para ser cantada. Como violín realizaba la misma línea melódica, no se requería de especificaciones ni anotación alguna, lo que puede explicar la ausencia de la música escrita para violín antes de los finales del siglo XVI. Por tanto, la tradición y enseñanza eran exclusivamente oral, es decir de maestro a discípulo, una práctica que caracteriza la enseñanza de hoy en día también.

1.4.2. Violín y música sacra.

Después de la antigüedad grecorromana, durante la época de alta edad media, aunque el uso de los instrumentos musicales era frecuente, la Iglesia cristiana los rechazaba. Eso se debía al origen de los primeros cristianos. Estos provenían del judaísmo, el culto que prohibía los instrumentos musicales usados en otros cultos como griego, sirio, egipcio o mesopotámico. Con la expansión de la Iglesia se prohibían los instrumentos musicales utilizados en los cultos religiosos paganos que, según la tradición, tenían origen mitológico como por ejemplo la lira que había sido inventada por Hermes y utilizada por Apolo, el aulos por Marsías, la siringa por Pan, etc. La razón de este rechazo era el temor que tenía la Iglesia que los instrumentos musicales iban a contaminar la pureza de la música cristiana igual que de la fe. Con el cambio al Nuevo Testamento se consideraba que introducir e imponer en la casa espiritual de Dios, refiriéndose a la iglesia, instrumentos materiales de música era intentar acomodar lo material a lo espiritual. Hasta hoy en día la iglesia ortodoxa implica a las voces humanas en sus ceremonias rechazando cualquier instrumento musical.

Sin embargo, la iconografía muestra a los instrumentos musicales formando parte de escenas bíblicas. Según Pajares (2010) la más espectacular es la de los 24 ancianos del Apocalipsis que se representan en los pórticos de las iglesias tocando laúdes, violas de arco o punteadas, arpas, etc. Se los puede ver en el pórtico de la iglesia de Saint-Pierre de Moissac en Francia y en España en el pórtico de la Gloria de la catedral de Santiago de Compostela. Otra escena bíblica muy común es la de rey David rodeado de músicos. Todas estas agrupaciones son simbólicas, no se trata de conjuntos instrumentales realistas porque las únicas agrupaciones que existían en las iglesias en esta época eran de cantores, a veces

acompañadas con órgano. Pero ya a finales del siglo XIII se introducen en las iglesias otros instrumentos a parte del órgano. Pajares (2010) menciona un resumen de gastos de la catedral de San Pablo de Londres del año 1332, que revela pagos a varios intérpretes de viola que actuaban en ella.

La labor musical de la Iglesia se desarrollaba en el marco de las capillas musicales, adscritas a catedrales, colegiadas y monasterios, donde se instruían y trabajaban los grandes músicos del momento. La función primordial del maestro de capilla era de dirigir la música de la liturgia dominical y sobre todo la de las grandes fiestas del ciclo litúrgico del año. A parte de esta labor interpretativa ellos se dedicaban también a la enseñanza de la música.

Entre otros instrumentos que ya tenían su lugar dentro de lo que era el funcionamiento de la Iglesia tenemos que destacar el importante sitio que ocupaba el violín en la música sacra durante la primera mitad de siglo XVI en Italia. El violinista Baptiste Romain, según lo explica Lara (2013), se basa en algunas fuentes documentales que aportan la información de que el violín jugaba un papel determinante en la música interpretada en las confraternidades religiosas en Brescia y en otras ciudades del norte de Italia, como Venecia, Milán, Ferrara o Mantua. Pajares (2010) también menciona la práctica del violín en las iglesias italianas donde estaba adquiriendo un nuevo papel y un nuevo repertorio.

En el territorio alemán, un factor importante para el desarrollo de la música fue la Reforma protestante iniciada por Martín Lutero (1483-1566), quien consideraba la música como parte indispensable del culto divino. Esta música estaba inspirada muchas veces en conocidos cantos populares alemanes que resultaban familiares a sus seguidores que alcanzó su máxima perfección en J. S. Bach. Sin embargo, la iglesia protestante tampoco permitía participación de los instrumentos musicales en los actos religiosos. Fue el compositor alemán Dietrich Buxtehude (1637-1707), quien puso de moda la antigua

costumbre de dar conciertos públicos en la iglesia, los famosos *Abendmusik*, “música vespertina”.

La situación en Inglaterra era algo parecida. El rey Enrique VIII también se separó de la iglesia de Roma y creó la iglesia anglicana, de la cual se proclamó máximo mandatario y así acaparó todo el poder político y religioso de su país. Los violines se utilizaban en Inglaterra y Alemania más bien para acompañar las danzas, como parte de entretenimiento cortesano o para amenizar las comidas en importantes ocasiones, su presencia en las iglesias era muy escasa. En los siglos XVIII y comienzos del XIX, por lo que respecta al uso de instrumentos de orquesta en el servicio religioso, la práctica en las capillas metodistas era la misma que la de la Iglesia anglicana. John Wesley, el creador de la Iglesia Metodista, decía que no tenía objeción a los instrumentos de música en sus capillas con tal de que no se oigan, ni se vean.

Respecto a los instrumentos musicales en uso en España en el siglo XVI, López-Calo (1983) explica que los datos documentales confirman que generalmente en las catedrales e iglesias importantes eran fundamentalmente usados los órganos y los instrumentos de viento. Los de cuerda tardaron más en entrar. Salvo alguna excepción, casi no se usaron de modo estable en las catedrales españolas durante el siglo XVI. Esta misma práctica siguió durante casi todo el siglo XVII. Entre las primeras catedrales de España donde empezaron a utilizar los instrumentos de cuerda, concretamente violín, destaca Santiago de Compostela, seguida por la de Granada.

Por otra parte, Griffiths y Suárez (2004) explican que en la segunda mitad del siglo XVI existían dos familias de cuerda frotada con usos, repertorios y ámbitos diferentes: las vihuelas de arco con trastes y tañidas en posición vertical y la familia de los violones, sin trastes y tañidos en posición horizontal. Su uso en el interior del templo, aunque no

generalizado, tampoco fue una excepción. De todas formas, su uso más extenso era en las procesiones exteriores, especialmente la del Corpus Christi.

Ezquerro (2004) aporta que en el siglo XVII y XVIII, en las catedrales e iglesias españolas se introdujo una nueva forma de funciones instrumentales promovida por el estamento eclesiástico, llamada siesta. Dependiendo de la solemnidad de cada caso, había al menos dos tipos de siesta, con violines y oboes, y “a cuatro”, y podía participar en ellas toda la capilla de música catedralicia, o bien únicamente una parte de ella. El contenido de estas actuaciones contaba con unos destinatarios y oyentes privilegiados, que incluso se situaban en un lugar destacado y en alto, reservado para las autoridades, en una clara separación de los diferentes niveles sociales que acudían a escuchar este tipo de veladas.

Enfocando el territorio canario podemos decir que Las Palmas de Gran Canaria en el siglo XVI era la ciudad con un ambiente intelectual relajado y estimulante favorecido por la prosperidad económica, donde se había creado un complejo de operaciones mercantiles entre Europa y América. Por la Catedral de Las Palmas, aporta Siemens (2005), durante este periodo paso un gran número de músicos y compositores venidos de la península. De sus enseñanzas se beneficiaron los mozos de coro canarios, que en todo momento aprendieron en la Catedral. Así se formó la base de los músicos canarios de todas las especialidades.

Álvarez y Siemens (2005) destacan también que en el año 1595 el Cabildo compró un grupo de vihuelas de arco con la intención de incorporarlas a la capilla. Fue un hecho muy insólito e innovador en el panorama musical eclesiástico de aquel entonces. Los cantores, todos los antiguos mozos de coro de la catedral, eran los encargados en aprender a tocar estos instrumentos. Este intento no dio buenos resultados por falta de aplicación de los nominados, así el Cabildo a los pocos años suprimió esta actividad de la organización musical catedralicia y vendió las vihuelas de arco.

1.4.3. Violín como instrumento musical de la cortesanía.

La música y los instrumentos musicales desde siempre tenían su sitio destacado entre alta sociedad. Muchos nobles mantenían grupos de compositores, cantantes e instrumentistas para entretenimiento de la corte. La música contribuía al prestigio de sus patrocinadores, así que, nobles, reyes y papas competían por atraer a los mejores músicos para exaltar su poder político y económico (Supicic, 1971). En el ambiente cortesano los músicos lograron mayor libertad de expresión que en el ámbito religioso, donde la música estaba muy condicionada por su utilización litúrgica y por el propio espacio físico y espiritual religioso.

A finales del siglo XII, la palabra francesa *menestre* empezó a utilizarse para aquellos músicos adscritos al servicio de un señor. Estos músicos, como los demás servidores o ministrantes de su casa, tenían una seguridad laboral que no poseían los juglares de vida habitual inestable. *Menestrel* o *menestrer*, como llamaban a estos músicos cortesanos, derivó en castellano a ministril, el nombre que aparece en las cortes hispanas a partir del siglo XIV (Menéndez, 1975). Los ministriles estaban al servicio de reyes, príncipes, grandes señores y también trabajaban para las ciudades e intervenían en todos aquellos actos solemnes y ceremonias que organizaban. Su entrada en las catedrales se produjo mucho más tarde, en el siglo XVI.

Otro sitio importante en la ejecución musical y especialmente en la práctica de los instrumentos de cuerda, lo tenían los trovadores. Fueron músicos y poetas medievales mayoritariamente de la nobleza. Ellos componían sus obras y las interpretaban, o las hacían interpretar por juglares o ministriles. Su presencia se notaba sobre todo en las cortes

señoriales de ciertos lugares de Europa, especialmente del sur de Francia, entre los siglos XII y XIV.

Los instrumentos se dividían también según el lugar y ocasión en que se utilizaban. Los instrumentos altos eran aquellos que acompañaban las entradas de los reyes y los personajes nobles, anunciaban acontecimientos importantes, participaban en las celebraciones solemnes y en otros actos de mucha pompa. A este grupo pertenecían las chirimías, dulzainas y gaitas, sacabuches, bombardas, cornetas, bajones, etc., en general los instrumentos con gran capacidad sonora. En contrario, la práctica de los instrumentos bajos era más habitual y apropiada para la música de cámara o como acompañamiento de comidas, danzas y canciones. Los instrumentos con esta denominación eran generalmente los de la cuerda, tanto pulsada como frotada, flautas, y otros similares que tenían un sonido más suave.

En Inglaterra los violines aparecieron en la corte de Enrique VIII en el año 1540. Según Pajares (2010), fue un grupo de judíos procedentes de Milán, Brescia y Venecia que trajeron estos instrumentos e inauguraron un grupo estable en la corte. También consta que hubo violines en casas aristocráticas desde la década de 1560. En tierras germanas, el conjunto de violines de Múnich se fundó por cuatro miembros de la familia Bisutzi en la década de 1550. Violinistas italianos, entre ellos tres miembros de la familia Ardesi de Cremona, estaban en la corte de Viena en la década de 1560, en Weimar en 1569, Innsbruck en 1570, etc. Así que a finales del siglo XVI el conjunto de violines era un grupo musical habitual en todas las cortes y ciudades del norte de Europa.

Tenemos que destacar a Catalina de Medici por su labor en la proliferación de violín en Francia y España del siglo XVI. Ella era una figura importante de la nobleza italiana, posteriormente la Reina de Francia. Hacia 1554, ya como Reina de Francia, inició la importación de músicos, violinistas y bailarines italianos a la corte francesa en París. A

parte de eso, anteriormente hemos mencionado a Catalina de Medici como la donadora de un violín como uno de los regalos para la boda de Felipe II e Isabel de Valois, su hija, lo que se puede entender como la entrada de un violín italiano a la corte Española (Lara, 1988). Hacia 1560 Carlos IX, el Rey de Francia e hijo de Catalina de Medici, encargó un importante pedido de instrumentos a Amati. Como el rey en este momento tenía diez años y la regencia fue confiada a su madre, todo indica a otra implicación de Catalina de Medici en la distribución de los violines italianos en Francia.

Posteriormente, en el siglo XVII durante el reinado de Luis XIII seguido por Luis XIV, en la corte francesa se estableció un grupo de músicos llamado *Violons de la bande Françoise*, o Veinticuatro violines del Rey. El mismo rey era dotado de una excepcional afición por la música y la danza. Sus años infantiles en la corte de su padre, Enrique IV, estaban marcados por la estricta educación recibida por los miembros de la familia real, en la que la música gozaba de un papel primordial. La fama de los Veinticuatro violines del Rey motivó la constitución de agrupaciones similares en otros lugares como, por ejemplo, la corte inglesa de Carlos II.

En la península ibérica, durante la época de los Reyes Católicos, el instrumento de cámara por excelencia siguió siendo el laúd, pero al mismo tiempo se registraban en la corte otros instrumentos como la vihuela, tanto pulsada como de arco, igual que otros instrumentos bajos (Gómez, 2012). La misma fuente explica que el príncipe Juan, el hijo de los Reyes Católicos, tenía en su servicio a un músico llamado Diego de Madrid que tocaba un rabelico. Hasta finales del siglo XVII a los violines en algunas partes de España se les llama rabelico. Se sospecha que incluso el mismo príncipe sabía tocar este instrumento, ya que como la mayoría de sonadores que estaban a su servicio, sabía tocar varios instrumentos.

En tiempos de Felipe II se realizaban en la corte espectáculos teatrales de tipo alegórico, con intervención puntual de la música y el baile. Con su interpretación se encargaban los jóvenes aristócratas y a veces los miembros, sobre todo femeninos, de la realeza. Entre otros instrumentos utilizados en estos eventos se mencionan las vihuelas de arco. Ya hemos mencionado que Felipe II tenía en su posesión un violín italiano que era regalo de boda de Catalina de Medici. La cuarta esposa de Felipe II, Ana de Austria, incluyó entre sus servidores un grupo de siete violones, en parte españoles y en parte italianos, así que hacia finales de siglo XVI aparece un nuevo grupo de violones en la corte española.

Álvarez y Siemens (2005) destacan que en la Edad Media la ejecución de la mayoría de los instrumentos estaba al alcance de mucha gente, pero los músicos profesionales vivían siempre al calor de una corte.

1.4.4. Violín y música instrumental.

Los instrumentos de arco han desempeñado un papel importantísimo en el desarrollo de la música instrumental europea. Hasta fines del siglo XIV, la música fue preferentemente vocal. En ella, los instrumentos eran sólo simples acompañantes y sus partes no siempre estaban escritas. A partir del siglo XV se empezaron a emplear instrumentos para sustituir o reforzar alguna voz, práctica que se difundió cada vez más ya que presentaba varias ventajas. Cuando se descubrió que era posible transcribir composiciones polifónicas vocales, confiando a un instrumento la voz principal y agrupando las otras en el bajo continuo, se inició la época de la música instrumental. Pronto se vio claro que los instrumentos de arco eran los que mejor se adaptaban a esta nueva modalidad debido a sus grandes cualidades sonoras y dinámicas. Entre ellos destacó enseguida uno de reciente creación: el violín.

No es casualidad que el conjunto de violines se desarrolle cuando la danza cortesana y la música de danza empezó a experimentar un profundo cambio. La familia del violín fue reconocida rápidamente como la esencial para esta nueva música polifónica de danza que ya se escribía y no se improvisaba. La primera composición en la que se requería expresamente un violín era una danza del *Ballet Comique de la Royne*, para una boda real francesa en 1581.

El compositor Claudio Monteverdi era uno de los que descubrieron la posibilidad de las calidades sonoras del violín, y es por ello que en el año 1607, lo utilizó para complementar las voces corales en su ópera Orfeo. Desde entonces el prestigio del violín comenzó a crecer. Monteverdi era de Cremona, la ciudad de grandes constructores de los violines, lo que nos hace pensar que de no haberse producido esta notable coincidencia y teniendo en cuenta el gran éxito de sus óperas en Europa, la evolución del violín pudiera haber sido más lenta.

Así que podemos considerar Italia como la cuna del violín, puesto que allí, al mismo tiempo que evolucionaba el instrumento para encontrar su forma definitiva, los primeros compositores de obras para violín, también eran violinistas y han dejado muestras de su talento. La habitual forma de danza se transformó en las formas musicales mucho más complejas que dio lugar a la primera sonata con parte de violín llamada *Sonata pian e forte* compuesta por Giovanni Gabrieli en el año 1597, y unos años más tarde la primera sonata para violín solista, compuesta por el compositor G. P. Cima, e impresa en el año 1610 (Sandys y Forster, 2006).

Las historias de los instrumentos y las de la música instrumental son dos historias paralelas y cercanas que permanecen en una continua interacción. Por un lado, los compositores siempre se han volcado hacia las nuevas posibilidades que ofrecían los avances técnicos de los instrumentos. Por otro, los constructores de instrumentos han sido

continuamente provocados por las bravuras tanto de la escritura de los grandes creadores como por las facultades de los intérpretes. Así en los siglos XVII y XVIII, los excepcionales luthiers italianos, como Amati, Stradivari, etc., protagonizaron ese diálogo con los mejores compositores de música instrumental y violinistas de la época, Corelli, Vivaldi, etc.

Los compositores españoles de siglo XVII concebían los instrumentos musicales como un coro vocal. Pero hacia finales de siglo comenzó a experimentarse un cambio profundo relacionado con llamada “personalidad” de los instrumentos musicales. En éste proceso también destacaba el violín.

1.5. Primeras enseñanzas oficiales.

Los músicos de siglo XVI tenían que dominar varios instrumentos, lo cual les permitía adaptarse con facilidad a las pequeñas formaciones instrumentales propias de aquel entonces. A medida que el repertorio instrumental fue adquiriendo mayor dificultad, estos músicos tendieron hacia la especialización. El desarrollo técnico de la música, acompañado de la profesionalización y especialización de los músicos (compositor/intérprete), iba haciendo cada vez más neta la diferencia entre la creación popular y la culta, esta última esencialmente escrita.

La formación de los músicos se mostraba como una mezcla entre antiguos y nuevos procedimientos. Muchos profesionales continuaron su aprendizaje con el método tradicional de la enseñanza doméstica por un maestro de música. Los niños de las familias de músicos iniciaban sus estudios con sus padres, mientras que los demás niños que no tenían familiares músicos y querían aprender a tocar algún instrumento buscaban a los maestros que se convertían en sus padres metafóricos. El énfasis en el maestro hizo que

este tipo de enseñanza fuera un sistema algo patriarcal, similar a los aplicados en la artesanía como la carpintería por ejemplo. En la música, como en estos oficios, del alumno se esperaba que llevara a cabo las tareas domésticas y ayudara al maestro en su propio trabajo. De hecho, los músicos de la ciudad a menudo tenían un sistema formal de aprendizaje regulado por los gremios que obligaban a cumplir la jerarquía profesional imponiendo a los aprendices estrictas restricciones morales y económicas. En Londres, destaca Schwarz (1985), la asociación de los músicos estipulaba que el aprendizaje debía durar un mínimo de cinco años, periodo durante el cual los aprendices tenían que abstenerse del matrimonio, la fornicación y los juegos. En los niveles más avanzados, hubo menos restricciones en cuanto se trataba de la conducta del alumno, pero el elemento patriarcal permaneció, con un maestro que tenía una absoluta influencia sobre lo que podrían llamarse discípulos.

Carter y Butt (2005) opinan que la educación de los alumnos se desarrollaba a través de pura inmersión en la rutina profesional del maestro y a base de imitación de los ejemplos de sus actuaciones. Algunos alumnos copiaban los libros de la biblioteca de sus maestros, lo que suponía, para una gran parte del repertorio, la principal vía por la que las composiciones se transmitían dentro del ámbito profesional. Sin embargo, el punto principal del aprendizaje era la adquisición de los conocimientos no escritos, el arte de la interpretación se aprendía mejor escuchando un maestro que siguiendo las instrucciones del libro. Se puede decir que una gran parte de la música se pasaba de maestro a alumno verbalmente. En parte debido a la importancia del conocimiento no escrito, algunos maestros ganaron la reputación de ocultar celosamente los secretos de su arte a sus alumnos. Ya en el siglo XVIII este misterio se difumaba con los músicos que intentaban abrir su arte a un amplio público, indicando el valor puro del conocimiento profesional que

impartían los maestros. Este valor también se reflejaba en el coste de la formación profesional.

Existían además algunas instituciones donde se formaban los músicos. Estas pertenecían a las capillas reales o a las iglesias y catedrales. Muchos de los famosos músicos pasaron por los coros y por la enseñanza practicada en estas instituciones que, por lo general, eran una extensión de la tradicional relación maestro-alumno.

López-Calo (1983) nos presenta una lista de datos, por orden cronológico, de los primeros años del siglo XVII en la Catedral de Santiago de Compostela, de la cual podemos destacar que en el año 1610 el Cabildo recibió a Gabriel Agatea, veneciano, músico de violín, con salario estable. Entre sus obligaciones estaba la de enseñar a cuatro músicos a tañer las “vihuelas de arco”. Griffiths y Suárez (2004) mencionan el mismo instrumentista al servicio de otras instituciones eclesiásticas de España, como por ejemplo la Catedral de Calahorra, donde le otorgaron un salario por cinco meses para enseñar a tañer la vihuela y los violones, la Catedral de Sigüenza, la Catedral de Jaén. López-Calo (1983) destaca que en el año 1620 se hizo un “Auto y recibimiento de los cuatro músicos ministriles y el violín”, procedente de Madrid. El año siguiente se concibió un salario al músico Rafael de Rubira con que se obligó a enseñar a un niño de coro el violón y el bajón. Consta que en 1623 ya había varios músicos que tocaban violón. Listas semejantes, sigue López-Calo, se podrían confeccionar con datos de otras catedrales, aunque no todas fueron tan avanzadas como Santiago en cuestión de música, todas ofrecen datos interesantes.

1.5.1. Primeros conservatorios y academias.

Como hemos mencionado anteriormente, en el siglo VIII la música europea estaba influenciada por las culturas árabes y musulmanas que entraron en la península por el norte

de África. En seguida los invasores empezaron impartir sus costumbres y su cultura lo que resultó en creación de varios centros de enseñanza. Así encontramos en una historia de la música islámica de Jenkins (1976), que fue Ziriab el primer fundador de una gran academia musical. Al mismo tiempo, el dio a conocer en al-Ándalus el instrumento islámico por excelencia, el *ud* (laúd). Se considera que el conocimiento de la música, legado de Ziriab, se quedó como una herencia para España, transmitiéndose allí de generación en generación hasta los primeros reinos de taifas (principios del siglo XI).

Según misma fuente, fue el emir cordobés Abderrahman II (788-852) el primero en fundar un conservatorio de música en al-Ándalus. Los músicos que pertenecían a este conservatorio se mostraron como rivales de los de Medina. La tradición islámica atribuye a un médico medinense llamado Suraiy, el primer empleo como director y maestro en la historia de la música del siglo VIII.

Alfonso X el Sabio fue el que creó la Universidad en 1254, transformando el Estudio General de Salamanca fundado anteriormente por Alfonso IX. Esta fue la primera de toda España y contaba con una Cátedra de Música (Gómez, 2012). Varios estatutos de la Universidad muestran que la enseñanza de la música iba desarrollándose en dos distintos campos, uno teórico y el otro práctico. Sin embargo, la práctica instrumental era lo único que quedaba al margen de las enseñanzas musicales universitarias. Gómez (2012) destaca que en la época de los Reyes Católicos la música pasó a formar parte esencial de la educación, sobre todo entre los nobles.

De mayor importancia fue el desarrollo de los conservatorios de Venecia y Nápoles. Estos surgieron de las fundaciones de caridad para los huérfanos, enfermos y desamparados, que a comienzos del siglo XVII usaban la música para elevar su imagen por un lado y los ingresos por el otro. En Venecia, los coros y orquestas de las capillas de los orfanatos atraían mucho público y de esta manera lograron una importante ayuda

económica. El empleo de los tutores de música no era solamente para preparar estos conjuntos, sino también porque la música fue considerada como una habilidad útil. Teniendo en cuenta la demanda de, los cada vez más populares, teatros de ópera para los cantantes e instrumentistas, una formación musical hizo posible que los huérfanos realizaran un papel productivo en la sociedad. Así, en 1633 el *Conservatorio dei Poveri di Gesù Cristo* en Nápoles tuvo un maestro especialista en instrumentos de cuerda y viento. En Venecia, una situación similar despejó el camino a Antonio Vivaldi para pasar gran parte de su carrera como profesor de violín en el *Ospedale della Pietà*, un orfanato para niñas. Venecia tenía cuatro *Ospedali* para las niñas huérfanas o indigentes. Cada orfanato tenía la capilla que organizaba oratorios y otras actuaciones musicales para premiar y atraer donaciones. Mediante la formación musical de sus niñas, estos centros se convirtieron en primeros conservatorios. La música en los orfanatos fue dirigida por los compositores de primer rango, incluyendo Legrenzi, Rigatti, Rosenmuller, Rovetta y desde 1703 Vivaldi.

En el año 1659, tras abdicar y convertirse al Catolicismo, la Reina Cristina de Suecia fundó en Roma una academia cuyos miembros se reunían en el Palacio Riario. Este hecho se debe a una importante relación entre la reina y el violinista y compositor italiano Arcangelo Corelli. Más tarde, Corelli formó parte de la Academia Arcádica junto a Scarlatti y Pasquini dando base a una escuela romana.

A finales del siglo XVII, los conservatorios ya atraían alumnos que tenían que pagar por su matrícula y estudios, normalmente procedente de familias ricas. El desarrollo de este tipo de formación institucionalizada surgió como respuesta al reconocimiento social y buenas ganancias que se podían obtener mediante la especialización en una habilidad rentable en que se convertían los cantantes de la ópera y virtuosos instrumentalistas.

En el siglo XVIII en Italia no existía una escuela propia sino había un maestro al que se le reconocía una serie de alumnos formados bajo sus enseñanzas. Así tenemos que mencionar la Escuela de Roma, la primera gran escuela violinística reconocida en la historia de la música creada en Roma bajo las enseñanzas de Corelli. Los seguidores de Corelli eran Geminiani, Locatelli y Somis, el que a la vez formó la célebre Escuela de Violín Piamontesa. Anteriormente hemos mencionado al Vivaldi y su labor educativa en Venecia, y de ahí surge la Escuela Veneciana. Otro gran violinista, Giuseppe Tartini, fundó en Padua en 1728 una Escuela Superior de Violín, la Escuela Paduana. Sus alumnos y seguidores eran Nardini, Torelli, Veracini y Pugnani. Tenemos que destacar a Pugnani como fundador de otra escuela de violín en 1770, donde estudiaron los mejores violinistas de la época, entre ellos Viotti, padre del moderno arte del violín. Jean Marie Leclair era considerado como el fundador de la gran escuela violinística francesa. Su maestro fue Somis, quien había sido discípulo directo de Corelli, violinista virtuoso y compositor. La Tabla 5 muestra las famosas escuelas violinísticas del siglo XVIII con sus respectivos representantes.

Tabla 5

Escuelas de violín en Italia en el siglo XVIII

Escuelas:	Romana	Veneciana	Paduana	Piamontesa
	Corelli (1653-1713)	Vivaldi (1680-1743)	Tartini (1692-1770)	Somis (1686-1763)
	Geminiani (1674-1762)		Nardini (1722-1793)	
	Locatelli (1695-1764)		Torelli (1658-1709)	
	Somis (1686-1763)		Veracini (1685-1750)	
			Pugnani (1731-1798)	

Podemos afirmar que las escuelas italianas son las primeras en aparecer y tuvieron una importancia fundamental para el desarrollo del violín. Son muchos los nombres que podrían añadirse en el desarrollo de la técnica y en la difusión de las mismas. Los nombrados son los más significativos, y entre ellos las figuras de Corelli, Vivaldi y Tartini, cuyas escuelas predominaron y fueron llevadas a todos los países por sus numerosos alumnos.

En la primera mitad del siglo XVII, el violín destacaba como un instrumento solista también en el norte de Europa, especialmente en Alemania, gozando de un estatus social mucho más alto que nunca. Había distintas maneras de tocar violín en las partes norte y sur del país, debido a una fusión de las tradiciones locales y las influencias extranjeras. Spohr, Smith y Taylor (2014) explican que la primera escuela de violín llamada *Hanseatic Violin School*, se formó con los violinistas y compositores Johann Schop, Nicolaus Bleyer, Thomas Baltzar y Natanael Schnittelbach como sus principales exponentes. Muy notablemente, el fundador de esta escuela fue William Brade, un violinista inglés, que trabajaba en Dinamarca y el norte de Alemania durante gran parte de su carrera. Brade también fue el primer violinista y el compositor de la música para los conjuntos instrumentales, que trabajaba como maestro de capilla en la corte del Margrave Christian Wilhelm de Brandemburgo en Halle en 1616. Es importante mencionar el patrocinio y cambios institucionales dentro de las *Hofkapellen* en Dinamarca y Alemania, para la creciente especialización y el profesionalismo de la práctica de violín. Sin embargo, como un maestro, Brade contribuyó significativamente a la transmisión de repertorio Inglés y práctica interpretativa.

1.5.2. Los manuales de la práctica de violín.

La invención de la imprenta, en la segunda mitad del siglo XV, tuvo un importante reflejo sobre la difusión de la música. La música impresa contribuyó a aumentar notablemente el número de ejecutantes profesionales y aficionados. No sólo se editaron partituras, sino también libros con instrucciones sobre la teoría y práctica de la música instrumental, de forma que su conocimiento y práctica fueron más fáciles. Entre los años 1512 y 1516 Hernando Colón, hijo del almirante, viajando por Europa reunió una gran colección de impresos. Entre ellos había ciento setenta y dos impresos musicales, prácticamente todos los editados hasta entonces, aporta Gómez (2012). De estos impresos se conservan unos cincuenta en la Catedral de Sevilla.

En la época de renacimiento existían varios tratados que describían los diferentes instrumentos, algunos con grabados y esquemas muy concretos. Pajares (2010) destaca como más importantes por el orden cronológico:

- Virdung, S. (1511). *Musica getuscht*. Basle.
- Judenkunig, H. (1515). *Utilis et compendiaria introduction*. Vienna.
- Agricola, M. (1529). *Musica instrumentalis deudsch*. Wittenberg.
- Gerle, H. (1532). *Musica teusch*. Nuremberg.
- Lanfranco, G. M. (1533). *Scintille di música*. Brescia.
- Ganassi, S. (1542). *Regola rubertina*. Venice.
- Bermudo, J. (1549). *Declaración de instrumentos musicales*. Osuna.
- Ortiz, D. (1553). *Trattado de glosas*. Rome.
- Jambe de Fer, Ph. (1556). *Epitome musical*. Lyon.
- Galilei, V. (1581). *Dialogo....della musica antica et della moderna*. Florence.

- Dalla Casa, G. (1584). *Il vero modo di diminuir*. Venice.
- Mareschall, S. (1589). *Porta musices*. Basle.
- Zacconi, L. (1592). *Prattica di música*. Venice.
- Cerreto, S. (1601). *Della prattica música*. Naples.
- Robinson, T. (1603). *The Schoole of Musicke*. London.
- Cerone, P. (1613). *El melopeo y maestro*. Naples.
- Praetorius, M. (1618). *Syntagma musicum*. Wolfenbuttel.
- Rognoni, F. (1620). *Selva de varii passaggi*. Milán.
- Mersenne, M. (1636). *Harmonie universelle*. Paris.
- Playford, J. (1658). *A Briefe Introduction to the Skill of Music*. London.
- Rousseau, J. (1687). *Traite de la viole*. Paris.

A mediados del siglo XVIII las tradiciones en el arte de tocar el violín se resumían en tres tratados:

- Geminiani, F. (1751). *The Art of playing on the Violin*.

Se trata de un método didáctico de tradición italiana.

- Mozart, L. (1756). *Versuch einer gründlichen Violinschule*.

(Principios fundamentales del arte de tocar el Violín) de Leopold Mozart. Tradición alemana.

- L'Abbé le Fils (1761). *Principes du violon*.

Tradición francesa.

La aparición de estos tres tratados es signo de la creciente profesionalidad y aumento de complejidad en el arte del violín. Los tratados anteriores a estos habían estado dedicados al violinista aficionado.

Es escasa la literatura española para violín del siglo XVIII, desde que se quemó el archivo musical de los Duques de Alba en la Guerra Civil. Sin embargo, nos queda un tratado de José de Herrando llamado *Arte y puntual explicación del modo de tocar el violín con perfección y facilidad*, publicado en 1756 en París. José de Herrando, en aquel momento primer violín de la Real Capilla de Señoras de la Encarnación, dedicó este tratado al Excmo. Sr. D. Francisco Ponce de León, Duque de Arcos. En la portada del libro estaba escrito: “Siendo muy útil para cualquiera que aprenda, así aficionado como profesor, aprovechándose los maestros en la enseñanza de sus discípulos con más brevedad y descanso” (Herrando, 1756, 1). Este tratado es uno de los primeros métodos de violín que aparecieron en España, considerado como el más importante de los realizados por un autor español del siglo XVIII, comparable a los de Leopold Mozart y Francisco Geminiani.

1.5.3. Virtuosos y maestros.

El arte de tocar el violín comenzó en Italia, la tierra de numerosos famosos violinistas que trabajaban y actuaban en las catedrales y en las cortes reales, y luego en los teatros públicos de ópera. El primer teatro de ópera se inauguró en Venecia en 1637. A finales de siglo XVI y a los principios del XVII estos primeros violinistas italianos se extendieron por toda Europa influenciando a los músicos y compositores de otros países. Así por ejemplo Schwarz (1985) menciona a Giovanni Battista Buonamente, músico al servicio de la corte de Mantua, que se trasladó a Austria para introducir estilo violinístico concertante en la corte imperial de Viena, igual que Ardesi, Valentini, Sances, Cesti y Draghi, mientras que

Carlo Farina viajó a Dresde y los miembros de la familia Bisutzi a Munich. Los virtuosos empezaron a proliferar por toda Europa, particularmente en los países de habla alemán. Vamos a mencionar a Biagio Marini que permaneció durante algún tiempo al servicio de las cortes condales de Neuburg y de Düsseldorf, fomentando la técnica violinística de la época, siendo uno de los primeros compositores en publicar sonatas para tríos de dos violines y bajo continuo. Otros violinistas de esta época son Giovanni Battista Fonatana, Martino Pesenti, Andrea Falconieri, Tomaso Vitali, Giovanni Battista Bassani y Marco Uccellini. Honolka y Richter (1983) señalan que los violinistas radicados en Austria y en Alemania transformaron considerablemente el estilo virtuosístico italiano, acentuando el elemento polifónico. A parte de los violinistas italianos tenemos que citar también algunos violinistas alemanes y austriacos de ese periodo como por ejemplo Johann Heinrich Schmeizer, Heinrich Franz von Biber, Johann Paul von Westhoff y Johann Jacob Walter.

Archangelo Corelli (1653-1713), nacido en Fusignano, Italia, puede ser considerado, dentro del gran árbol genealógico del violín, como el verdadero fundador de esta fórmula lírica interpretativa. En su época lo llamaban el primer autentico virtuoso violinista. Cuando actuaba como solista, tocaba un violín hecho por Amati. También se le puede añadir que fue el fundador de la primera escuela importante de violín, Escuela de Roma. Con su labor, Corelli ha conseguido elevar el violín a una posición privilegiada en el mundo de la música. Sus enseñanzas fueron la base de la mayor parte de las escuelas violinísticas del siglo XVIII. A su muerte, fue enterrado junto a Rafael en el Panteón de Roma.

Uno de los alumnos de Corelli, Pietro Locatelli (1693-1764), siguió desarrollando el arte del violín aún más, lo que se refleja en su composición Veinticuatro Caprichos. Sus complejas obras iban años por delante de su tiempo. Locatelli tocaba un violín hecho por Stainer.

Uno de los más prolíficos compositores y virtuoso violinista era Antonio Vivaldi (1676-1741), su trabajo cuenta con más de 220 obras para violín. El arte de tocar el violín lo aprendió de su padre, también violinista. Su empleo como sacerdote a menudo estaba criticado por dedicarse por entero a la música y olvidarse de sus obligaciones sacerdotales, como por ejemplo el no celebrar misa. Como hemos mencionado, Vivaldi también era profesor de violín en el *Ospedale della Pietà* en Venecia y fue venerado en su vida. Antes de morir visito Viena donde triunfó ante el emperador Carlos VI. Ganó enormes sumas de dinero con sus composiciones, pero las gastaba con la misma facilidad con que las ganaba: obras de caridad, empresario musical, fiestas, etc., llegando a verse en la pobreza más absoluta al final de su vida.

El primer violinista francés de renombre era Giovanni Battista Lully (1632-1687). Realmente, Lully nació en Florencia, pero como joven se trasladó a Francia donde desarrolló su actividad musical. Aparte de su habilidad como violinista, era también guitarrista, clavecinista y bailarín. Su fama se propagó rápidamente, ascendiendo de un puesto a otro hasta llegar a ser músico de la familia real. Fue promovedor de una estricta disciplina en cuanto se trata de la improvisación y ornamentación, el estilo que generalmente reflejó la actitud francesa hacia la interpretación violinística durante todo un siglo. Su absolutismo musical era parejo al absolutismo político de su rey, Luis XIV. La limitada técnica de Lully debilitó el crecimiento del violinismo francés durante el siglo XVII, quedándose detrás de los progresos técnicos realizados en Italia y Alemania. Los franceses no estaban preparados para manejar la música como por ejemplo sonata italiana traída a París en el 1680.

Sin duda, los más significativos personajes como violinistas en la Francia de los principios del siglo XVIII eran Jean Marie Leclair y Pierre Gaviniès. Pero no eran necesariamente los más exitosos en términos de reconocimiento público o favoritismo por

parte de la corte real. Schwarz (1985) explica que París estaba lleno de violinistas ambiciosos e intrigantes, que competían por los mecenas, las posiciones y la seguridad financiera. Algunos tenían talentos mediocres que explotaban más allá de sus méritos. Otros contribuyeron más modestamente al progreso del violinismo. Un factor importante fue la influencia de los talentosos violinistas italianos, que encontraron la vida cosmopolita de París tan atractiva y remunerativa, que se establecieron de forma permanente, a menudo cambiando su nombre por otros que sonaban franceses.

La culminación de la expresión barroca en la música la encontramos en las obras del compositor alemán Johann Sebastian Bach (1685-1750). Toda la familia Bach eran personas profundamente religiosas, Johann Sebastian Bach tuvo una doble formación musical: en la escuela, bajo la dirección del Kantor y en casa, con las enseñanzas de su padre Joahnn Ambrosius y de su tío Johann Christoph. De su padre aprendió el arte del violín, en el que muy pronto lo superó y de su tío aprendió a tocar el órgano. En Luneburgo obtuvo un puesto como violinista ocasional en la corte de los Duques de Lüneburg y luego en Weimar trabajó como violinista en la corte del Duque de Weimar. Durante su estancia en Leipzig, Bach trabajaba como Kantor enseñando música, latín y el catecismo a los alumnos de la *Thomasschule* y componiendo y dirigiendo la música en las iglesias de Santo Tomás y San Nicolás. Entre otras obras que compuso para violín, las más famosas son las sonatas para violín solo, que plantean al instrumentista exigencias musicales y técnicas de muy alto nivel.

Joseph Herrando, violinista, compositor y tratadista del siglo XVIII, escribió uno de los primeros métodos de violín que aparecieron en España. Como violinista fue uno de los más importantes del siglo XVIII en España, tocando para las más prestigiosas instituciones de aquel momento. Fue primer violín en el monasterio de La Encarnación de Madrid, y desde 1760 de la Capilla Real, por tanto, muy vinculado al Palacio. Componía para el teatro y

acudía a las veladas de las casas nobles de la corte (Duques de Alba, de Arcos, etc.). Recibió clases de Giacomo Facco y trabajó también con Farinelli como uno de los dieciséis violinistas del Coliseo del Buen Retiro. En París contacta con Francesco Geminiani, hermano de Miguel, cabeza de violinistas de la Capilla Real española desde 1723 hasta 1758, con quien desde 1740 había compartido el violín en la orquesta de Ópera del Teatro del Buen Retiro.

La aparición del solista virtuoso contrario al violinista de la orquesta, exigía una técnica más desarrollada y un mayor esfuerzo. Los desarrollos técnicos se convirtieron en figuraciones y golpes de arco más elaborados. En esta época apareció la cadencia, improvisaciones no escritas o escritas, que supone un nivel más alto de virtuosismo. A lo largo del siglo XVIII, violinistas, la mayoría de ellos italianos, hacían giras interpretando conciertos por toda Europa. Muchos violinistas encontraron trabajo en Inglaterra, lo que provocó comentarios sobre que Inglaterra tenía Italia despoblada de los violinistas (Stowell, 1992).

Sin embargo, los primeros virtuosos no se pueden comparar con los virtuosos del siglo XIX o XX, la técnica y sobre todo la manera de tocar y el gusto eran diferentes. Es curioso que todos los violinistas más destacados de los siglos XVII, XVIII y XIX a la vez escribieran música con partes para su propio instrumento. Como el arte de tocar el violín era cada vez más refinado, composiciones para violín se hicieron cada vez más exigentes con los intérpretes.

1.5.4. Conciertos públicos.

La época de Renacimiento representa un periodo privilegiado para la historia de la música en general y de violín en particular. El descubrimiento y desarrollo de la imprenta

musical, la solemnidad de las funciones religiosas, la magnificencia de las fiestas principescas, la acción del mecenazgo, la importancia de los descubrimientos, de los viajes y de los intercambios musicales en toda Europa, la influencia del pensamiento antiguo, son todos elementos que favorecieron la creación artística y su difusión.

Anteriormente hemos mencionado que algunos compositores y maestros de capillas de las catedrales e iglesias organizaban actuaciones musicales instrumentales, como Siestas en España o *Abendmusik* en Alemania. A finales del siglo XVII ocurrió un hecho nuevo: el concierto en una sala a la que podía accederse mediante el abono de una entrada. De esta manera, la burguesía, y no sólo la nobleza, iba a participar en la conformación de la vida musical.

Sin embargo, ya a partir del siglo XVII, en Inglaterra comenzaron los conciertos públicos destinados a la prospera clase media. Este proceso de explotación comercial se generaliza a lo largo del siglo XVIII y se convierte en una de las características principales de la vida musical en la mayor parte de las ciudades europeas importantes (Martínez, 1993). En Francia, precisamente en París, los primeros conciertos públicos se llamaban *Concert Spirituel*. En sus comienzos, la organización de estos espectáculos se debió a las sociedades de conciertos que hacían música para un público aficionado de suscriptores, a la vez que cumplían una función educativo-musical para sus propios socios. Por lo que a Imperio Español respecta, los conciertos públicos civilmente organizados no llegaron directamente a la península ibérica sino que pasan de Europa a América del Norte, luego a América Latina en general y finalmente, tras asentarse en colonias, llegaron a España a través de las provincias periféricas, incluidas las Canarias.

Después de las Siestas y Conciertos espirituales en España, las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, promovidas durante el reinado de Carlos III, contribuyeron en las provincias españolas al desarrollo de Academias musicales. Se trataba

de unas reuniones casi privadas de profesionales y aficionados para hacer música, para tocar música juntos, incluso para ensayar los conciertos, constituyendo lo que se podría llamar orquestas de los aficionados músicos. Las Academias musicales tuvieron ciertamente mucho que ver con el establecimiento y posterior desarrollo en España de las sociedades de conciertos públicos.

Con la tendencia comercial de la vida musical, la Iglesia empezó a perder su fuerte influencia y mecenazgo en este campo, igual que la nobleza. Se percibe una culminación de la música sinfónica a cargo de grandes orquestas, con la finalidad de aumentar el volumen sonoro y poder llegar a una amplia audiencia. Los músicos lograron dejar de trabajar para un único patrón, ejerciendo con libertad su arte. Sin embargo la profesionalidad de los músicos siempre ha estado limitada por las exigencias del público.

1.5.5. Orquestas.

El concepto de orquesta es un concepto muy amplio si lo consideramos como cualquier conjunto de instrumentos que se agrupan para hacer música puramente instrumental, o bien para acompañar a voces, o para servir de base sonora a espectáculos representables. Estos conjuntos existían desde la antigüedad hasta hoy en día, pero nosotros nos vamos a centrar en el concepto de orquesta que se estableció en la era barroca y evolucionó ampliándose durante el clasicismo y el romanticismo, para ser objeto, ya en el siglo XX, de múltiples enriquecimientos y variantes.

En la Inglaterra del siglo XVI adquirieron notable presencia los *consorts*, agrupaciones instrumentales cuya base la constituían instrumentos de arco, la familia de las violas. Añadiendo a violas otros instrumentos empezaron a formarse primitivas orquestas. A menudo fueron las exigencias o conveniencias de las representaciones músico-teatrales las

que tenían la mayor influencia sobre estas ampliaciones instrumentales. Tal papel tuvieron tempranamente en Inglaterra las *masques* y, por supuesto, las pioneras óperas de Monteverdi en Italia. Ya mencionamos que en Francia un concreto conjunto orquestal era el llamado Veinticuatro violines del Rey dirigido durante un tiempo por el gran compositor y violinista Lully. Se trataba de una orquesta de cuerda que se aumentaba con algunos instrumentos de viento, es decir, se acercaba más al moderno concepto de orquesta, con motivo de las suntuosas representaciones de ópera o ballet. También hemos mencionado anteriormente que en España, en tiempos de Felipe II, se realizaban en la corte espectáculos teatrales de tipo alegórico, con intervenciones de los conjuntos instrumentales, sobre todo creados por las violas. A partir de 1600, el violín empieza a adquirir el rango de máxima importancia que tiene hoy en la orquesta.

El gran éxito y popularidad del grupo francés de los músicos del Rey, influyó en la constitución de varias orquestas en centroeuropa durante la primera mitad del siglo XVIII, formadas sobre la base de los instrumentos de cuerda frotada. Sobre grupos orquestales de este tipo se desarrolló la actividad de organizaciones concertistas pioneras, como eran el *Concert Spirituel* de París o los *Collegia* alemanes. Por ejemplo del *Collegium Musicum* de Leipzig, fundado y dirigido por Telemann, nació una buena parte de la música orquestal de Bach.

A la muerte de Bach y de Haendel funcionaba ya en Alemania la célebre Orquesta de Mannheim, elogiada por importantes músicos y observadores de la época. Fue durante el reinado del Elector Carl Theodor (1742-1778) cuando la Orquesta reunió a muchos de los mejores instrumentistas europeos y ejerció tal influjo, que en torno a ella floreció una escuela de composición. Esta fue la base de lo que llamamos orquesta clásica. En esta orquesta ya tenemos una clara división en primeros y segundos violines.

En el siglo XIX se produce una auténtica revolución en las técnicas de construcción y de ejecución de los instrumentos de viento, lo que supone una evolución de la orquesta como instrumento. Este cambio hizo reaccionar a las cuerdas en dos aspectos: primero era necesario aumentar el número de ejecutantes y otro, más sutil, afectó a la construcción de los instrumentos, a la búsqueda de que los arcos pudieran ejercer mayor presión y las cuerdas fueran capaces de soportar mayor tensión. De este modo nació una gran orquesta, la orquesta de hoy en día, que cuenta con nada menos que 30 violines.

1.6. Las escuelas de violín del siglo XIX, XX y XXI.

El violín ha pasado por muchos cambios morfológicos que, evidentemente, han afectado a la técnica del momento. Dos hechos fundamentales para la evolución de la técnica de violín surgieron al final del siglo XVIII.

El primero era la fijación definitiva de la morfología del arco por el arquero francés François Tourte, según las indicaciones del gran profesor y violinista italiano Viotti, considerado el padre de la moderna interpretación del violín. El arco moderno era capaz de obtener más potencia de volumen sonoro y, sobre todo, se adoptaba mejor a los gustos expresivos de la época. Esta nueva forma estaba justificada por la necesidad de cubrir las exigencias acústicas de las nuevas salas comerciales de conciertos del siglo XIX, así como de una orquesta cada vez más amplia y con más y mejor desarrollados instrumentos.

El segundo hecho era la fundación del Conservatorio de París en 1795. La Revolución Francesa generó gran número de conceptos sociales, siendo uno de los más notables y presentes en los modelos sociales posteriores el de educación pública, como un deber del Estado y un derecho de la ciudadanía. Podemos decir que esta institución es de extraordinaria importancia en varios aspectos: como regeneradora de todo el conocimiento

técnico posterior a 1795, como generadora de todo lo que hoy llamamos escuelas violinísticas y academicismo, así como impulsora de toda la pedagogía musical moderna.

Por varias razones relacionadas con el desarrollo histórico de cada país es evidente la variabilidad temporal en el establecimiento de las instituciones oficiales de enseñanza. Se desconocen en gran medida los aspectos que rodearon a la enseñanza musical anterior al siglo XVIII. No se sabe con precisión el tipo de materiales didácticos empleados, las técnicas aplicadas por los maestros, los hábitos de estudio que se inculcaban, la forma en que se evaluaban el desempeño de los alumnos y cómo se desarrollaban las clases. Tampoco conocemos con amplitud los planes de estudios, su ulterior evolución y cómo fueron sustituidos a lo largo del tiempo.

En la Figura 12 podemos ver como se iban desarrollando las escuelas de violín desde el año 1800 hasta 2000. Para cada escuela figuran los nombres de sus más destacados representantes, maestros de violín.

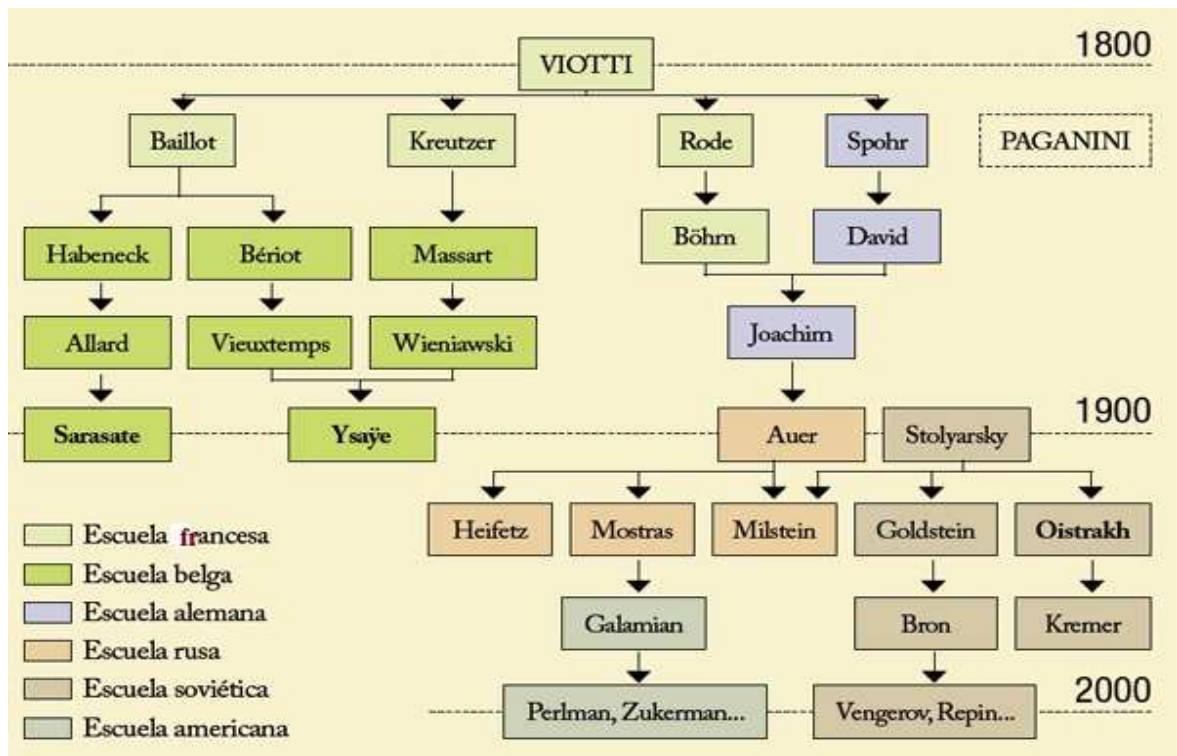


Figura 12 Escuelas de violín

1.6.1. Francia.

En la segunda mitad del siglo XVIII, a través de método del compositor L'Abbé le Fils, la escuela francesa se convirtió en la principal de las escuelas violinísticas de Europa, influenciando la música para violín de todo el siglo XIX. Se considera que el violinista Viotti fue el padre de la escuela francesa de violín en París. Sin embargo, la revolución francesa obligó a Viotti abandonar el país en el año 1792. Como ex violinista del corte de María Antonieta y protegido por la familia Borbón, Viotti era políticamente sospechoso. Su carrera fue construida con el apoyo de la aristocracia, que fue dispersada por la Revolución. Sus discípulos, todos jóvenes franceses, se adaptaron de forma rápida a los cambios políticos y empezaron a construir sus carreras en el nuevo marco social. Entre ellos se destacaron Pierre Rode, Rodolphe Kreutzer y Pierre Baillot, destinados a jugar un papel decisivo en el desarrollo de la escuela de violín francesa.

Con la creación del Conservatorio de París se editó en 1798 el primer programa oficial de estudios de una institución pública llamado el tratado de Cartier. Este tratado recopilaba piezas de autores desde principios del siglo XVII hasta mediados del XVIII, tanto de Italia y Francia como de Alemania y Centro-Europa. En el año 1803 se editó el siguiente tratado titulado *Méthode de violon*, firmado por los grandes violinistas de la época, Baillot, Kreutzer y Rode. Así progresivamente se iba perfeccionando la programación en el panorama didáctico-violinístico.

El famoso profesor Massart, alumno de Kreutzer, tenía su clase en el Conservatorio de París desde el año 1843 hasta 1890. Entre todos sus alumnos ganaron 52 primeros premios en los distintos concursos de violín, lo que indica una buena motivación de estos violinistas. Después de haber terminado sus estudios, muchos de ellos seguían en contacto

con su maestro. El gran violinista Kreisler, que a su vez fue el alumno de Massart, le enviaba cartas de sus giras ya como un violinista famoso. En una de esas enviada de Cincinnati el año 1889, (Silvela, 2003, 215) le escribía: “Por fin me ha llegado la hora de ir a París para veros y hablaros de mis éxitos, que solo os debo a vos”, y la termina: “Rogándoos aceptéis la expresión de mi estima, quedo siempre vuestro”. Kreisler no era el único, el gran violinista Wieniawski dedicó a su maestro Massart una de sus obras, como señal de agradecimiento.

Haciendo un estudio sobre las distintas escuelas de violín, Gallardo (2007) describió que la tradición francesa velaba tanto por el gusto, por la limpieza y la perfección en la ejecución, como por la corrección interpretativa de los estilos, siempre respetando la tradición clásica, o sea, anteponiendo la esencia musical a cualquier otro elemento. Esta característica constituye la tradición francesa hasta nuestros días.

1.6.2. Italia.

Desde los antiguos maestros-violinistas italianos se notaba una tendencia a centrar toda la atención en el intérprete como el mito de concertista virtuoso, al artista de proyección, el músico de masas y comercialmente arrollador, opuesto a lo que pretendía la escuela francesa. Según Gallardo (2007), la escuela Italiana derivó rápidamente hacia un lenguaje expresivo de extremo vigor, siguiendo la línea artística pero inclinándose hacia un espectáculo escénico. Tenemos que reconocer que esta visión de la música tiene el éxito garantizado hasta hoy en día. La música y el violín le deben mucho a esta tendencia, tanto por las aportaciones y avances que se generaron, como por la notoriedad que el violín y el artista músico, como profesión, alcanzó en la sociedad. Gracias a esta dimensión del arte el intérprete obtuvo un reconocimiento y una dignificación negada durante siglos.

El sello de la escuela violinística italiana del siglo XIX era Nicolo Paganini. El violín alcanzó la gloria y Paganini se convirtió en el símbolo de las grandes posibilidades que explotó en el violín en el sentido técnico-expresivo y de las grandes composiciones que hizo, como los 24 caprichos y algunas otras obras. Dejando en la sombra a todos los demás violinistas durante su triunfal barrido por Europa, Paganini fue el ídolo al que muchos de ellos intentaban imitar. Schwarz (1985), apunta que la manera de aprender algo de su genial virtuosidad era estudiando sus composiciones, porque este gran violinista no se dedicaba a la enseñanza. El único alumno conocido que estudió con Paganini fue Camillo Sivori.

1.6.3. Bélgica y Alemania.

En el año 1843 se funda en Bruselas un Real Conservatorio. Podemos decir que este nuevo conservatorio era el heredero del Conservatorio de París, tal y como su fundador Charles-Auguste d'Beriot era discípulo directo del gran Viotti. Como consecuencia de un estrecho vínculo entre estas dos instituciones y por alta relevancia de sus profesores la anteriormente llamada escuela francesa vino a denominarse franco-belga. La escuela belga a continuación sirvió de puente entre la francesa y la nueva escuela alemana del siglo XIX. Gallardo (2007), contrasta estas dos escuelas describiendo la francesa como llena de elegancia e imaginación mientras que la escuela alemana era una tradición más austera y conservadora en casi todos los aspectos. Los centros de enseñanza que siguieron esta tradición eran el Conservatorio de Leipzig, de Viena y la *Hochschule für Musik* de Berlín. Uno de los más destacados violinistas de la escuela alemana era Louis Spohr, también llamado El Paganini alemán, seguido por Ferdinand David y luego por Joseph Joachim.

1.6.4. España.

Aunque en la literatura, con la excepción de Sarasate, casi que no encontramos información sobre la escuela española, ni de los violinistas españoles, Gallardo (2007) insiste en que la escuela española existe y que está muy estrechamente ligada con la escuela franco-belga, ya que la mayoría de los grandes violinistas españoles del siglo XIX y XX se han formado en París o en Bruselas. Además, achaca al poco reconocimiento que la cultura española tiene en ciertos ambientes científicos internacionales que la escuela no se llame hispano-franco-belga. Según la misma fuente, España ha sido agente activo e interactivo en la evolución violinística, estando siempre en constante relación con los más destacados avances. Empezando con José de Herrando, autor del tratado *Arte y puntual explicación del modo de tocar el violín con perfección y facilidad*, Carlos Ordóñez que vivió y desempeñó su notable carrera en Viena, hasta Fernando Ferandiere profesor de música, compositor de teatros y violín de Santa Iglesia Catedral de Málaga, todos ellos representaban la escuela española del siglo XVIII.

Pablo de Sarasate nació en 1844 en Pamplona. Su padre, el director de banda, empezó a enseñarle tocar el violín en la edad de cinco años. Con ocho años recibió una beca para estudiar en el Conservatorio de Madrid y con diez, un violín Stradivari, regalo de la Reina Isabel de España. Después de sus estudios en París, Sarasate viajó por América del Norte y del Sur, oriente y Europa impresionando al público con su originalidad, sensibilidad y musicalidad, pero nunca prestó su tiempo a la enseñanza, tal vez porque su arte era demasiado subjetiva, sostiene Schwarz (1985).

Otros dos grandes músicos y violinistas de referencia del siglo XIX eran Juan Crisóstomo Arriaga y Jesús de Monasterio, quien sobresale por su transcendencia

académica, docente y artística, a la vez considerado el padre de la moderna tradición española de violín. Según Gallardo (2007), la gran mayoría de los profesores de las Cátedras de Violín de los conservatorios de música españoles de la actualidad, así como los profesionales de orquesta más destacados hasta los años ochenta y principios de los noventa, son herederos directos o indirectos de Monasterio. Uno de sus discípulos era Antonio Fernández Bordás, quien a su vez generó un gran volumen de alumnos. Estos alumnos se expandieron por España fundando conservatorios y formaciones tanto camerísticas como orquestales, como por ejemplo Agustín León Villaverde, el fundador del Conservatorio de Tenerife. Otro alumno importante para el desarrollo de la enseñanza de violín en España es Agustín León Ara, quien aproximadamente un siglo más tarde que se la ofrecieran a Monasterio, ocupara en 1970 la Cátedra de Violín del Real Conservatorio Superior de Música de Bruselas. Sus proyectos de mayor importancia a nivel global de la enseñanza instrumental son los cursos de especialización de música española de Santiago de Compostela y la formación y desarrollo de la Joven Orquesta Nacional de España.

1.7. Escuelas modernas.

La revolución industrial también tuvo su influencia en la práctica de violín. Los avances económicos, tecnológicos, las facilidades en el transporte y en la comunicación, la difusión internacional de las publicaciones, la proliferación de las sociedades de conciertos y orquestas profesionales filarmónicas, sirvieron para universalizar la mayor parte de los principios de las distintas escuelas. En este momento aparecieron nuevas fuerzas nacionales tanto en Europa como en América y Asia, acabando con el tradicional vínculo entre París y Berlín o París e Italia, que había predominado desde el siglo XVI. En seguida destacaron dos países con mayor potencial económico, Rusia y Estados Unidos. Su interés

por copiar a las escuelas centro-europeas concluyó con la contratación de los mejores discípulos de éstas y a su vez con la creación de la escuela moderna de violín. Ya hemos mencionado a Joseph Joachim quien fue uno de los importantes violinistas de este periodo de transición. Otro nombre es Eugène Ysaÿe, máximo representante de la escuela belga y quien ha sido considerado como el primer violinista moderno.

1.7.1. Rusia.

Durante el siglo XVIII, Rusia recibía visitas de los violinistas italianos, pero empezando el siglo XIX y con la primera visita de Rode, la influencia francesa sobre la práctica de violín en Rusia ganó dominio y lo mantuvo a lo largo de todo ese siglo. Rode y luego Vieuxtemps ocupaban el honorado puesto de violinista solista del zar, impartiendo las clases de violín en la Escuela de Música y Teatro (como en aquel entonces se llamaba), contribuyendo significativamente al desarrollo de la escuela de violín rusa.

Esta línea siguió Wieniawski, el polaco de la familia de los músicos, formado en el Conservatorio de París por gran profesor Massart. Wieniawski participó activamente en la reorganización de la vida musical rusa según las normas del modelo académico europeo, siendo el primer profesor de violín en el nuevo Conservatorio de St. Petersburgo. Este conservatorio formado en 1862 y el Conservatorio de Moscú, en 1866, eran dos primeras instituciones donde se formaban jóvenes músicos rusos en coordinación con las normas académicas válidas en la Europa de oeste.

La siguiente fase pertenece a las influencias centro-europeas. Viena, Budapest, Praga y algunos academicistas Alemanes, que se presentaron a finales del siglo XIX en Rusia. Violinistas como Leopold Auer, Ferdinand Laub, Otakar Sevcik fueron a St. Petersburgo y Moscú para dejar allí su huella.

La figura de Leopold Auer inicia una nueva época en la práctica de violín. Antes del gran éxito que obtuvieron en la docencia, los maestros de violín eran los intérpretes y a la vez componían sus propias obras. Aunque Auer era un buen intérprete, tanto su fama como su trascendencia en la historia de la evolución se centran en su faceta de profesor. Era el primer profesor de la Catedra de Violín del Conservatorio de St. Petersburgo que no había estudiado en París o Bruselas, su docencia ha dado como resultado los más grandes violinistas de la primera mitad del siglo XX, como Heifetz, Elman, Milstein y Zimbalist. La escuela de Auer, creada en Rusia, fue continuada por Stolyarsky y más tarde por el célebre David Oistrakh. Así que en el siglo XX podemos ver un aumento de los profesores rusos nativos impartiendo las clases de violín en los distintos conservatorios.

Evidentemente, el éxito inicial de la escuela rusa no se debió exclusivamente a la enseñanza de un hombre, sino al resultado de una variedad de circunstancias favorables, tales como una vasta reserva de talentos nativos, especialmente entre la población judía, los unificados métodos de enseñanza, el generoso apoyo público a las artes, y la ininterrumpida tradición de excelencia y altos estándares.

1.7.2. URSS.

A partir del año 1917, los conservatorios fueron sacudidos hasta la médula por la Revolución de Octubre. La Sociedad Musical Rusa, patrona de todas las escuelas de música, se desintegró y su institución fue nacionalizada. Temporalmente todas las subvenciones fueron suspendidas y los salarios no se cobraban durante varios meses. Sin embargo, la tradición de un pasado no fue totalmente destruida.

Después de la partida de Auer, varios de sus antiguos estudiantes mantuvieron la vigilancia en la facultad. Ellos construyeron un puente que tenía que cruzar el vacío creado

por la partida del maestro, pero aun así, el Conservatorio de St. Petersburgo se quedó sin su profesor de prestigio y tuvo que esperar diez años para sustituirlo con su mejor sucesor, Miron Poliakin. Mientras tanto, el Conservatorio de Moscú logró construir una nueva y vigorosa facultad de violín, básicamente formada por los ex estudiantes de Auer y aquellos influenciados por su enseñanza, como: Lev Zeitlin, Abram Yampolsky, Boris Sibor, Konstantin Mostras y a partir de 1930, Dmitry Tsyganov, David Oistrakh y Poliakin. Al mismo tiempo, las autoridades culturales prestaban la mayor parte de su atención a la fuente de los talentos, el Conservatorio de Odessa, donde Stolyarsky continuaba con su original *fábrica de talentos*. Los graduados en su clase tenían las puertas abiertas para entrar al Conservatorio de Moscú y recibir allí clases de postgrado y especialización. Toda esta coordinación dio su fruto cuando en el año 1937 los violinistas de la escuela soviética lograron una espectacular victoria en el concurso Ysaÿe en Bruselas, se llevaron seis primeros premios. Algunos lo atribuyeron al soporte exclusivo prestado a los jóvenes artistas prometedores por parte del gobierno soviético y por otro lado, a la selección temprana de los niños con talento formados en escuelas especiales.

Tratando la escuela soviética de violín, tenemos que tener en cuenta que el gobierno soviético estimulaba todo tipo de competiciones, en general creando una generación de jóvenes competitivos, incluyendo los violinistas. Los soviéticos descubrieron en seguida que la preparación física y psicológica de los concursantes era tan importante como el aspecto musical. Por eso los artistas soviéticos tenían que pasar por un acondicionamiento para competir: una serie de pruebas, su capacidad de resistencia y entrenamiento de la autoestima. Ellos no se presentaban a los concursos como individuos, entraban en el equipo como los deportistas en las Olimpiadas, elegidos por un comité de expertos, algunos de los cuales participaban como jueces en el jurado. Después de haber sido

preseleccionado, el concursante entraba en la arena con confianza. Todo esto no garantizaba ganadores, pero era útil.

Cuando Menuhin (Menuhin, 1978), decidió crear su nueva escuela en Inglaterra, pidió a algunos violinistas que iban a impartir las clases en esta nueva institución con él, a visitar varias escuelas y conservatorios de URSS, para aprender y luego copiar este método que tenía tanto éxito. En cambio, sus expectativas no fueron satisfechas. Menuhin caracterizó la escuela soviética como demasiado dura y hasta cruel. Decía que el objetivo era crear solistas y por la suerte de tener una margen de elección mucho más grande que en otros países, conseguían hacerlo. Pero para ser solista uno tiene que ser extraordinario. Los demás violinistas que no lo lograban se quedaban trabajando en las orquestas o en la docencia, como solistas frustrados. Por eso, Menuhin decidió crear buenos violinistas para las orquestas y si alguno tenía suerte, terminaba como solista.

1.7.3. EEUU.

Una presencia importante de la tradición violinística pertenece a los músicos rusos y centroeuropeos de origen judío. Intentando escapar tanto del fascismo como de la represión estalinista estos músicos encontraron el amparo en Estados Unidos. Los representantes de este grupo con más renombre eran Menuhin, Persinger y Stern. Otro violinista de origen judaico-armenio, que estudió en Moscú y en París y que se trasladó a Estados Unidos para desarrollar su trabajo era Ivan Galamian. Como Auer, Galamian ejercía la ciencia de la enseñanza, aportando a ella toda la creatividad de un artista pero con la reflexión y la dedicación metódica de un científico, creando así su propia escuela de violín. Ganar concursos internacionales en los tiempos modernos se ha convertido en un atajo para hacer una carrera. Galamian animaba a sus estudiantes a participar en concursos importantes, y la

lista de sus 39 galardonados (Schwarz, 1985), confirma la calidad de su enseñanza y se puede comparar con los 52 alumnos premiados de Massart, anteriormente mencionado. Pero el gran violinista Isaac Stern (Stern y Potok, 2001), decía que no todos los estudiantes podían aprovecharse de la misma manera de este tipo de enseñanza. Teniendo una personalidad más fuerte y aportando su originalidad, el alumno recibía más en cambio del maestro Galamian. Su escuela de verano inaugurada en el año 1944 en Meadowmount, cerca de Nueva York, reunía a muchos prodigiosos jóvenes violinistas. Las opiniones sobre el funcionamiento de esta institución eran distintas. Por ejemplo Itzhak Perlman (Green, Galamian y Gingold, 1993, 163), recuerda estos veranos como muy creativos:

Me encantó cada minuto. El ambiente era tal que estábamos totalmente motivados para lograr. Alrededor, todo el mundo estaba practicando y luciéndose.

Mientras Arnold Steinhardt decía:

Era el trabajo esclavo. Fue horrible. Había que levantarse y practicar todo el día, parecía una vida de monje. Todos nos quejamos gruñendo y jurábamos que nunca íbamos a volver, pero en algún lugar allí dentro, nos encantaba a todos.

Dorothy DeLay fue el asistente de Galamian durante unos veinte años, cuando decidió separarse y con toda la experiencia obtenida en este trabajo conjunto y con decisión personal para el desarrollo de un estudiante, creó su particular estudio. Una observación de Sand (2005) sobre la enseñanza de Dorothy DeLay, muestra las tendencias generales de la moderna escuela de violín, de la que vamos a explicar más en detalles en adelante. Itzhak Perlman, Kennedy, Midori, Sarah Chang, Gil Shaham y Kyung-Wha Chung fueron algunos de sus alumnos.

La poderosa escuela estadounidense hizo su impacto antes de la Segunda Guerra Mundial con Menuhin, Ricci y Stern. En términos de la instrucción de violín, Nueva York y Filadelfia, Moscú y Leningrado se convirtieron en los centros de gravedad. A mediados

del siglo XX, el Conservatorio de París no era más que un recuerdo desvanecido. Sin embargo, la corriente Corelli-Somis-Pugnani-Viotti-Baillot-Kreutzer-Massart-Wieniawski-Kreisler es el vínculo fuerte y continuo entre la historia del violín del pasado y del presente.

No podemos ignorar el hecho de que últimamente China está progresando en la cultura del mismo modo en el que progresa en el resto de áreas. Se ha dedicado a importar una gran cantidad de músicos occidentales para mejorar sus orquestas. El gran director Zubin Mehta (Verdú, 2014), ve un incremento enorme de talento en la cuerda y pronostica una oleada de jóvenes intérpretes chinos que se adueñarán de los violines y violas de las orquestas europeas. También destaca a las orquestas americanas y entre ellas la de Chicago que cuenta con unos 14 músicos de origen chino, mayoritariamente en el grupo de violines.

Desafortunadamente consideramos imposible una exhaustiva descripción de todas las escuelas de violín como de los violinistas que han participado en el desarrollo de esta profesión. Sin embargo, por la naturaleza de este apartado encontramos necesario hacer notar al lector con la mayor simplicidad posible, la importancia de los hechos y de las personas así como una comprensión adecuada de las diferentes vinculaciones de la evolución, relacionados con la redacción de los demás capítulos.

1.8. Marco legal de la enseñanza de violín en España.

Hasta la fundación de los conservatorios de música en España, la educación musical ha sido tradicionalmente patrimonio de la Iglesia y de algunos selectos círculos aristocráticos. Se enseñaba en las instituciones religiosas (incluidas las viejas universidades), en algunos palacios y en el Real Seminario de Nobles. Los seminarios han contado con profesores de música sacra encargados no sólo de dar educación musical a los sacerdotes, sino también

de formar maestros en general. La pérdida del poder ideológico y económico de la Iglesia ha determinado la reducción o eliminación de los músicos, tanto religiosos como seculares, que sostenía la institución.

Sin embargo, el primer establecimiento público de enseñanza musical en Europa surgió en Francia en 1783 y se llamaba *École Royal de Chant y Declamation*. Después de la Revolución, esta institución cambió el nombre en *Institut Nacional de Musique*, para convertirse en 1797 en el Conservatorio Nacional de Música, modelo educativo para el resto de Europa. Lo siguieron las inauguraciones de los conservatorios en otras ciudades europeas, Estocolmo, Praga, Bruselas, Viena, Varsovia, Londres, La Haya y así sucesivamente llegando hasta Madrid donde la inauguración tiene fecha en el año 1830.

Antes de la constitución del Conservatorio de Madrid, en comparación con otros países europeos, España pasó por un periodo letárgico, exceptuando algún que otro caso reluciente que hemos mencionado. Tras la época dorada correspondiente a los siglos XVI y XVII, sucedió una decadencia que, paralela al auge del desarrollo musical en Centroeuropa, sumergió progresivamente durante más de dos siglos a la música española y la enseñanza musical. La situación geográfica situó España fuera de los circuitos europeos habituales de difusión cultural, lo que condujo a que las más importantes corrientes estéticas, así como las obras de los autores más representativos de las mismas, llegaban con un retraso más que considerable. Este hecho tenía consecuencias graves y difícilmente reversibles para la proyección de España hacia el exterior, tanto en la actividad musical como en todo lo relacionado con su pedagogía.

En el siglo XVIII, las Reales Sociedades Económicas del País contribuyeron en las provincias españolas al desarrollo de anteriormente mencionadas academias musicales, apoyadas por los músicos eclesiásticos y con la destreza instrumental de personas de la nobleza y de la burguesía ilustrada. Siemens (1995) destaca dos, la del País Vasco que

desde su inicio fue un verdadero foco de fomento musical y la de La Laguna en Tenerife que apoyaba poco después de su fundación el cultivo de la música y de las academias. Es de recordar que el privilegio de escuchar música revestía de espiritualidad, destaca Menuhin (1981). Este gran violinista explica que: “Las primeras sociedades musicales eran grupos privados que sólo admitían a los iniciados y sus sesiones se acompañaban de ceremonias de carácter religioso. Se celebraban también certámenes para elegir la mejor composición o al interprete más destacado” (Menuhin, 1981, 127).

A principio del siglo XIX proliferó el establecimiento de asociaciones de este tipo llamadas Sociedades Musicales, Academias Filarmónicas, o también Sociedades Filarmónicas. La primera Academia Filarmónica en España funcionó en Bilbao, seguida de Madrid a partir de la creación del Ateneo y, sobre todo, del Liceo Artístico y Literario del que derivó una Academia Filarmónica Matritense. En Barcelona hubo una Sociedad Filarmónica de Montesión que se transformó en el Liceo Filarmónico-Dramático Barcelonés de Doña Isabel II. Esta asociación dio lugar a la construcción del gran Teatro del Liceo, que ya en 1838 había inaugurado sus cátedras de música vocal e instrumental y de declamación. En Andalucía, Siemens (1995) destaca la Academia Musical de Sevilla que funcionó en 1820, Liceo Artístico y Literario que se creó en 1838, ascendiente de la Sociedad Filarmónica Sevillana y la Filarmónica de Málaga. Estas sociedades han sido el precedente de los conservatorios y como sus homólogas europeas, el núcleo de difusión de la música culta, especialmente instrumental.

El Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina, como se llamaba el Conservatorio de Madrid según el Real Decreto del 15 de julio de 1830, era el único centro que impartía estudios con validez académica, creado a imagen y semejanza de las nuevas instituciones académicas inauguradas en el resto de Europa. Sus reglamentos que lo rigieron, tanto a nivel organizativo como curricular, sirvieron como modelo para todas las

instituciones de enseñanza musical que se desarrollaron en continuación por el resto del país. Por primera vez se estableció la titulación de Música, Profesor discípulo de Real Conservatorio. Este título se otorgaba al final de los estudios, tras superar un concurso-oposición. Desde su constitución hasta hoy en día el violín siempre ha formado parte del departamento instrumental con mérita importancia. Progresivamente, a lo largo del restante siglo XIX, se crearon los conservatorios o escuelas de música en Barcelona (Liceo en 1838 y municipal en 1886), Málaga (1870), Valencia (1879), Sevilla (1889) y Zaragoza (1890).

Actividad docente reglada de la música, los estudios instrumentales y técnico-musicales de nivel profesional en España han sido y siguen siendo competencia exclusiva de los centros educativos denominados conservatorios. Las escuelas de música son unas instituciones donde se enseña la actividad musical desde un punto de vista amateur, sin reglamentos y que no plantean límites de ninguna clase como edad, objetivos, motivaciones personales, etc. Sus estudios no derivan en ningún título oficial y los objetivos son de carácter divulgativo. Responden a la demanda social de conocer la base de la técnica musical como una utilización lúdica. También se puede decir que su función pretende desmasificar los centros oficiales dirigiendo a sus aulas el sector de alumnos oficiales que solo pretenden un acercamiento no académico.

Lo que antes llamamos escuela de violín se ha convertido en modelo educativo, modelos estatales integrados en los sistemas generales de educación y lo que eran tratados del arte de tocar el violín dieron paso a un nuevo concepto, los planes de estudio, reglamentaciones que definieron la organización y currículo de cada centro educativo. En los primeros pasos del Conservatorio de Madrid, los estudios se regularon con un Reglamento interno del año 1830, redactado por Piermarini el tenor italiano y a su vez el director del centro.

El Reglamento interno de 1830 regulaba el gobierno del centro compuesto por un director, una directora para las alumnas y un secretario, asistidos por una junta facultativa de profesores de las especialidades de composición, piano y, como no, de violín. Una de las funciones de este gobierno era dictaminar en cuanto a métodos o tratados que los demás profesores estaban obligados a seguir. Gallardo (2007) destaca que en muchas de las normas académicas se notaba el autoritarismo ejercido por el director y las autoridades.

Sucesivamente, nuevas leyes y reglamentos intentaban dar respuestas a los problemas planteados en períodos anteriores y estar más acorde a la sociedad del momento. En el terreno educativo se aprobó en 1845 el Plan General de Estudios, llamado Plan Pidal. En él se renunciaba a una educación universal y gratuita en todos los grados y se establecían las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que llegó a realizarse con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, llamada Ley Moyano. Con esta ley las artes accedieron a la enseñanza superior bajo la denominación genérica de Bellas Artes, que incluía la pintura, la escultura, la arquitectura y la música, lo cual demuestra la alta valoración que dentro de la Ley Moyano de 1857 tenían. Estaban en la misma línea que los estudios de facultades, propiamente universitarios, y al lado de los que han ido encontrando en distintos momentos su ubicación dentro de la enseñanza universitaria.

El Real Decreto de 17 de junio de 1868, suscrito por el ministro de Fomento Severo Catalina apartó definitivamente los estudios profesionales de música del ámbito universitario y los ubicó en un régimen especial debido a la particularidad de sus enseñanzas frente a las universitarias. En medio de los complicados acontecimientos históricos, a finales de 1868, un nuevo Decreto anuló el existente Conservatorio de Música y Declamación, sustituyéndolo por una Escuela de Música. Pasaron más de treinta años

hasta que el Real Decreto siguiente determina que el centro vuelva a su primitiva denominación de Conservatorio de Música y Declamación.

El Reglamento del Conservatorio de Madrid y el Decreto de 1917 nos trajeron una cosa verdaderamente importante para el futuro de la enseñanza musical. Por primera vez en el Estado Español se estableció un plan de estudios musicales oficial que preveía un diploma de capacidad para los estudiantes que lo seguían, creando las titulaciones de Profesor de Grado Superior, Profesor de Grado Medio y el Certificado de Aptitud. Este reglamento estaba en vigor hasta el Decreto de 15 de junio de 1942.

Otro cambio importante surgió con el Decreto de 10 de Septiembre de 1966, conocido en la actualidad como *plan viejo* o del 66. Se establecieron dos tipos de centros de enseñanzas musicales en la especificación de los Centros No Oficiales de Enseñanzas Artísticas y Conservatorios Oficiales. Las asignaturas no eran cursadas de forma globalizada, en cursos, sino de forma independiente atendiendo a una serie de normas de incompatibilidades y de requisitos de cursar asignaturas previas a otras. Este hecho era de un beneficio esencial para la formación del instrumentista, ya que el estudiante podía organizarse su propio currículo anual en relación a sus posibilidades de tiempo y capacidades.

En el año 1990, el Gobierno ordena una nueva ley de educación, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Los objetivos de este plan eran de conexas las enseñanzas musicales con el sistema educativo general, clarificar y unificar los fines generales de organización adecuado a los aspectos específicos de cada comunidad autónoma, distribuir la enseñanza de cada grado igualando cursos, asignaturas y años de las diferentes especialidades. Así se establecieron tres tipos de centros docentes públicos: Conservatorio Elemental, donde se imparte únicamente los cuatro cursos de grado elemental, Conservatorio Profesional, donde se imparte bien grado

medio exclusivamente o grado elemental y medio y Conservatorio Superior, únicamente destinado a las enseñanzas de grado superior. En los conservatorios superiores, la Ley de 1990 segregó los estudios superiores y los alargó, endureciendo el acceso con procedimientos más selectivos. La LOGSE se considera como mejor plan de estudios de las enseñanzas musicales, atribuyéndole valores de integración social (Sarget, 2002).

La Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE), es la ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/07. Con esta nueva ley en el diseño de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias se resalta en primer término la necesidad de perseguir una enseñanza integradora, que, junto a la formación profesional de carácter artístico, dirigida a la consecución de competencias técnico-musicales específicas contemple la formación humanística y la educación cívica del alumnado de estas enseñanzas como componentes educativos indisolubles, de tal forma que el alumnado no solo logre alcanzar el conocimiento del instrumento elegido y el desarrollo de habilidades propias del mismo, sino que sea capaz de apreciar el hecho musical como creación y acción humana desde las perspectivas histórica, cultural o social.

La más reciente es la ley LOMCE de 28 de noviembre de 2013 que entró en vigor en el curso 2014/15. Según esta ley, tenemos división de enseñanza, cursos y titulaciones que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Organización de las enseñanzas regladas

ENSEÑANZA	CURSOS	TITULACIÓN
Elementales	4 cursos	Certificado
Profesionales	6 cursos	Título Profesional
Superiores	1 ciclo de duración variable 4 o 5 cursos	Título Superior de Música

Los diez primeros cursos (Grado Elemental y Profesional) están sobre todo centrados en la preparación instrumental del alumno. Será a partir del Grado Superior cuando el alumno pueda especializarse en materias como la composición, dirección, pedagogía o continuar con el instrumento entre otras opciones.

1.8.1. Principios de la enseñanza en Canarias.

Como ya apuntábamos con anterioridad, las prácticas musicales propias de la Iglesia medieval formaron la base para el desarrollo de la futura cultura musical en Canarias, tanto en el marco religioso como también en el popular. Fue a partir del siglo XVI cuando en base a las rentas de la producción de todo el archipiélago comenzaron a cobrar potencia económica el Obispado de Canarias y el Cabildo Catedralicio de Las Palmas.

En el siglo XVIII empezaron a formarse instituciones como era la Real Sociedad Económica de Amigos del País. En Canarias se formaron tres: una en Tenerife, otra en Gran Canaria y la tercera en La Palma. Estas sociedades estaban libres de control estatal y su función intelectual relacionada con la actividad musical se separaba de la iglesia. Sin embargo esta actividad se apoyaba por los propios músicos de la Iglesia de la Concepción de La Laguna y de Catedral de Las Palmas, al igual que por la burguesía.

Martínez (1993) destaca la colonia inglesa asentada en Canarias como primera influencia importante relacionada con la música clásica. En los siglos XVI, XVII y XVIII los ingleses en Canarias tenían sus negocios y comercios de vino, cochinilla, las compañías de abastecimiento de carbón y servicios portuarios, exportación, comunicación y turismo. Como hemos mencionado, los primeros conciertos públicos empezaron en Inglaterra y por eso, las sociedades de conciertos lograron tanto asentamiento en Canarias. La sociedad canaria en aquel entonces era fundamentalmente agrícola y rural mientras las clases

comerciantes altas urbanas eran las que se dedicaban, entre otras cosas, a la práctica de música clásica. Siemens (1995) menciona unas academias musicales que se organizaban en casas particulares de algunas personas notables de Las Palmas de Gran Canaria donde actuaban, entre otros profesionales, dos violinistas, Mariano Palomino y luego su hijo Pedro, que era un brillante instrumentista y un eficaz profesor de este instrumento. También tenemos que destacar la importancia del puerto de Las Palmas como punto de conexión con América. En este sentido, muchos grandes músicos y compañías musicales que iban de Europa a dar conciertos en América, paraban en Las Palmas de Gran Canaria y actuaban para el público canario (A. M. Santana, comunicación personal, 27 de julio de 2015). En este ambiente, muy pronto las clases medias urbanas desarrollaron su afición a la música clásica también. Sin embargo, estos aficionados no vivían de la música clásica, sino de otras profesiones.

En el año 1782, la Real Sociedad Económica de Amigos del País creó en La Laguna, entonces capital del Archipiélago, una academia donde se impartían enseñanzas musicales de influencia seglar y no religiosa. La práctica musical iba ganando cada vez más importancia en Canarias y la enseñanza de la música comenzó a extenderse a través de las sociedades culturales y recreativas. El nuevo ambiente que se estaba creando en las islas atrajo a los grandes músicos que vinieron y con su presencia facilitaron tanto el aprendizaje como la evolución musical en la población canaria.

En el año 1808, llegó a Gran Canaria José Palomino, el hijo del anteriormente mencionado Mariano Palomino. José Palomino había sido en su juventud violinista de la Capilla Real Española y luego músico de cámara del Rey de Portugal. A parte de su legado de composiciones que ha dejado a Gran Canaria, la importancia de este violinista, compositor y maestro de capilla de la Catedral de Las Palmas, es que sentó las bases para la organización de una orquesta moderna en Las Palmas de Gran Canaria. Esta orquesta de

formación clásica funcionaba en el seno de Cabildo Catedral y los primeros violinistas que participaban eran: José Palomino, Antonio Abad González, Pedro Palomino y Domingo Revenga, apunta Siemens (1995). Según propósitos de José Palomino, esta orquesta tenía que ampliarse a medida que se fueran educando nuevos instrumentistas y hubiera más rentas para ellos en la iglesia. Después de la muerte de José Palomino, su hermano Pedro se convirtió en la cabeza de cuerda de la orquesta catedralicia y maestro de violín del Colegio de San Marcial. Entre los discípulos canarios que lo reemplazaron destacó Manuel Sánchez, concertino de la orquesta en los últimos años de director Lentini, director ocasional de la misma y pilar fundamental en la organización de la Sociedad Filarmónica. Al mismo tiempo en Tenerife ya existían varias sociedades musicales como la Sociedad Filarmónica Nivaria y la de los Realejos, la más antigua del Archipiélago Canario. Sin embargo, las enseñanzas musicales se llevaban a cabo por los profesionales que impartían clases particulares.

Benito Lentini, pianista y director de orquesta italiano, fue durante años de crisis organizativa director y soporte principal de aquella orquesta de los aficionados músicos. Su orquesta no era muy nutrida, aunque más amplia que la iniciada por Palomino. En la lista de los miembros de la orquesta se reconocen los apellidos relacionados con ciertas familias vinculadas a la Sociedad Filarmónica desde siempre, se trata de sus ascendientes. Por el gran empeño de Maestro Lentini fue que Las Palmas de Gran Canaria tuviera un gran teatro en el que se presentaban obras dramáticas y óperas, llamado Teatro Cairasco. En el año 1844 se creó en aquel nuevo edificio la sociedad Gabinete Literario que tenía, entre otras actividades, una institución de enseñanzas medias con cátedra de música. En este contexto propicio se produjo finalmente el nacimiento de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas, en el año 1845.

Un año antes, en el 1844, ya había desaparecido la primera Sociedad Filarmónica de Santa Cruz formada en 1827 por Carlos Guigou. Esta institución se dedicaba a cultivar y fomentar el arte de la música mediante los estudios privados y actos públicos. En el año 1878 volvió a reconstituirse definitivamente.

Pasados algo más de veinte años de la Sociedad Filarmónica de Gran Canaria, un reconocido filarmónico en su calidad de pianista aficionado y rector del Colegio de San Agustín, Diego Mesa, empezó una nueva etapa en su trayectoria. En el año 1866 se plantearon unos objetivos primordiales entre los cuales estaba creación de una academia de música eficaz y profesionalmente llevada. La implantación de esta academia constituyó el germen del actual Conservatorio Superior de Música de Las Palmas. El violinista que destacó de la academia de la Filarmónica era José Avellaneda Rodríguez, que desde muy joven pasó a formar parte de la orquesta de la institución, de la que llegó a ser violín concertino en la época de Maestro Valle. Su hermano Rafael Avellaneda también era violinista formado en la Filarmónica y adscrito a su orquesta. A parte de su labor como concertino de la orquesta, José Avellaneda desarrollaba su carrera como violinista concertante, tocando un violín Stradivari, que según Siemens (1995) adquirió en Reino Unido.

En el año 1879 en Santa Cruz de Tenerife se constituyó la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia, bajo la dirección del músico tinerfeño Juan Padrón. Según González (2000), esta entidad tenía como objetivo la organización de una orquesta e impartir gratuitamente conocimientos de la música, con la finalidad de elevar al mayor grado posible la afición por el arte y proporcionar elementos de educación a todos aquellos que con facultades adecuadas quisieran dedicarse al estudio de la música.

En Las Palmas de Gran Canaria, en los años 1943-1944, la Orquesta de la Sociedad Filarmónica pasó por otra reorganización, esta vez por parte de Miguel Inglott. Con el

apoyo de los músicos profesionales, aficionados, autoridades locales, entidades culturales y financieras, la Orquesta resurgió, esta vez con una Academia destinada a la formación musical, cuyos profesores eran músicos de la propia Orquesta. Uno de los alumnos de esta Academia y luego participante activo en todos los proyectos de la Sociedad Filarmónica, incluso el miembro de su Junta directiva por muchos años, D. Antonio Miguel Santana Ojeda, destaca a dos profesores de violín, Agustín Conchs Guick el concertino de la Orquesta y Nieves Gas. Los dos tenían discípulos muy destacados que competían entre ellos. Dado que tanto Agustín Conchs como Nieves Gas venían de Barcelona y tenían una educación violinística en el estilo de la escuela franco-belga, la escuela de violín en Las Palmas se basaba en los principios de esta escuela (A. M. Santana, comunicación personal, 27 de julio de 2015).

A finales de siglo XIX en Tenerife hubo un corto intento de la primera escuela de música que se formó en el seno de la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia. Tras este intento, a principios del siglo XX se fundó Academia Municipal de Música, cuyo origen se sitúa en el Círculo de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife. Esta Academia era el antecedente inmediato del Conservatorio de Música de Santa Cruz de Tenerife y sus profesores sirvieron de base para la fundación del Conservatorio Profesional de Música. Así, en el año 1931, nació el primer centro oficial de enseñanzas musicales en Tenerife y en el Archipiélago Canario.

Ya en el año 1951 salió de este conservatorio un violinista que hizo una gran carrera profesional, Agustín León Ara. Durante sus años de estudio en el Conservatorio de Tenerife, estaba en la clase de su padre y, después de graduarse, continuó los estudios en el *Royal College of Music* en Londres y luego en el Conservatorio Real en Bruselas. León Ara desarrolla una intensa actividad como maestro además de concertista internacional.

La labor pedagógica de Agustín León Ara constituye una de las más importantes aportaciones a la formación de músicos en España y en el extranjero. Ha sido profesor de violín en los Conservatorios de Bruselas y Municipal de Barcelona, en la *Chapelle Musicale Reine Elisabeth* de Bélgica, de la Joven Orquesta Nacional de España, en la *Escola Superior de Música* de Catalunya y en el Conservatorio Superior de las Islas Baleares. Es invitado frecuentemente en diversos cursos en España y en el extranjero. Actualmente es director y profesor de los cursos Música en Compostela.

La situación en Gran Canaria era diferente. Aunque la Academia de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas en el año 1958 contaba con 328 alumnos (Martínez, 1993), tuvo reconocimiento oficial solamente para los estudios elementales, lo que pudo lograr el Maestro Rodó. Los alumnos de los cursos más avanzados tenían que acudir al Conservatorio de Tenerife para examinarse. La Sociedad Filarmónica por aquel entonces, se hacía cargo de los trámites y de la documentación que precisaban tanto los alumnos oficiales de la Academia como los no oficiales. Santana destaca que la Sociedad filarmónica también tenía en su propiedad instrumentos musicales que prestaba a los alumnos de la Academia (A. M. Santana, comunicación personal, 27 de julio de 2015).

El anteriormente mencionado Maestro Gabriel Rodó, según Siemens (1995), era un músico de orquesta muy experimentado, un director orquestal hecho, compositor y un pedagogo nato. Su labor en Gran Canaria no se centró solamente en la dirección de la orquesta sino al desarrollo de la enseñanza musical en la isla. Como ejemplo de esto tenemos la organización del Conservatorio Elemental. La Orquesta Juvenil, conocida como Orquesta Chica fue un logro excepcional que mostró el avance de los alumnos de la Academia, que comenzaron a salir bien preparados por sus profesores respectivos y cada vez de más especialidades instrumentales, después que llegó Rodó. Santana recuerda aquellos tiempos de estudios y de tocar violín en la Orquesta Chica atribuyendo al Maestro

Rodó todo el poder motivacional entre los jóvenes músicos (A. M. Santana, comunicación personal, 27 de julio de 2015).

Con el paso de los años, la Sociedad Filarmónica cedió sus atribuciones educativas al Ayuntamiento. El nuevo Conservatorio alcanzó el grado profesional en 1970 y posteriormente el superior en 1983, mientras que al Conservatorio de Santa Cruz de Tenerife se le había otorgado esta denominación ya en el año 1974.

Estos cambios en los principales centros de enseñanza musical coincidieron con los cambios que el Maestro Marçal Gols estaba aplicando dentro de la entonces llamada Orquesta Sinfónica de Las Palmas. La paulatina sustitución de sus efectivos humanos se concentró principalmente en la incorporación de jóvenes músicos de Inglaterra y de Norteamérica, para más tarde pasar a la contratación de la ayuda proveniente de Polonia y otros países de Europa de Este. Eso tuvo su reflejo en la plantilla de los docentes del Conservatorio, en el sentido que cada vez había más profesores extranjeros, sobre todo violinistas de la orquesta, que se contrataban temporalmente.

1.8.2. Situación presente en Canarias.

Durante los siglos XX y principios del XXI, la formación musical a nivel profesional en Canarias, se ha llevado a cabo en los conservatorios de música en Las Palmas de Gran Canaria, Lanzarote y Santa Cruz de Tenerife. Actualmente, la enseñanza de violín que se imparte en los conservatorios, se cataloga como enseñanza de régimen especial (Figura 13). Su desarrollo legislativo y el marco normativo por el que se regula en el ámbito de la Comunidad Autónoma lo dictamina la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a la cual los conservatorios de música están adscritos desde el año 1998.

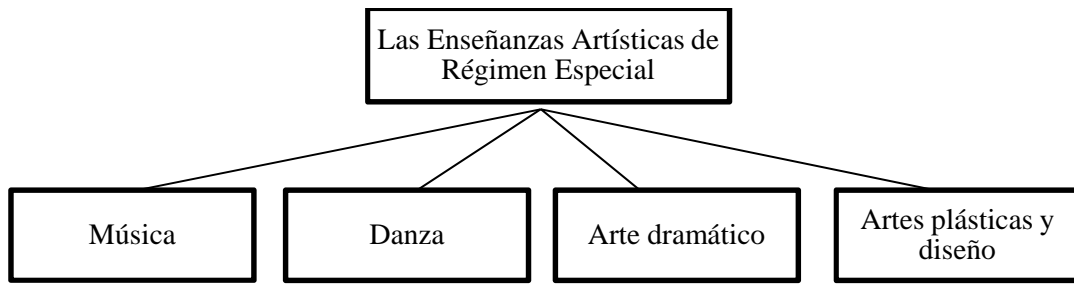


Figura 13 La división de las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial según la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Gobierno de Canarias, 2015.

Las características sistémicas de las Enseñanzas Artísticas establecen una doble vía para las enseñanzas de Música, una de carácter profesional y otra de carácter amateur (Figura 14).

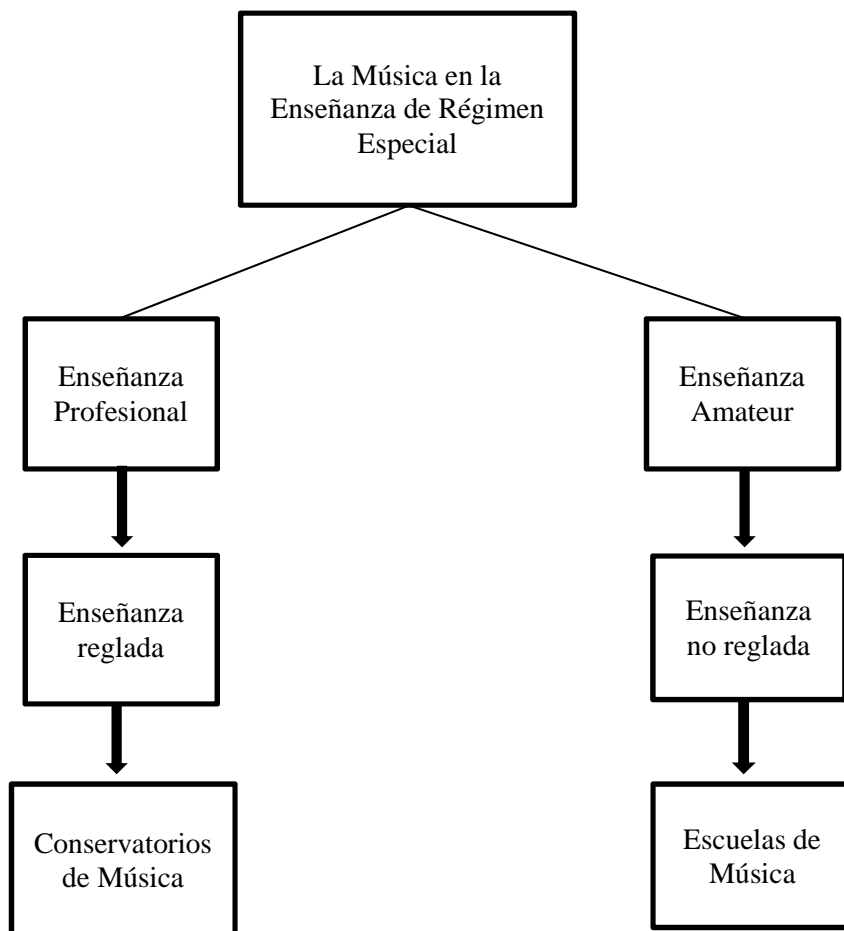


Figura 14 La división de la Enseñanza de Música en el Régimen Especial.

Las enseñanzas de carácter profesional y las de carácter amateur se diferencian por su carácter, su finalidad y por las titulaciones que se pueden obtener (Tabla 7).

Tabla 7

Enseñanzas Artísticas Profesionales y Amateur

	PROFESIONAL	AMATEUR
CARÁCTER	Especializado y profesional	Especializado y amateur
FINALIDAD	Formar a profesionales altamente cualificados	Fomentar la cultura y la práctica musical
TITULACIÓN	Con valor académico y profesional	Certificaciones o diplomas sin valor académico o profesional

Las Escuelas de Música tienen como finalidad general la iniciación y formación práctica en música en general y en violín en particular, dirigidas a personas de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación y preparación para realizar estudios profesionales de aquellos alumnos que muestren una especial vocación y aptitud (Tabla 8).

Sus objetivos son:

- Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y/o violín y atender la amplia demanda social de una cultura artística de carácter práctico.
- Procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto del violín y/o de la música, sin limitación de edad.
- Posibilitar a los jóvenes con claras aptitudes la formación necesaria para acceder a los estudios de carácter profesional de música y/o violín.
- Desplegar una oferta de enseñanza y actividades en torno a la música y/o violín, flexible y amplia, que integre todo el abanico de posibilidades expresivas que estas enseñanzas tienen y que contemple, igualmente, la demanda del entorno sociocultural en el que se desarrollan las mismas.

- Recoger y difundir las tradiciones locales en materia de música e incidir en la cultura popular no sólo a través de la formación de los alumnos sino también por la difusión directa mediante las manifestaciones artísticas de las Escuelas.

Tabla 8

Enseñanza de música no reglada

PROGRAMAS EDUCATIVOS	EDADES IDÓNEAS
Educación musical temprana	4 a 7 años
Básico instrumental	8 a 16 años
Acceso a Grado Medio	11 a 16 años
Jóvenes y adultos	A partir de 16 años

Las escuelas de música están situadas en las siguientes ciudades del Archipiélago Canario:

Gran Canaria: Agaete, Agüimes, Arucas, Ingenio, La Aldea de San Nicolás, Las Palmas de Gran Canaria, San Bartolomé de Tirajana, San Mateo, Santa Brígida, Santa Lucía, Santa María de Guía, Telde, Teror y Valsequillo.

Tenerife: Arona, Buenavista, El Tanque, Garachico, Garanadilla, Guía de Isora, Güimar, Icod de los Vinos, La Laguna, La Orotava, Los Realejos, Los Silos, Puerto de la Cruz, Tacoronte y Tegueste.

Lanzarote: Arrecife.

Fuerteventura: Gran Tarajal, La Oliva y Puerto del Rosario.

La Palma: Los Llanos, Los Sauces y Santa Cruz de La Palma.

La información especificada sobre las escuelas de música se presenta en el Anexo 3.

La enseñanza de música reglada es de carácter especializado y profesional. La finalidad de este tipo de enseñanza es formar a profesionales altamente cualificados. Las titulaciones

que se obtienen tienen valor académico y profesional. La enseñanza de música reglada se desarrolla en tres niveles: elemental, medio y superior (Tabla 9).

Tabla 9

Enseñanza de música reglada

GRADOS	EDADES IDÓNEAS	DURACIÓN
Elemental	8 a 11 años	ciclo de 4 cursos;
Medio	12 a 17 años	3 ciclos, de 2 cursos cada uno;
Superior	18 a 21 años	4 o 5 cursos, según la especialidad;

1.8.3. Conservatorios de Música de Canarias.

Las enseñanzas elementales de música son las enseñanzas que tienen como finalidad el acercamiento a la música y la aproximación al conocimiento de ésta y su lenguaje. Las Enseñanzas Regladas Elementales en Canarias constan de cuatro cursos. Cada uno de los cuatro cursos que componen, son evaluados trimestralmente y la calificación se expresa del 1 al 10, donde el 10 es la máxima nota, siendo preciso una calificación mínima de 5 en cada materia para que esta se pueda considerar superada. A final de este ciclo se recibe una certificación de haber cursado los estudios en la especialidad que corresponda y superadas positivamente las materias del 4º curso.

Las Enseñanzas Profesionales de Música tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Se ordenan en cuatro funciones básicas: formativa, orientadora, profesionalizadora y preparatoria para estudios posteriores. Las Enseñanzas Profesionales de Música se organizan en seis cursos, con currículo diferenciado y adaptado a las características de las diferentes especialidades instrumentales. Cada uno de los seis cursos que componen las Enseñanzas Profesionales son evaluados trimestralmente y la calificación se expresa del 1 al 10. Los alumnos y las alumnas que alcancen los objetivos establecidos en las enseñanzas profesionales de música, tendrán derecho a la obtención del título profesional, en el que constará la especialidad cursada. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música obtendrá el título de bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música.

Las enseñanzas que se imparten en el Conservatorio Superior de Música de Canarias están reguladas por la Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. Según esta Orden las enseñanzas artísticas superiores de música tienen como finalidad la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos y competencias propios de la música y adopten las actitudes necesarias para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina y en aquellas áreas de conocimiento e investigación vinculadas con ellos.

El Conservatorio Superior de Música ofrece especialidades por distintos ámbitos:

- Interpretación: Instrumentos sinfónicos y solistas de la orquesta clásica, jazz, etc.
- Creación: Composición.
- Docencia:
 - a) Pedagogía del lenguaje y de la educación musical.
 - b) Pedagogía de los instrumentos.
- Investigación: Musicología y Etnomusicología.

El programa curricular de la Enseñanza Superior de violín incluye siguientes objetivos (BOC, 2014):

- Práctica instrumental en el violín.
- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica para el aprendizaje del repertorio principal, representativo del violín, así como de un repertorio complementario.

- Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con los respectivos géneros y su evolución estilística.
- En su caso, estudio del repertorio con instrumento acompañante.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista y junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del violín.
- Realización de prácticas profesionales externas en el ámbito de la interpretación musical a solo o en conjunto.
- Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos.

La superación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música dará lugar a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, seguido de la especialidad correspondiente. Estos títulos tendrán carácter oficial y validez académica y profesional en todo el territorio nacional, equivalente a todos los efectos a grado universitario.

Los Conservatorios de Música están situados en tres islas del Archipiélago Canario:

Grado Elemental: Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, Conservatorio Profesional de Música de Tenerife y Conservatorio Insular y Elemental de Música de Lanzarote.

Grado Medio: Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife.

Grado Superior: Conservatorio Superior de Música de Canarias con sede en Las Palmas de Gran Canaria y en Santa Cruz de Tenerife.

Durante el curso lectivo 2013/14 en el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria la plantilla de docentes contaba con cinco profesores de violín, mientras que en el Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife había siete profesores y en el Conservatorio Insular de Música de Lanzarote, uno. En el Conservatorio Superior de Música de Canarias impartían las clases de violín tres profesores, dos en la sede de Tenerife y uno en la sede de Las Palmas de Gran Canaria.

El número de los alumnos de violín en la Enseñanza reglada en Canarias se refleja en la tabla 10:

Tabla 10

Alumnos de violín curso 2013/14

Centro de enseñanza	Mujeres	Varones	Total
CPMLPGC	66	26	92
CPMSCT	75	36	111
CIML	0	3	3
CSMC	21	12	33
Total	162	77	239

CPMLPGC-Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria,
 CPMSCT-Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife,
 CIML-Conservatorio Insular de Música de Lanzarote,
 CSMC-Conservatorio Superior de Música de Canarias.

En la tabla 11 podemos ver las dinámicas de los alumnos de violín en la enseñanza reglada en Canarias entre los años 2007 y 2011, según la Oficina de Planificación y Estadística de Las Palmas de Gran Canaria:

Tabla 11

Alumnos de violín entre 2007 y 2011

CURSO LECTIVO	MUJERES	VARONES	TOTAL
2007/08	179	68	247
2008/09	160	76	236
2009/10	159	82	241
2010/11	160	81	241

1.8.4. Academia de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

A los principios de los años ochenta, el Cabildo de Gran Canaria tomó la determinación de patrocinar la Orquesta Filarmónica estableciendo una fundación. Como homenaje a la Sociedad Filarmónica de Las Palmas y considerando que la orquesta era heredera directa de ella, se la nombró Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Uno de los logros del presidente de la Fundación Gonzalo Angulo, a finales de los años ochenta, era la creación de una Academia en el seno de la Orquesta Filarmónica. Esta academia estaba asistida por los músicos de la plantilla de la orquesta con fines de educar a los becarios, los más destacados alumnos del Conservatorio Superior de Las Palmas, creando de esta manera nuevos profesores de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (OFGC).

Después de la disolución de la Unión Soviética, la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria recibió músicos de origen ruso, entre ellos varios violinistas de muy alta calidad. Uno de ellos Anatoli Romanov, ocupó el puesto de Concertino Principal de la agrupación grancanaria, para después de varios años ser substituido por Mikhail Vostokov, también ruso. Los dos profesores tenían su clase en la Academia de la Filarmónica y el resultado de

sus enseñanzas son varios violinistas canarios que forman parte de la presente plantilla de la orquesta.

La Academia de hoy en día es un ente académico de carácter privado. Su finalidad principal es la educación de músicos de orquesta y de agrupaciones instrumentales, capacitándoles para que puedan aspirar a la vida profesional en el seno de una Orquesta Sinfónica. Los niveles de formación se establecen de la siguiente manera:

Música y Movimiento, es un nivel inicial que ofrece información básica sobre el lenguaje musical y los instrumentos musicales a base de diversión y exploración. Está dirigido para niños de entre 5 y 7 años de edad.

Preparatorio, para los niños de 7 años. A este nivel se accede directamente mediante prueba o tras haber finalizado de manera exitosa el curso anterior de Música y Movimiento.

Grado Elemental en especialidad instrumental, es equivalente al plan de estudios que se cursan en cualquier conservatorio español. Edad aproximada en la que se realiza es de 8 a 12 años.

Grado Medio en especialidad instrumental, es equivalente al Grado Profesional de cualquier conservatorio español. Los pueden cursar los alumnos entre 12 y 18 años de edad. Consta de seis cursos de especialidad instrumental, seis cursos de permanencia en las Agrupaciones Instrumentales, los dos primeros en la Agrupación de Cuerda de la Academia de la OFGC y los cuatro últimos en la Joven Orquesta de Gran Canaria (JOGC).

Grado Superior, está reservado únicamente para alumnos que han optado por el camino profesional a través de la música y que podrá compatibilizarse con los estudios académicos en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Edad aproximada en la que se cursa es de 18 a 22 años. Durante los cuatro cursos, los alumnos reciben clases de especialidad

instrumental, forman parte de la JOGC todos estos cursos y, al menos uno, en Música de Cámara.

Becarios, son alumnos que por su nivel, tras superar la prueba debida, reciben una formación específica de repertorio orquestal y participan en actividades musicales con la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Durante el curso 2013/14, la Academia tenía matriculados 40 estudiantes de violín, 27 mujeres y 13 hombres. Todo el alumnado de la Academia de la Fundación OFGC, tanto los de nuevo ingreso como los que continúan sus estudios de cursos anteriores, están en un continuo proceso de evaluación. Ante la disminución del trabajo o del interés, escaso rendimiento, capacidades musicales insuficientes para el nivel en que se encuentra, exceso de ausencias a clases o por dificultades de comportamiento, el alumno puede ser dado de baja en sus estudios en el centro.

El conjunto de docentes de departamento de violín de la Academia está formado por siete profesores, miembros de la plantilla de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria. Entre ellos, dos son de origen ruso, dos provienen de Bulgaria, un profesor es de Estados Unidos y otros dos son canarios formados en la misma Academia.

La Joven Orquesta de Gran Canaria, JOGC, es una de las jóvenes orquestas pioneras de España. Su origen, dentro del marco de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, se remonta a 1989 y es paralelo a la creación de la Academia de la Fundación. Al mismo tiempo, la JOGC es miembro fundador de la Asociación Española de Jóvenes Orquestas (AEJO) y al igual que restantes jóvenes orquestas de la Asociación, cumple un amplio cometido de formación pre-profesional. Son varias decenas los jóvenes que han pasado por sus filas que son actualmente músicos profesionales, bien como miembros de la propia Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, bien de otras formaciones orquestales tanto españolas como extranjeras, o profesores en conservatorios y escuelas de música.

1.9. Perspectivas profesionales.

Hoy en día la profesión de músico-violinista es bastante amplia, ya que son muchos los campos a los que alguien se puede dedicar profesionalmente. Sin embargo, la única salida profesional a la que se puede aspirar estando en posesión del título de Enseñanzas Profesionales de Música es como docente en escuelas de música. Las salidas profesionales al finalizar estudios Superiores de Música ya ofrecen una amplia variedad. Ordóñez (2013) destaca además de la carrera como intérprete solista, trabajar en orquestas, en palacios de música, teatros, auditorios, casas discográficas, empresas de gestión musical, fundaciones culturales, prensa, radio, televisión, publicidad, estudios de grabación, editoriales especializadas, centros de información musical, archivos, bibliotecas, animación sociocultural, administración pública y en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la creación artística. Álvarez (2008), expone que las competencias profesionales propias de un titulado superior en música, son: arreglista-orquestador, cantante, compositor, crítico musical, editor, gerente de actividades e instituciones musicales, grupos musicales de feria o fiesta, instrumentista, locutor de programas musicales, luthier, musicólogo, musicoterapeuta, productor musical, profesor de música en un conservatorio, en la enseñanza secundaria, en escuelas de música, etc. Sin embargo, Álvarez (2008) destaca que para los titulados de violín, la docencia y la interpretación son las salidas profesionales más realistas.

Para poder desempeñar la función docente en la Educación Secundaria Obligatoria se requiere el Certificado de Aptitud Pedagógica, que a partir de la implantación de la LOE ha sido sustituido por el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y

Enseñanzas Artísticas. Para ser docente en los conservatorios es necesario estar en posesión del título superior de música en la especialidad correspondiente y tener la formación pedagógica y didáctica correspondiente. Sin embargo, esta formación pedagógica todavía no ha sido regulada para los docentes especialistas de Música.

La interpretación es una salida profesional para las especialidades instrumentales, pero sólo para aquellos que destacan como instrumentistas entre los alumnos de Grado Superior. Según Álvarez (2008), la realidad es que sólo un 10% aproximadamente de los titulados en violín se dedican profesionalmente a la interpretación. Dentro de la interpretación, las mayores posibilidades de empleo están en las orquestas sinfónicas, de cámara u otras agrupaciones, fundamentalmente para los violinistas, al ser el instrumento con más componentes en este tipo de formaciones. Las orquestas sinfónicas profesionales más importantes, agrupadas en la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas, tienen entre sus miembros a más de medio millar de violinistas primeros y segundos, con una cierta estabilidad en el empleo y buenas condiciones laborales, al tratarse en su mayoría de orquestas de titularidad pública.

La dirección orquestal es otra de las profesiones por las que optan algunos violinistas. En Gran Canaria tenemos ejemplos de José Manuel Brito López, graduado en violín en el Conservatorio Superior de Música de Canarias y Rafael Sánchez Araña, titulado superior en violín por el Conservatorio de Salamanca, los dos especializándose en Dirección de Orquesta por la *Hochschule Für Musik Detmold*.

Según las investigaciones de Tripiana (1997), el 56,6% de los estudiantes encuestados desea ser intérpretes frente a un 45,1% que prefieren una carrera docente. No todos los estudiantes empiezan sus estudios con ideas claras, 29,5% deciden su futuro durante el transcurso de los mismos. Sin embargo, 6,6% desea una profesión musical diferente a intérprete o docente y un 2,5% prefiere una profesión no relacionada con la música. Entre

todos los estudiantes de música que consiguen terminar sus estudios de Grado Superior, Álvarez (2008) destaca a los violinistas, que consiguen una buena inserción laboral en el ámbito de sus estudios, incluso superior al resto. Al mismo tiempo, Álvarez (2008) concluye que son muy pocos los que consiguen vivir de su carrera como intérprete profesional y que muchos de los titulados en enseñanzas superiores de violín consideran la interpretación como una actividad profesional complementaria a otra que consideran su principal profesión por ser la que le reporta su sustento económico. Esta inestabilidad económica de la interpretación profesional se refleja también en la investigación de Vicente y Aróstegui (2003). Estos autores destacan la obtención de cierto reconocimiento profesional como principal motivador. Santana recuerda que entre los años 1950 y 1970 la actividad de los profesores en la Orquesta Sinfónica de Las Palmas era económicamente muy insegura e insuficiente, así que los violinistas tenían que dedicarse a otras actividades como actuaciones en el Casino, en hoteles, participaciones en los actos públicos de las iglesias o la enseñanza particular (A. M. Santana, comunicación personal, 27 de julio de 2015). Podemos decir que la situación presente es completamente diferente, que los violinistas encuentran generalmente un seguro amparo laboral en el seno de las orquestas y en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria en particular. Otra realidad del momento demuestra que, pese a que fue considerada una posibilidad más realista, el campo de la docencia también sufre el escaso número de vacantes para profesores de violín en los conservatorios. Sin embargo, las conclusiones de la investigación de Lago y Ponce de León (2012) apuntan que sólo uno de cada cuatro profesores tutores planifica tareas de orientación profesional. Además, el 40% no hace partícipes a los padres del proceso de orientación de sus alumnos.

La situación actual de la demanda sociolaboral es, por regla general baja, con un mercado profesional muy competitivo y con gran número de titulados. Como ejemplo, en

las últimas pruebas convocadas en junio de 2014 en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, para cubrir una plaza de violín *tutti* se presentaron 64 candidatos.

Un violinista destacado tiene abiertas muchas puertas para lograr un empleo en orquestas españolas o extranjeras, eso sí, habrá de competir en un mercado globalizado.

1.10. Síntesis.

Desde siempre y en sus innumerables facetas, como arte, juego o ciencia, la música y su interpretación han estado mediando o haciendo posible las más variadas formas de acción social. A las leyendas y mitos de la Antigüedad referidas al origen divino de la música se juntan las creencias sociales de su utilidad con fines medicinales, educativos, religiosos y placenteros. Por su parte, en la historia del violín se encuentra buena parte de la historia de la humanidad, si entendemos el arte como espejo de la sociedad. Su evolución tanto en la técnica como en la concepción musical puede ser paralela a las situaciones sociales vividas por el instrumento desde su implantación hasta nuestros días.

El Renacimiento era la época en la que el poder estaba en manos de las monarquías absolutas, terminando con el feudalismo medieval. Los grandes nobles y aristócratas eran los mecenas de los artistas, que trabajaban en sus cortes a coste de un salario. En el ámbito cultural uno de los ideales que triunfaron en este periodo era el de Humanismo, que consideraba al hombre como el centro de todas las cosas. La música siguió creciendo en complejidad, como ya lo había hecho en los últimos siglos de la Edad Media, lo que llevó a la profesionalización de los músicos, obligándolos a especializarse y a dedicar su vida a esta arte. En este sentido, el objeto real, en nuestro caso el violín, era sólo un centro de atención momentáneo en un proceso continuo de interacción entre objeto y sujeto, que implicó transformaciones del objeto en el intento de mejorarlo, así como transformaciones

del sujeto que estaba en el proceso de adquirir la maestría. En cualquier caso, el rey de los instrumentos, como suelen llamar al violín, era tanto una obra de arte como de ciencia. Era el único instrumento que podía rivalizar en flexibilidad y belleza con la voz humana teniendo a su favor sobre ésta una característica constatada a lo largo del tiempo, y es que su sonido mejora con el paso de los años.

El dominio de violín une a hombre y objeto en una simbiosis íntima que da como resultado un sonido hermoso. Así la creación de un objeto, según Boesch (1993), implica su socialización de modo que se integra en los marcos comunes de la acción y la ideación, gracias a las variaciones individuales en el estilo o en las maneras de manejar el objeto, lo que comprende una individualización de la cultura. Como resultado tenemos una interacción tanto proactiva, donde el sujeto utilizando el objeto influye en la cultura, como retroactiva, donde la cultura mediante este objeto moldea el sujeto.

El violín es un instrumento musical que tiene específicas funciones en los diferentes espacios en los que se practica. En el ámbito profesional, siempre ha estado ligado al academicismo y su intérprete instruido dentro de un método. Desde que abandonara, a finales del siglo XV, el ámbito popular para formar parte de lo que ha venido denominándose música culta, el violín siempre ha estado interpretado bien por profesionales bien por ejecutantes de un determinado nivel de profesionalización. La evolución de violín, de su interpretación y de la propia enseñanza está directamente relacionada con una historia de avances y cambios producidos por la propia evolución del lenguaje musical, la sociedad, los gustos estéticos y las tendencias.

Boesch (1993) opina que la psicología cultural tendría necesariamente que ir delante de todas las otras investigaciones psicológicas porque cualquier investigación psicológica tendría que ubicarse dentro de las redes totales que la acción crea, lo que justifica la existencia de esta parte de nuestro Marco Teórico llamada Filogénesis de la práctica de

violín. Hasta este punto hemos visto que la imagen del objetivo sonoro no sólo varió a lo largo de los periodos históricos, sino que también difiere de una cultura a otra. Para entender esta larga búsqueda de un sonido más hermoso, de alguna manera contrastante con otras culturas, y continuos intentos de perfeccionismo tanto en la práctica como en la ejecución, tenemos que prestar atención no sólo al instrumento y a la enseñanza del mismo, sino también al intérprete.

2. Ontogénesis en la práctica de violín.

El mundo actual se caracteriza por importantes descubrimientos e invenciones, es un siglo de los desarrollos tecnológicos, de la informática, la ecología, etc. Las necesidades de los humanos se han modificado en la época en que vivimos, pero al mismo tiempo ha cambiado la percepción individual de estas necesidades. A los cambios que surgieron en todos los campos se pueden añadir nuevas pautas en la organización del tiempo libre, en la relación con los objetos del medio ambiente, sobre todo los artísticos y la función que éstos cumplen. En general se ha creado un nuevo sistema de valores. En estos tiempos sería deseable que la música pudiera recuperar la superioridad espiritual que reconocieran en ella los pedagogos idealistas de todos los tiempos, desde Platón y Aristóteles hasta Kodaly, Willems y Suzuki.

Entre estos objetos de arte se encuentra el violín, al que dedicamos la primera parte de nuestro marco teórico. Sin embargo, un violín como objeto pasivo se convierte realmente en un violín como objeto activo sólo cuando se le toca y el dominio del mismo se convierte en un largo y frustrante esfuerzo. Algunos jóvenes se están decidiendo por la práctica de violín dejando sus juguetes y cediendo su tiempo de ocio frente a este instrumento musical. Se ven como niños diferentes, capaces de estudiar sin descanso mientras sus compañeros están disfrutando del juego en el patio o frente al televisor, ordenador u otro de tantos nuevos video juegos que existen hoy día en el mercado.

¿Por qué esta decisión? ¿Son los propios niños quiénes lo deciden voluntariamente? En estos tiempos llenos de distintos tipos de diversión, cuando estamos rodeados con los instrumentos de alta fidelidad sonora, es de importancia saber por qué un niño escoge un violín, un instrumento acústico ya antiguo, y le da un sitio importante en su vida. Después de

un año, o más, de práctica diaria con la postura física tan poco natural, llegando a producir unos sonidos lejanos de agradables, el niño sigue con su decisión. ¿Cómo y por qué? Las respuestas a estas preguntas nos pueden llevar a descubrir las razones que den cuenta de esos comportamientos y motivos que expliquen estas dos conductas: iniciarse y mantenerse en práctica de la música, concretamente en la práctica de violín.

Compromiso y esfuerzo de trabajo con uno mismo es lo que exige el aprendizaje de la música, y eso es difícil pero justamente por eso es importante hacerlo, porque los chicos se enfrentan con un aprendizaje que genera otras inteligencias y desafíos que, además, no son el signo de estos tiempos. (Pérsico, 2007, 17)

Para acercarnos más a los motivos y motivaciones de inicio y mantenimiento en la práctica de un instrumento musical vamos a partir de tres aspectos importantes, especialmente cuando se trata de la educación musical:

- El primer aspecto es muy relevante por la naturaleza del problema – oído y talento, musicalidad y aptitudes psicofísicas.
- En segundo lugar vamos a abordar el tema de los motivos y motivación en el panorama de la psicología en general, enfocando las motivaciones que más destacan entre los músicos.
- Por último, uniremos los dos aspectos anteriores en el campo de la pedagogía musical donde vamos a hacer un recorrido por las distintas metodologías de la enseñanza de la música y sus tratamientos de la motivación.

De esta manera, nuestra intención es seguir el desarrollo de un individuo desde su concepción a la madurez, o mejor dicho - su ontogénesis.

2.1. La naturaleza del violinista.

Existen diferentes enfoques y puntos de vista en lo que debe considerarse cuando se habla de habilidad, de competencia, talento, logro, musicalidad, o de aptitud, en relación con la música y la práctica de instrumentos musicales (Lehmann, Sloboda y Woody, 2007). “Todos somos potencialmente musicales, como todos somos potencialmente seres capaces de adquirir el lenguaje; pero eso no significa que el desarrollo musical pueda darse sin estimulación y sin nutrición, al igual que ocurre con la adquisición del lenguaje” (Swanwick, 1991, 177).

Según las tendencias en investigación educativa, en cuanto se trata de la musicalidad y el talento musical, la opinión de los expertos considerando la importancia, va de un lado al otro, lo heredado y lo adquirido.

Entender la música como una forma de expresión es entenderla como un lenguaje que al desarrollarse permite expresar emociones, sentimientos, sensaciones, esto significa que la música no es un don adquirido sino algo que va desarrollándose. La audición, la voz y el sentido rítmico se desarrollan, no se heredan. (Rozen, 2007, 22)

Finalmente, la producción musical suele ser un motivo de agrado y prestigio entre los alumnos, sirviendo su producción como un puente de socialización. Por otro lado, la actividad artística y su entorno puede propiciar, en algunas ocasiones, comportamientos atípicos (aunque sólo sea por la aceptación de la creatividad como recurso de trabajo) que dan una apariencia extraña a este alumno y dificulta la socialización.

2.1.1. Oído y talento musical.

En los primeros años de vida, el ser humano aprende a reconocer los sonidos y empieza a organizar su estructura sonora. El oído es un órgano muy sensible y complejo, capaz de absorber y procesar una diversidad de estímulos y estructuras sonoras (Tomatis, 1990). Su funcionamiento empieza desde temprano. Uno de los primeros sentidos que desarrolla el ser humano es el sentido auditivo que completa su desarrollo ya terminando el cuarto mes de embarazo. Esta es una de las razones porque se cree que existe una intensa actividad sonora incluso antes del nacimiento (Gainza, 2004). Cuando el recién nacido escucha una serie de melodías, entre las cuales se encuentra una que ha oído en forma reiterada durante la etapa prenatal, reacciona físicamente demostrando de algún modo que la reconoce.

El gran educador musical húngaro Kodaly (1974) escribió en un artículo en 1966:

Hace alrededor de dieciséis años, la UNESCO organizó una conferencia sobre la educación musical y ante la pregunta: ¿Cuándo conviene comenzar el estudio de la música?, respondí: Nueve meses antes del nacimiento. Desde entonces cambié de parecer y hoy respondería: Nueve meses antes del nacimiento de la madre. (p.82)

Desde el momento de su nacimiento, el bebé está sometido a impresiones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y paladares, a emociones y reflejos motores. Las experiencias de la niñez son muy importantes para la formación de cerebro, ya que son las que establecen los circuitos del mismo. Estas experiencias son tan poderosas que pueden cambiar completamente la futura forma de ser de una persona (Kotulak, 1997). El cerebro tiene dos hemisferios definidos, ambos complementarios y a la vez entrelazados. La parte abstracta y la parte racional se necesitan una a la otra. Dentro de la parte abstracta se encuentra el arte y si se desarrolla éste, todo el cerebro incrementará su potencial.

Las investigaciones con tests de aptitudes o sobre el análisis del talento musical empezaron en el año 1915. Rados (2010) destaca en su investigación sobre las habilidades musicales la opinión de Seashore de que el talento musical es innato, incluyendo todos sus aspectos específicos. Esta teoría la profundiza Scoen, dice Rados (2010), añadiendo el carácter heredado de la interpretación artística. Mientras, los autores conductistas se oponían, destacando la influencia del entorno como determinante más importante para el desarrollo de la musicalidad. El violinista y psicólogo japonés Shinichi Suzuki insistía en que la habilidad musical no es un talento innato sino una habilidad que puede ser desarrollada. “Cualquier niño que es entrenado debidamente puede desarrollar habilidad musical, así como todos niños desarrollan la habilidad de hablar su lengua materna” (Suzuki, 1969, 7). Sobre su trabajo y el famoso Método Suzuki dirigido a la enseñanza del violín haremos referencia más adelante.

Freeman (2000) es del criterio que el talento musical depende de una configuración particular de los genes tan finamente equilibrada que cualquier pequeña diferencia produce cambios distintivos de la conducta. En occidente, se ve como una materia prima heredada para ser desarrollada, o como una capacidad de aprendizaje, mientras que en el oriente, el éxito se le atribuye más al esfuerzo, porque allí existe una cultura de que el trabajo intenso es el que conduce a la excelencia. En general, los planteamientos de esta autora se resumen en que el talento está formado por la inteligencia, más la motivación, más las oportunidades del medio social y educativo.

Un niño con talento es aquel niño que muestra habilidades específicas en áreas muy concretas. Tal y como afirman Genovard y Castelló (1990), el talento se caracteriza por su específica posibilidad de competencia. Aquellos niños que destacan por su habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales y suelen ser sensibles al ritmo, al tono y al timbre, son los talentos musicales (Willems, 2001). Es un talento difícil de identificar porque son niños que muestran un amplio abanico de habilidades y actitudes

musicales, pero es improbable que un individuo las manifieste todas. Igual que cualquier otro, este niño se desarrolla e interacciona en marcos sociales experimentando complejos procesos evolutivos. Su desarrollo depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de padres y profesores. Cada niño tiene una personalidad única y necesita una educación y formación personalizada e individualizada.

De todo lo expuesto surge la pregunta de si la aptitud musical tiene algo que ver con el mundo sonoro interno, si es una aptitud innata o adquirida, o depende de las condiciones sociales. La respuesta sería que todavía no se ha llegado a una coincidencia de criterio o definición única de la aptitud musical, lo que explicaremos a continuación. Otra cuestión importante a tener en cuenta es que el ámbito en el que acostumbra a utilizarse el talento musical suele ser, habitualmente, el extraescolar. Este tipo de talentos normalmente suelen trabajar por su cuenta. Se puede implicar al niño en el conservatorio, academia o escuela de música, o bien en cualquier actividad que, por lo general, se realiza fuera del aula y del contexto escolar. El disponer de un contexto externo para desarrollar sus habilidades sirve de contraste respecto al entorno escolar. Las actividades extraacadémicas suelen resultar más motivadoras que las académicas. El talento musical tiene recursos cognitivos suficientes para lograr un buen aprendizaje, aunque discreto, porque sus intereses y motivaciones están fuera de la escuela (Castelló, 1987).

2.1.2. Musicalidad.

Una persona con una buena capacidad musical se distingue por su manera de escuchar y responder con interés a una gran variedad de sonidos, incluyendo la voz humana, los sonidos del entorno, la música, y luego organiza tales sonidos en un modelo significativo (Kjerschow, 2000). Teplov (1966) expone que el proceso de la formación de un oído musical se divide en

dos estados básicos: el primero, cuando un niño reconoce y reproduce la melodía sin diferenciar la percepción de la altura y del timbre y el segundo, cuando el niño reconoce y reproduce en exactos intervalos, las relaciones entre los elementos que constituyen una melodía.

Entre los siete y los nueve años de edad del niño se produce el desarrollo intensivo de las habilidades musicales, melódicas y rítmicas. Rados (2010) nos proporciona los resultados del estudio hecho por Gelber donde se ha descubierto que la posibilidad de discriminación de la altura de tonos en la edad entre 7 y 9 años es el doble de la misma posibilidad en comparación los niños de entre 9 y 19 años. Petzold (1969), destaca una importante mejora en la vocalización. Los niveles más altos de la habilidad musical, en relación con la percepción y evaluación de los elementos estéticos de la música y que requieren una posibilidad de juicio, no aparecen antes de los 10 años (Wing, 1971). Rados (2010), destaca que una “madurez musical” se alcanza a los 17 años.

Rados (2010) afirma que la falta de materiales e instrumentos de medida apropiados en la diagnosis de la musicalidad provocaba un retraso de los resultados en el conocimiento de los factores de herencia o del entorno que tenían influencia sobre las habilidades musicales. Bjorkovold (2005) menciona el caso de hijos de grandes músicos que no mostraban habilidades elevadas, mientras que algunos niños que crecían en los medios sin estímulos musicales, alcanzaban buenos resultados. Sin embargo, todos los grandes violinistas los que hemos mencionado en la primera parte de nuestro Marco teórico, tenían padres o familiares músicos, no obligatoriamente violinistas pero en mayor caso, empezaban la práctica de violín mediante las enseñanzas de sus padres. Lehmann, Sloboda y Woody (2007) explican que los niños con un aumentado desarrollo de las aptitudes musicales generalmente vienen de un entorno altamente estimulado y fuertemente apoyados durante primeros años de su vida. Lehmann y Davidson (2002) han hecho un exhaustivo estudio sobre los casos de los famosos

pianistas – niños prodigiosos, quiénes se han destacado por sus facultades musicales y pianísticas en el periodo entre el siglo XVII y el siglo XX. Los investigadores han encontrado que todos los niños, participantes en la muestra, habían obtenido extraordinariamente enriquecidas condiciones educativas desde la edad más joven. A menudo, estas condiciones se reflejaban en forma de los padres altamente calificados y/o maestros, que estaban proporcionando clases y, a veces, la práctica diaria bajo propia supervisión. La conclusión es que para explicar las aptitudes musicales sobresalientes y el desarrollo musical de estos niños que supera los niveles normales, habrá que apoyarse en las condiciones extraordinarias del ambiente en el que crecieron y en la ayuda especial la que recibieron durante su niñez, por parte de sus padres y los profesores.

Según Rados (2010) para algunos psicólogos, como Mursell o Wing, el grado de habilidad musical que alcanza una determinada persona, está regido más bien por una única aptitud general que determina las posibilidades musicales de las personas. Otros eminentes psicólogos de la música, como Seashore, consideran la aptitud musical como un conjunto de aptitudes diferenciadas, entre las que destacan la diferenciación del tono, del ritmo, del timbre, de la intensidad, de la armonía, etc.

Incluso quienes descartan las aptitudes ingénitas, admiten la existencia de diferentes grados de predisposición biológica. Spector (2001) supone que la transmisión de la musicalidad depende de un determinado número de genes y si no existe el necesario número de genes, no existe la musicalidad. Ya en los años sesenta Teplov (1966), realizando investigaciones sobre el sistema nervioso y las capacidades superiores que dan lugar a las particularidades individuales del talento, encuentra que la gran parte del complejo llamado musicalidad está influenciado por los factores provenientes de la ínsula cerebral o corteza insular y de varios otros condicionamientos. De esta forma, para el científico ruso la musicalidad dependía de una larga lista de factores, como por ejemplo: la disposición, la

intuición, las formas de inervación del sistema nervioso, el entusiasmo, las predisposiciones neurológicas auditivas y motrices, la memoria, los factores psiconeuroendocrinológicos, el temperamento, la voluntad, la tenacidad, la observación, el sentido espacio-temporal, la lógica matemática, los reflejos, la adaptabilidad, la resiliencia, etc.

Su bien conocido oponente era otro psicólogo ruso Aleksei N. Leontiev quien creía que los talentos humanos no eran innatos, que estaban determinados por la educación y otras influencias externas. Leontiev (1969), destaca las pruebas para demostrar que las aptitudes y en particular aquellas cuya índole está muy oculta, el caso de la musicalidad, aparecen en el curso de la vida. Lo justifica con la experiencia consistente en proporcionar una educación musical temprana a un gran conjunto de niños no seleccionados antes, como la experiencia a la que se aplica Kravets en la escuela musical para niños Chkalov, cerca de Moscú y en Japón el pedagogo y psicólogo Suzuki. La anteriormente mencionada famosa profesora del violín de La Escuela Juilliard, Dorothy DeLay, que también estudió psicología en la Universidad del Estado de Michigan, expresa que el ambiente influye más que la herencia en la capacidad potencial de un estudiante y afirma: “Con herencia no se puede hacer nada” (Sand, 2005). Con esta afirmación, DeLay no excluye la existencia de los factores innatos, simplemente los traslada al segundo plano.

Entre los trabajos que enfocan la importancia excepcional del entorno social y cultural para el desarrollo de la musicalidad destaca un estudio de Zenatti (1991). Esta investigadora presta la importancia a los factores como: televisión, radio, discos, etc. Escuchar música diariamente, para Zenatti, es lo más importante para el desarrollo de la musicalidad. No es necesario tener una gran colección de discos, lo importante es escucharlos siempre. La influencia de los programas educativos de la televisión y la radio tienen un carácter fuerte, según esta autora, para aumentar la musicalidad. Por otra parte las conclusiones de Sloboda

(1985) son que el apoyo de los padres y su estimulación para el aprendizaje musical, son más fuertes en relación con la musicalidad que los factores de la personalidad.

En una casa donde se aprecia la música, en familias donde los padres cantan, tocan instrumentos o escuchan música, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar interés por ésta, por la danza o las actividades artísticas. Según Foro Latinoamericano de Educación Musical - FLADEM (2005):

Un individuo musical es aquel que, sintiéndose atraído por el objeto sonoro, lo registra y lo incorpora. Cualquier persona - no solamente aquellos que estudiaron música - que haya escuchado, observado y captado un gran caudal de música, guarda en su interior un “capital” sonoro considerable, a partir del cual tendrá, naturalmente, mayores posibilidades de “operar” con los sonidos del mundo externo y acrecentar los fondos disponibles. (p.2)

Resulta que las personas atraídas por los fenómenos sonoros dedican todo su tiempo a almacenar estos fenómenos hasta que obtienen una gran capacidad operatoria (Gainza, 2004). Las investigaciones de Renzulli (1990) presentan evidencias de que no todos los sujetos que puntúan alto en cociente intelectual llegan a ser sujetos de alta producción creativa; y viceversa, sujetos con CI algo superior a la medida y fuerte motivación, han logrado aportaciones interesantes en el campo elegido. Mönks y Van Boxtel (1995), aunque reconocen que el modelo propuesto por Renzulli constituye una ampliación importante y una corrección de las investigaciones anteriores, argumentan en su contra que las características descritas tienen una naturaleza estática y no tienen suficientemente en cuenta las experiencias y los procesos de socialización, aspectos cruciales para el desarrollo, sobre todo en adolescentes.

Vivanco (2000) en un estudio sobre las personas con problemas de oído ha encontrado que:

Todo lo que se hablaba del que tiene mal oído o mala oreja, eran todos fantasmas ligados a la represión y la inseguridad más que a las posibilidades reales de la persona. En este momento se sabe que la persona llamada sin oído, en realidad tiene un problema en su propio ordenamiento de la emisión. Y esos desordenamientos, tienen que ver con lo que pasa con esa persona mostrándose y expresándose. (p. 35)

Basándose en las evidencias científicas, Lehmann, Sloboda y Woody (2007) resumieron el desarrollo de la musicalidad en cinco puntos importantes:

- Todos los bebés humanos normales tienen una increíblemente amplia gama de habilidades y capacidades asociadas con la música, escondidas detrás de su aspecto aparentemente indefenso.
- Estas habilidades en la infancia están sujetas al típico desarrollo progresivo que es hasta cierto punto independiente de la formación y la educación.
- Los padres y tutores pueden proporcionar condiciones que aceleran significativamente la adquisición de habilidades musicales.
- Es difícil predecir futuros resultados musicales basándose en los tests de aptitudes o apoyándose en distintos signos de talento. Muchos de los músicos profesionales no mostraron distintivos signos tempranos.
- Presuntas habilidades especiales, como el oído absoluto, tienen menor influencia sobre el desarrollo de la musicalidad que los factores cotidianos como son el apoyo y participación de los padres y práctica diaria. No existen las pruebas científicas sobre las diferencias genéticas entre los grandes intérpretes y los que tienen un nivel inferior.

De todo anteriormente mencionado se puede concluir que el desarrollo de la musicalidad depende de una interrelación entre seis factores: por un lado, factores como la familia, el colegio y los compañeros y, por otro, rasgos intelectuales, motivación y creatividad. La habilidad de hacer y aprender música es inherente a todos los seres humanos. Pero, según

Bjorkvold (2005), la aptitud varía entre individuos, limitando el logro o el nivel de desempeño final. Estos no dependen de las influencias ambientales, favorables o desfavorables, ni de la calidad de la motivación personal.

Los niños adquieren la capacidad de participar en el aprendizaje formal y autodirigido alrededor de los siete años de edad. Según Sosniak (1985) por lo general sólo después de tres o cuatro años de esta enseñanza los padres y maestros pueden predecir de forma fiable los resultados a largo plazo dentro de lo que es interpretación clásica. Sin embargo, no existen garantías para todos los niños que van por *el buen camino* y que llegaran a ser buenos músicos como adultos. Especialmente en los años preadolescentes y adolescentes, problemas de motivación se convierten en un factor cada vez más importante en cuanto se trata de la decisión de si una persona joven va a mantenerse en la práctica de un instrumento. Sin una fuerte voluntad y persistente ejercicio diario, los logros de la infancia a menudo no pueden dar algún fruto en el futuro.

2.1.3. Aptitudes psicofísicas.

El aprendizaje de instrumentos en general y del violín en particular, se logra mediante un complejo proceso mental que empieza en el mismo momento de iniciar la práctica. Muñoz (2005) destaca que este proceso requiere de cierto grado de madurez del sistema neuromuscular y el uso simultáneo de las dos manos en acciones diferentes. La aparición de ambas capacidades varía según los individuos y puede fijarse entre los cuatro y los ocho años de edad. Sin embargo, para aprender a tocar el violín no basta con poseer un pasado que nos vincule a la música, o un oído capaz de reconocer secuencias, patrones rítmicos o características del sonido. Es también, necesario poseer elasticidad, fuerza y agilidad, características físicas que deben ser desarrolladas y potenciadas durante el proceso.

En el contexto global, la formación de un violinista requiere unas condiciones bien especiales. A parte del talento y de la musicalidad, un niño debería cumplir con otros aspectos psicofísicos que tienen que ser adecuados para ser considerado como un potencial violinista, como por ejemplo: los músculos del cuerpo, psicología, neurología, memoria táctil, relajamiento, perseverancia, arrojo y sobre todo paciencia. En las pruebas de acceso a las instituciones de enseñanza musical, como son los conservatorios de música, aparte de las posibilidades musicales, los tribunales consideran todos estos aspectos en el momento de la selección de los candidatos, potenciales estudiantes de violín.

Los profesores, maestros de violín, generalmente están de acuerdo que la edad óptima para empezar con la práctica de violín es entre los cinco y los ocho años, aunque tenemos algunos ejemplos de grandes violinistas que han empezado después de los diez años de edad. La razón por la que se justifica el inicio entre los cinco y los ocho años es porque se considera como momento cuando se han vencido las mayores dificultades de la coordinación sensoriomotora gruesa y aún todos los huesos, articulaciones y músculos están flexibles y en condición de moldeamiento. Empezar con la práctica de violín a una edad temprana es necesario para dar forma a las habilidades motoras y a la percepción del niño durante los años de formación psicofísica. Boesch (1993), destaca este momento en que aprender a dominar un objeto implica dar forma al desarrollo del sujeto, como el momento de interés para la psicología cultural del desarrollo. Según Boesch (1993), este proceso implica adaptaciones sensoriales y motoras, incluso transformaciones del alumno. Según Lehmann, Sloboda y Woody (2007) los niños en su mayoría no tienen la capacidad para enfoque sistemático en las técnicas específicas de los instrumentos musicales hasta cumplir aproximadamente cuatro años. Los mismos autores destacan que los niños menores de seis años no son capaces de practicar solos, bajo la autorregulación, hasta el desarrollo de su nivel expresivo cuando empiezan a

asimilar de manera natural, las medidas y estructuras externas, lo que normalmente ocurre entre los seis y los ocho años de edad.

Muñoz (2005) plantea tres categorías dependientes como pilares fundamentales del aprendizaje del violín a temprana edad:

- La habilidad motora: el dominio que adquiere el individuo de manera consciente de los desplazamientos de su cuerpo, de la coordinación motriz, del ajuste postural, del equilibrio.
- El desarrollo auditivo: el paso del acto pasivo de oír al de escuchar que consiste en reconocer y comprender diferentes combinaciones o secuencias de sonidos y sus características básicas, como son la intensidad, la altura y el timbre.
- La percepción: en los músicos está integrada por la habilidad interpretativa, por la habilidad viso-motora o de lectura, el tacto, la memoria, el movimiento físico y las sensaciones emocionales.

Según Muñoz (2005) estas competencias básicas se pueden desarrollar a muy temprana edad mediante cuatro herramientas pedagógicas: la observación, la imitación, el canto y la experimentación.

El violinista y pedagogo Leopold Auer, destaca el buen oído como elemento indispensable para iniciar la práctica de violín. Según el Maestro Auer (1923) el que no posee un oído excelente no debería elegir el violín como su carrera profesional, aunque se puede contar con la posibilidad de perfeccionar esta aptitud mediante un riguroso trabajo guiado y vigilado, siempre y mientras exista una sensibilidad auditiva para empezar. Entre otros aspectos, Auer (1923) pone énfasis en las cuestiones de la conformación física de la mano, de los músculos, del brazo, de la muñeca, de la elasticidad y la fuerza que los dedos poseen. Así que algunas manos no cumplen con los requisitos técnicos indispensables para el dominio del violín porque tienen dedos que son demasiado gordos, demasiado flácidos o doblados, que pierden

la fuerza en el momento en que deberían ser más firmes. También existen las manos con los dedos tan cortos que apenas pueden moverse dentro de los límites de la primera posición en la que la distancia entre los intervalos es más grande, y donde no pueden posiblemente estirarse para alcanzar octavas y décimas. Hay dedos débiles cuya debilidad inherente es tan grande que el esfuerzo para fortalecerlos con el ejercicio, simplemente aumenta su flaccidez.

Algunos especialistas en tema no comparten la opinión sobre los aspectos psicofísicos necesarios para la iniciación en la práctica de un instrumento musical. Beauvillard (2006) expone que no hay ninguna razón que justifique forzar a un niño para que elija un instrumento en lugar de otro en función de algún rasgo personal dominante, sea físico o psicológico. Según misma fuente, la incidencia de estos aspectos no es nunca decisiva para el desarrollo musical del niño y, cuando así sucede, es más bien para disminuir algún problema físico. Sin embargo, lo que tienen en común todas las teorías y en lo que coinciden todos los investigadores y pedagogos es que lo importante y lo que será determinante es la pasión, la fuerza de voluntad y la motivación.

El elemento personal de transmisión entre maestro y discípulo es el más importante en la enseñanza instrumental. Igual que un lutier busca una buena madera para construir su instrumento, un maestro también busca una persona con buenas disposiciones para ser violinista. Luego depende del arte del lutier que tipo de instrumento va a salir de su taller y por otro lado, la sabiduría y la experiencia de un maestro va a influir en la creación de un violinista. El estudiante de violín debe adquirir rutinas de estudio, que en resumen son horas y horas de práctica, de concentración y dedicación, mientras que la verdadera labor del docente es convencer o llevar al estudiante a este estado de conciencia.

En todo caso, éste trabajo tiene como objetivo estudiar el sistema y variedad de motivos y motivaciones de los alumnos de la especialidad de música que estudian violín, hacia dos importantes momentos en su carrera musical: inicio y mantenimiento. Para acercarnos más a

problemática tan específica necesitamos explicar qué es motivación en general. En el siguiente capítulo vamos a mencionar algunos de los modelos y teorías motivacionales más importantes en relación con la práctica de música.

2.2. Motivos y Motivación.

Todo acontecimiento o conjunto de acontecimientos internos y externos que impulsan a un individuo a actuar en dirección a un objeto lo llamamos motivo. Motivo es la realidad en cuanto se prevé que proporcionará una satisfacción, es decir, que la consideramos valiosa. Estos motivos pueden clasificarse según las necesidades del hombre y se agrupan en básicos o fisiológicos, sociales, psicológicos y existenciales (Murray, 1938; Maslow, 1976; Ishizuka, 1988; Bandura, 1997).

- Motivos básicos o fisiológicos son las necesidades que el hombre debe llenar primariamente en su búsqueda por la supervivencia y se derivan del estado de tensión generado por la aparición de una necesidad básica (hambre, sed, sueño, entre otras).
- Los motivos psicológicos son motivos que no están relacionados directamente con la supervivencia del individuo o la especie. Son necesidades en el sentido de la felicidad del individuo y su bienestar depende de ellos. Algunos motivos psicológicos son: necesidad de afecto, de seguridad, de pertenencia, de superación, de independencia, de conocimiento social, de estimulación propia, etc.
- La expresión de los motivos sociales difiere de cultura a cultura, y aun entre miembros de una misma cultura. Estas diferencias se originan en que los motivos sociales se aprenden y expresan por medio de una conducta aprendida y no siempre aparecen en su forma genuina. Como ejemplo de motivos sociales que propone Chóliz (2004) podemos citar los siguientes: motivo de logro, poder y afiliación, agresión, altruismo,

facilitación y deterioro social, ansiedad social, aprobación social, necesidad de estimulación, curiosidad, asertividad, pertenencia, identidad, competencia y cooperación, conformidad con las normas, obediencia a la autoridad, o autonomía funcional.

En cuanto se trata de los motivos, tenemos que destacar uno de los más importantes intentos de realizar un sistema de clasificación de los motivos humanos que se ha hecho a lo largo de la historia, el sistema de Murray (1938). Este psicólogo y profesor de la universidad de Harvard pretendía articular 12 motivos originados por necesidades biológicas y 28 que proceden de necesidades psicológicas. Entre estos últimos, en relación con presente investigación tenemos que destacar los siguientes:

- Construcción: necesidad de organizarse.
- Rendimiento: necesidad de superar obstáculos.
- Exhibición: necesidad de interesar, divertir.
- Defensa: necesidad de justificar acciones propias.
- Juego: necesidad de relajarse, distraerse.

Uno de los muchos psicólogos más recientes interesados en el desarrollo de una psicología de estados de ser positivos, el Dr. Yukio Ishizuka trabajó para cuantificar el bienestar. Examinando sólo necesidades y motivos psicológicos, Ishizuka (1988) dividió a los motivos humanos en tres esferas:

- La búsqueda del yo.
- La necesidad de intimidad.
- La misión por el logro.

Los temas recurrentes de la necesidad de interacción, autoentendimiento y trabajo significativo subyacen el trabajo de los psicólogos por entender lo que verdaderamente motiva a los humanos.

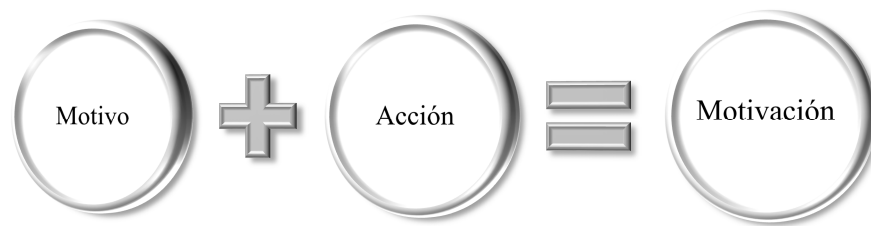


Figura 15 Motivación

La motivación es un proceso o una combinación de procesos que consiste en influir de alguna manera en la conducta de las personas (Figura 15). Es un estado interno o condición que activa y da dirección a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. La motivación supone, al menos tres aspectos:

- La existencia de una secuencia organizada de conducta.
- La dirección y contenido de la misma.
- La persistencia de la conducta en una dirección dada o a su estabilidad de contenido.

En otras palabras, se considera la motivación como aquel proceso que despierta, orienta y mantiene la conducta hasta que se alcanza una meta (Murray, 1938; Bühler, 1951; White, 1959; Nuttin, 1968; Rot y Radonjic, 1974; Maslow, 1976; Deci y Ryan, 1985; Bandura, 1997). La psicología de la motivación ha tenido y tiene un puesto relevante en el panorama de la psicología científica en general y cada día obtiene más importancia en el campo de la psicología de la música en particular, ya que se trata de una rama relativamente joven de la psicología. Esta afirmación no debe extrañarnos porque la motivación condiciona el pensamiento, el sentimiento, el afecto y la acción de los seres humanos y de los músicos en concreto.

2.2.1. Motivación y Conducta.

El estudio de la motivación analiza por qué se inicia una conducta, qué la mantiene, hacia dónde se dirige y por qué se termina. El significado del término “motivación” tiene que ver con el movimiento, la iniciación o conclusión de algo y en su sentido psicológico, según Dewey y Troland (1962), ese algo es la conducta. Esta conducta tiene unas características definitorias: incluye tendencias tanto de acercamiento como de evitación, es cíclica, está orientada al logro de la homeóstasis y los motivos pueden organizarse jerárquicamente. Con el objeto de explicar la relación motivación-conducta, es importante partir de algunas posiciones teóricas que presuponen la existencia de ciertas leyes o principios basados en la acumulación de observaciones empíricas.

Para explicar la naturaleza de la conducta humana Chiavenato (2004) ha utilizado el comportamiento humano y ha llegado a la conclusión que este comportamiento es causado, motivado y está orientado hacia un objetivo (Figura 16).

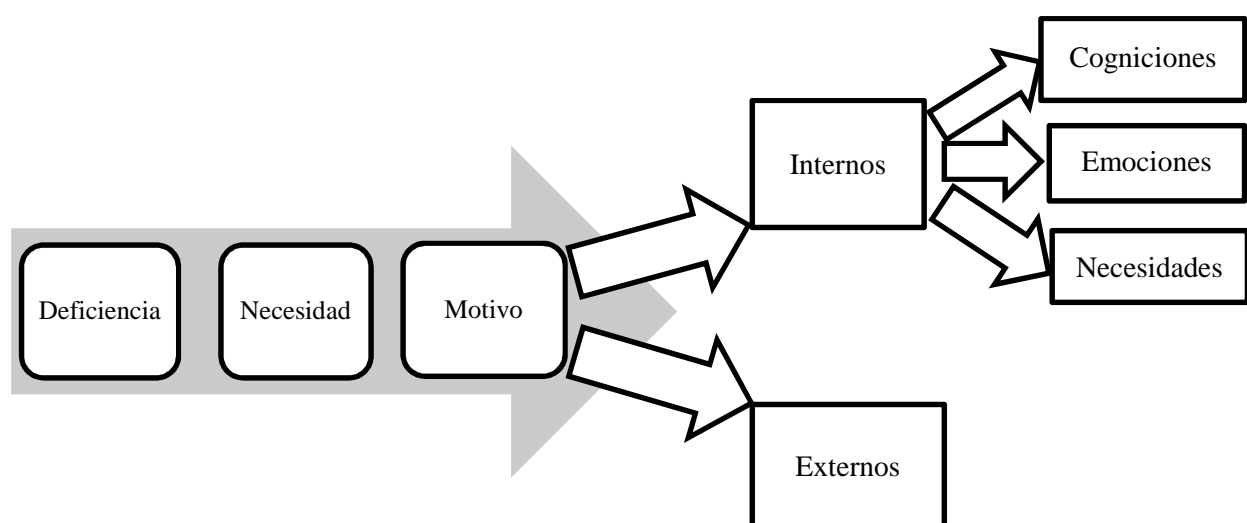


Figura 16 La conducta humana.

Las conclusiones son que:

- Existe una causa interna o externa que origina el comportamiento humano, producto de la influencia de la herencia y del medio ambiente.
- Los impulsos, deseos, necesidades o tendencias, son los motivos del comportamiento.
- Existe una finalidad en todo comportamiento humano, dado que hay una causa que lo genera. La conducta siempre está dirigida hacia algún objetivo.

Watts y Swanson (2002) exponen que tanto las teorías más tradicionales de la motivación como la investigación moderna sobre sus bases cerebrales, son en buena parte un intento de esclarecer esos procesos. Ellos consideran la motivación como el conjunto de mecanismos que energizan, organizan e inician la conducta, orientándola a la consecución de metas.

La psicología de la motivación incluye teorías y programas de investigación orientados a dos ámbitos bien distintos: biológico y sociocognitivo. El primero se refiere a la motivación biológica, relacionada con las necesidades biológicas básicas y abarcan los ámbitos del mantenimiento del organismo, la defensa, el sexo y la reproducción. Todos los motivos de este grupo se caracterizan por su ciclo.

Maslow (1976) indica que si enfocamos la motivación como un proceso para satisfacer necesidades, surge lo que se denomina el ciclo motivacional (Figura 17). Este ciclo se puede explicar de siguiente manera:

- En cierto momento el organismo humano permanece en estado de equilibrio.
- Es cuando aparece un estímulo y genera una necesidad.
- Esta necesidad (insatisfecha aún) provoca un estado de tensión.
- La tensión produce un impulso que da lugar a un comportamiento o acción.
- El comportamiento, al activarse, se dirige a satisfacer dicha necesidad.
- Alcanza el objetivo satisfactoriamente.



Figura 17 El ciclo motivacional de Maslow.

En cuanto se satisface la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio, hasta que otro estímulo se presente. Toda satisfacción es básicamente una liberación de tensión que permite el retorno al equilibrio homeostático anterior.

Si definimos la motivación como el impulso y el esfuerzo para satisfacer un deseo o meta, entonces la satisfacción está referida al gusto que se experimenta una vez cumplido el deseo. Teniendo en cuenta esa definición de García (2007) podemos decir entonces que la motivación es anterior al resultado, puesto que esta implica un impulso para conseguirlo, mientras que la satisfacción es posterior al resultado, ya que es el resultado experimentado.

Sin embargo, para redondear el concepto básico, Rot y Radonjic (1974) señalan que cuando una necesidad no es satisfecha dentro de un tiempo razonable, puede llevar a:

- Desorganización del comportamiento (conducta ilógica y sin explicación aparente).
- Agresividad (física, verbal, etc.).
- Reacciones emocionales (ansiedad, aflicción, nerviosismo).

- Alienación, apatía y desinterés.

Según Bandura (1997) existen tres clases de motivadores:

- Los motivadores de carácter biológico: desde déficits celulares hasta acontecimientos externos aversivos que activan una conducta consumatoria y protectora frente al malestar físico.
- Los motivadores que actúan a través de incentivos sociales: este tipo de reacciones sociales se convierten en predictores de consecuencias positivas o negativas, en incentivos.
- Los motivadores cognitivos: las personas se motivan a sí mismas, eligen metas, definen cursos de acción, anticipan sus posibles resultados, valoran dichos resultados, planifican cambios para el futuro, etc.

La investigación sobre motivación biológica se ha centrado fundamentalmente en dos aspectos. Watts y Swanson (2002) los dividen en un primero que se refiere a las propiedades de la conducta motivada y a los factores que la controlan; segundo aspecto es el descubrimiento de las bases cerebrales de la motivación y los procesos de refuerzo. De la confluencia de estas dos líneas de investigación se derivan los conocimientos más avanzados actualmente disponibles acerca de los procesos motivacionales.

Por otra parte, la motivación entendida en el sentido de orientación de la conducta hacia metas predeterminadas caracteriza la acción humana (Bandura, 1997). Este ámbito refleja la orientación hacia los fenómenos relacionados, por una parte, con la motivación social (la afiliación a grupos, la defensa de valores socioculturales, etc.) y por otra, con la consecución de metas individuales que se identifican con determinados estados cognitivos o experiencias subjetivas.

Las metas, a que hace referencia la motivación sociocognitiva, según Murray (1938), están determinadas por necesidades que sólo pueden ser definidas a nivel de cada individuo

particular, adquiridas a lo largo de la experiencia individual, e influidas por el aprendizaje social. Por eso en esta área de la psicología confluyen diversas disciplinas como la psicología de la personalidad, la psicología cognitiva o la psicología social.

La personalidad es el reflejo exterior del ser interior, la suma total de las características del individuo y en parte se va moldeando por la sociedad, así que algunas conductas son totalmente aprendidas (Olaz, 2003). Las fuentes del desarrollo de la personalidad son la herencia y el ambiente social, que está estructurado por la cultura. Nacemos con un bagaje instintivo, con un equipo orgánico, pero, la cultura va moldeando nuestro comportamiento y creando nuestras necesidades. Las normas morales, las leyes, las costumbres, las ideologías y la religión para Garrido (2000) también influyen sobre la conducta humana y esas influencias quedan expresadas de distintas maneras. En cualquiera de tales casos, esas influencias sociales externas se combinan con las capacidades internas de la persona y contribuyen a que se integre la personalidad del individuo. El aprendizaje social y las normas culturales establecen nuevas metas y aspiraciones que pueden llegar a ser asumidas como propias (Garrido, 2000; Olaz, 2003).

Según Sangre (2006) en las sociedades más tradicionales los valores colectivos, que hacen referencia a la identificación con el grupo, son los que ocupan el lugar más prominente. El motivo de logro, la competitividad y la aspiración al éxito profesional ocupan un puesto principal en la jerarquía motivacional de muchas personas de las sociedades industriales más desarrolladas. Aspiraciones como la autorrealización y el desarrollo personal, son valores individualistas que gozan de una alta estima en las sociedades más avanzadas.

2.2.2. Teorías de la motivación.

Existen distintas teorías que intentan dar cuenta del fenómeno motivacional, debido a que en los seres humanos la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. El estudio de la motivación abarca una amplia variedad de suposiciones, hipótesis, teorías, hallazgos y áreas o campos de aplicación. En ellas, el énfasis recae sea en aspectos biológicos, los que establecen un nivel de motivación primario que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales (respirar, comer o beber) y un nivel secundario referido a las necesidades conductuales, cognitivas, sociales o bien en las diferencias individuales. Se supone que el primer nivel debe estar satisfecho antes de plantearse los secundarios. Los aportes de cada una de estas aproximaciones son importantes para una visión amplia y completa del fenómeno. En continuación nos centraremos en las teorías en las que nos hemos apoyado en nuestro estudio.

2.2.2.1. Motivación intrínseca.

La fuerza de un motivo depende de su fuente, así que el motivo intrínseco es el estímulo para actuar que proviene del individuo mismo. Una conducta está motivada intrínsecamente cuando es ejecutada exclusivamente por el interés que provoca o por el disfrute que proporciona. Este tipo de motivo que nace del individuo mismo tiende a ser mucho más persistente que los motivos que tienen su origen en fuentes externas al individuo. Incluye la curiosidad, la autodeterminación, la necesidad por dominar el entorno y el desarrollo de las competencias personales.

La investigación psicológica interesada por la motivación intrínseca ha explorado sus orígenes dentro del sujeto, a través de la autopercepción. Los conocimientos de autocompetencia (White, 1959), autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), autoeficacia (Bandura, 1997) y acción personalizada (Nuttin, 1968) destacan el protagonismo motivacional de la subjetividad y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental. Cada uno de estos conceptos intenta definir, de manera precisa, la naturaleza de la motivación intrínseca. Olaz (2003) destaca que las características de dinamismo y activación interna alejan los principios de motivación intrínseca de actividades placenteras derivadas, por ejemplo, de la experiencia sensorial pasiva. Puede que nos guste escuchar música, pero no se puede definir esta actividad como conducta activada por la motivación intrínseca. Otra cosa distinta es que tal actividad sensorial favorezca en nosotros el interés por conocer música, aprender solfeo o tocar un instrumento musical.

En el campo de la psicología musical podemos decir que los seres humanos generalmente tienen una constante relación con la música, que puede ser de modo activo o pasivo, porque esta actividad les llena y satisface. Tener afecto hacia la música y practicarla motiva a las personas desde el interior ya que, por sí misma, proporciona una experiencia gratificante. Lehmann, Sloboda y Woody (2007) exponen que las investigaciones con los bebés han mostrado su afinidad hacia la música, lo que demuestra que se trata de una característica innata típica para todos los seres humanos.

La motivación para la práctica de la música empieza a formar parte de las personas en muy tempranas edades. Según Romero (2006) se pueden diferenciar tres factores que influyen en la motivación de los niños en general: la presentación de la actividad de manera significativa, contextualizada, personalizada y ofreciendo la posibilidad de elección. También destacan cuatro factores psicológicos implicados en la motivación intrínseca: la autodeterminación, percepción de competencia personal, saliencia percibida y afinidad. Las afirmaciones de los

músicos profesionales nos demuestran que la música era una parte normal de su entorno familiar, a menudo a través de las actividades de los padres, hermanos y hermanas (Howe y Sloboda, 1991). También destacan como más relevantes, los recuerdos de la participación activa en la creación musical, como cantar o tocar, que la pasiva, mirar y escuchar. Sin embargo, en sus investigaciones Sloboda (1990) ha descubierto que aquellos niños que experimentan fuertes emociones asistiendo a presentaciones en vivo, son más propensos a seguir tratando con la música en la comparación con otros niños. Esta investigación también muestra que los eventos cruciales ocurren típicamente en ambientes donde el niño no percibe ni demasiadas exigencias ni amenazas. En tales situaciones, la simple naturaleza de la música agradable, puede influir en la motivación de los jóvenes. En consecuencia, muchos se decidirán en una edad temprana a convertirse en músicos, o al menos para iniciarse en la práctica de un instrumento musical.

Por supuesto, la motivación intrínseca tiene un sitio importante en el momento de mantenerse en la práctica de música también. McPherson y Renwick (2001) han descubierto que aquellos instrumentalistas principiantes que logran buenos resultados durante su primer año de la práctica, para explicar sus esfuerzos por lo general destacan la motivación intrínseca, como el deseo de interpretar la música por su propia satisfacción. Pintrich y Schunk (2006) destacan que la motivación intrínseca depende tanto del momento como del contexto, aspectos que caracterizan a la persona en un momento dado en relación a una actividad en particular. Es por ello que algunos autores han definido la motivación intrínseca en términos de tarea que resulta interesante en sí misma, mientras que otros autores la han entendido desde la óptica de las satisfacciones que obtiene una persona a raíz de la implicación en una tarea intrínsecamente motivada.

Las investigaciones de Renwick y McPherson (2002) muestran que la libertad y la posibilidad de elección no solamente mantiene la motivación intrínseca, sino que incluso la

aumenta. Los estudiantes están dispuestos a dedicar más tiempo al ejercicio, con mejor atención y aplicando una amplia gama de estrategias para mejorar su interpretación.

Aparte de la satisfacción que uno percibe tocando sólo o en las agrupaciones de cámara, interpretando delante del público puede ser un factor de motivación también. El público con su presencia puede aumentar la sensibilidad del intérprete. Por lo tanto, según Moore, Burland y Davidson (2003) el placer estético obtenido por un alto rendimiento puede dar lugar al incremento de la satisfacción, lo que resultará en el aumento de la motivación intrínseca y mayores logros interpretativos.

Otro factor que parece influir en la motivación intrínseca es la relación con los demás, ya que se ha demostrado que un entorno en el que existan buenas relaciones sociales e interpersonales potenciará la motivación intrínseca. Una parte importante de las conductas del ser humano se desarrollan en un entorno en que las relaciones con otras personas determinan en gran medida los comportamientos de cada sujeto. El trato con los otros se establece en un contexto social en el que la percepción de la calidad de nuestras interacciones puede tener efectos relevantes, tanto sobre la conducta como sobre las sensaciones que tenemos sobre nosotros mismos, así como sobre nuestro desarrollo personal. Según McPherson y Renwick (2001, 176) necesidad de intimidad es “Preferencia recurrente o disposición para la interacción afectuosa, cercana y comunicativa con otros, deseo de afecto y relaciones satisfactorias con otros”. Murray (1938, 154) lo definió como “Formar amistades y asociaciones, saludar, juntarse, vivir con otros, cooperar y conversar de forma sociable con otros”. De acuerdo con estas definiciones, el motivo de afiliación no debe confundirse con la extroversión ni con la simpatía, popularidad o sociabilidad. Percepción de compromiso en las relaciones también se entiende desde una perspectiva de obligaciones mutuas que se desarrollan en un grupo humano y los esfuerzos que realizan los sujetos por mantener el contacto con los demás miembros del grupo. El sentido de pertenencia y de conexión con el

grupo de referencia es una idea central en el proceso de internalización y la autoestima es un componente básico de este proceso (Ryan y Deci, 2004). Las personas están intrínsecamente motivadas, consideran Deci y Ryan (1994), para sentirse unidas y conectadas con los otros participantes de su entorno social, funcionar con eficacia en dicho entorno y experimentar un sentido de iniciativa personal pero también de aprobación por parte de los otros significativos intervinientes.

2.2.2.2. Autoeficacia, desarrollo personal y autorregulación.

Autoeficacia en general se refiere a la situación de confianza en uno mismo. En la práctica de música, la autoeficacia alude a la creencia del músico en que mostrará el nivel musical requerido para generar con éxito cierta actuación. Si asumimos que el músico posee potencial para actuar con éxito y suficientes incentivos para lograrlo, la teoría de la eficacia personal pretende que la calidad del rendimiento depende de si el músico cree en su propia competencia (Bandura, 1997). Basándose en la retroalimentación de sus padres, maestros y compañeros, las personas que practican música empiezan a reforzar las impresiones de sus propios éxitos en el campo de su actividad musical. En una investigación realizada por McCormick y McPherson (2003) con una muestra de 332 estudiantes de música de las edades entre 9 y 18 años, durante la época de los exámenes anuales, los investigadores han concluido que aquellos alumnos que respondieron positivamente a las preguntas sobre su estado de preparación para el examen y su competencia musical en general, han obtenido mejores notas en sus exámenes, lo que demostró la importancia de la autoeficacia. Sin embargo, una fuerte autoeficacia no significa solamente una autopercepción como gran músico, sino como persona familiarizada con las necesidades estratégicas que conducen hacia el éxito. Las investigaciones muestran que la confianza de los alumnos en sus propias habilidades

musicales (autoeficacia) difiere de su sistema de valores relacionados con la práctica de música (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993). Es decir, que algunos estudiantes tal vez no consideran que algún día llegaran a ser grandes artistas, pero no renuncian a la práctica de la música, ya que para ellos representa una actividad importante. La percepción de los niños sobre la importancia de una acción en particular, puede tener consecuencias más significativas que su creencia en la posibilidad de éxito. Con esta percepción se determinará su interés para participar en la determinada acción, así como la decisión sobre su desarrollo personal.

Por otra parte, es necesario destacar el papel que desempeña la autorregulación, concepto que está íntimamente ligado a la motivación. Se trata de un proceso por el que un sujeto, orientado hacia la consecución de sus metas, activa y mantiene sus cogniciones, conductas y afectos (Zimmerman, 1989). La persona motivada para alcanzar una meta concreta necesita involucrarse en actividades autorregulatorias que facilitarán su consecución. De la misma forma, este proceso proporciona una mayor capacidad de aprendizaje y si el sujeto presenta una alta percepción de competencias, se favorecerá el mantenimiento de la motivación y de la autorregulación para alcanzar nuevas metas (Schunk, 1991). A través de la autorregulación un sujeto puede controlar su motivación, sus procesos cognitivos y su conducta, además nos puede ayudar a predecir la persistencia en la tarea (Pintrich, 2000).

2.2.2.3. Experiencia de flujo.

El ejemplo prototípico de motivación intrínseca lo constituye la llamada experiencia de flujo estudiada por el psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1998). Las actividades que más se caracterizan por la experiencia de flujo son las actividades creativas como la música, la danza o diversas actividades intelectuales. Cuando se halla en este estado la persona está

absorta en su actividad, pierde el sentido del tiempo y experimenta una sensación de intensa satisfacción. Las experiencias de flujo son provocadas por situaciones que implican un nivel elevado de exigencia, pero que están al alcance de las habilidades de la persona. “Un nivel de exigencias que sobrepasa las capacidades personales tiende a inducir ansiedad, mientras que los de exigencia baja tienen un efecto desmotivador”, explica Csikszentmihalyi (1998, 127). Por lo tanto, el estado de flujo mejora si hay un dominio de la actividad, es decir, que los requerimientos de la actividad están en equilibrio con las capacidades individuales del sujeto. Al mismo tiempo, la retroalimentación inmediata que produce la sensación de flujo proporciona una mejora de la motivación intrínseca.

En un estudio efectuado sobre 200 artistas dieciocho años después de que terminaran sus estudios, Csikszentmihalyi (1998) descubrió que aquellos que en sus días de estudiante habían saboreado el gozo de pintar eran los que se habían convertido en auténticos pintores, mientras que la mayor parte de quienes habían sido motivados por ensueños de fama y riqueza abandonaron el arte poco después de graduarse.

La conclusión de Csikszentmihalyi (1998) es clara:

Por encima de cualquier otra cosa, lo que los pintores quieren es pintar. Si el artista que se encuentra frente al lienzo comienza a preguntarse a cuánto venderá la obra o lo que los críticos pensarán de ella, será incapaz de abrir nuevos caminos. La obra creativa exige una entrega sin condiciones (p.7).

Las experiencias de flujo se han asociado con la motivación intrínseca a través de medidas como la autodeterminación, tareas y desafíos, valores de autorrealización, interés y expresividad personal (Schwartz y Waterman, 2006).

2.2.2.4. Modelo atributivo.

La teoría de la atribución (Weiner, 1986) aborda las reglas que las personas utilizan para intentar explicar las causas de la conducta. Es decir, esta teoría se interesa por los métodos que usamos los seres humanos y el esquema atribucional simple o las teorías que utilizamos para dar sentido a nuestra vida. Asmus (1986) argumenta que la motivación de los estudiantes de música no está afectada solamente por los éxitos y fracasos anteriores, sino también por las causas de estos resultados que los estudiantes intentan a explicar. Al explicar sus éxitos, los músicos pueden confiar en las atribuciones causales habituales: la capacidad o el talento, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea. Las investigaciones con los estudiantes de música muestran que la capacidad-talento y esfuerzo son las atribuciones más frecuentes (Asmus, 1986). Además, pasando a los niveles más altos de estudios, los estudiantes creían menos en el esfuerzo personal como la causa principal para el éxito en la música, inclinándose por la importancia del talento. Austin y Vispoel (1998) encontraron una fuerte conexión entre la autoimagen de los adolescentes músicos y sus creencias sobre el éxito y el fracaso en los proyectos musicales, de tal manera que los estudiantes con representaciones desfavorables de sí mismos suelen atribuir fallos musicales a la ausencia de talento musical. Sin embargo, en una investigación anterior, Austin y Vispoel (1992) observaron a los alumnos del grado elemental y grado medio de la enseñanza musical y constataron que éstos consideran la estrategia en la práctica como explicación para los éxitos/fracasos en su actividad musical.

En general, parece que los estudiantes de música eligen entre los ejercicios (esfuerzo general y estrategias) y el talento para explicar los resultados en la interpretación musical y a partir de estas creencias derivan las motivaciones para su desarrollo musical.

2.2.2.5. Logro, la competitividad y la aspiración al éxito.

En la cultura occidental, la necesidad de tener éxito es particularmente fuerte. Según McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1989) la necesidad de lograr algo varía entre los individuos, se activa por los incentivos de desafío y variedad, se acompaña de sentimientos de interés y sorpresa y se asocia con el estado subjetivo de ser curioso y exploratorio. Las personas altas en necesidad de logro prefieren tareas de dificultad media, actividades de moderado desafío, disfrutan por tareas con responsabilidad personal y prefieren las tareas con retroalimentación del desempeño.

Murray (1938) incluye el logro en su lista de 20 necesidades humanas básicas, y dice que la necesidad de logro activa el deseo personal de realizar algo difícil, esforzarse, dominar, manipular y organizar objetos físicos, seres humanos o ideas, superar obstáculos, alcanzar un nivel alto en las actividades en que se involucra, superarse a sí mismo, rivalizar con los demás y sobrepasarle e incrementar la autoconsideración. Estas necesidades van acompañadas de acciones tales como hacer esfuerzos intensos, prolongados y repetidos, trabajar con propósito firme por una meta elevada y distante, tener la determinación de ganar, tratar de hacerlo todo bien, estar estimulado a superarse por la presencia de otros, disfrutar de la competición, ejercer el poder de la voluntad y superar el aburrimiento y la fatiga.

Esa definición es muy amplia si se tiene en cuenta que los criterios de excelencia pueden estar relacionados con una tarea (realizar una tarea con éxito), con uno mismo (por ejemplo, rendir mejor de lo que se ha rendido nunca) o relacionado con los otros (por ejemplo, rendir mejor que los demás). Atkinson y Litwin (1960) afirman entretanto que las situaciones de logro se parecen entre sí en la medida en que la persona sabe que su rendimiento llevará a una

evaluación favorable o desfavorable, lo que produce una reacción emocional de orgullo ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso.

En otro orden, las teorías sobre la motivación de logro (Wigfield, 1994) proyectadas en la realidad de una persona que vive un proceso de aprendizaje musical podemos clasificar de siguiente modo:

- Las percepciones de los agentes socializadores del músico, las actitudes y expectativas.
- Las metas del músico.
- El valor de la tarea percibido por el músico: utilidad, valor intrínseco, costes, el valor de su consecución.
- Interpretaciones del músico de los acontecimientos pasados o atribuciones.
- Creencias específicas del músico sobre la tarea: competencia personal y percepción de las dificultades de la tarea.
- Expectativas, actuales y futuras.
- Las conductas de logro: persistencia, elección, rendimiento.

La teoría de la valencia expectativa, o modelo de expectativas de Vroom (1964) propone que la motivación es producto de la valencia o el valor que el individuo pone en los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan. La importancia de esta teoría es la insistencia que hace en la individualidad y la variabilidad de las fuerzas motivadoras. Vroom (1964) sostiene que los individuos abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas, éstas están basadas en creencias y actitudes. Los individuos altamente motivados son aquellos que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos, a la vez, perciben que la probabilidad de alcanzarlos es alta. Los aspectos más destacados de esta teoría son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.

- El sujeto confía en que si consigue el rendimiento esperado sigan ciertas consecuencias para él. Este tipo de expectativa se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado.
- La motivación de una persona, para realizar una acción, es mayor cuanto mayor es el producto de las expectativas, (instrumentalidad + la valencia).
- La relación entre esfuerzo y rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quien realice el mejor trabajo logre las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

Algunas de las consecuencias pueden ser que la definición de estándares, metas y objetivos deben responder a estimaciones reales, ya que se trata de definir exigencias alcanzables pero con esfuerzo, mientras que las recompensas por logro deben estar alineadas con las verdaderas expectativas. Es preciso que las personas estén convencidas que las recompensas que reciben son justas. Por el contrario, quien realiza un desempeño muy bajo no ganara las mismas recompensas.

2.2.2.6. Autorrealización.

Cumplimiento de todo el potencial de una persona con independencia de la recompensa, o hacer aquello para lo que uno está mejor preparado, llamamos autorrealización. La autorrealización sólo se consigue cuando se han cubierto el resto de necesidades según la jerarquía de la motivación. En la pirámide motivacional de jerarquías de Maslow (1976) autorrealización se encuentra en el puesto más alto, abordando la creatividad y la expresión artística entre la ética, moralidad, expresión filosófica, etc.

Según la tradición humanista de la motivación, los seres humanos tienen necesidad de crecimiento positivo y conciencia de todo su potencial. Esta necesidad de autorrealización no está basada en una deficiencia sino en el crecimiento (motivo para desarrollarse, para florecer, para volverse cada vez más lo que está destinado ser).

2.2.2.7. Teoría de la autodeterminación.

La teoría de autodeterminación (Deci y Ryan, 1980; Ryan y Deci, 2000) ofrece un amplio apoyo empírico, además de un carácter integrador. Su objetivo es un sujeto que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, más autorrealizado, competente, autodeterminado y en definitiva más cerca de alcanzar un estado de flujo. Según Deci y Vansteenkiste (2004) se trata de una macro teoría de motivación, personalidad y de funcionamiento óptimo que proporciona un marco teórico que podría integrar gran parte de los trabajos que se realizan dentro del campo de la psicología positiva. Desde la teoría de la autodeterminación se sugiere que el sujeto quiere ejercer sus capacidades personales,

experimentar el sentido de pertenencia al grupo, realizar actividades interesantes e integrar y fijar sus experiencias intrapsíquicas e intrapersonales en una unidad relativa (Valenica, 2011).

Deci y Ryan (2002) opinan que la autodeterminación es una cualidad, una tendencia del ser humano hacia la creatividad, hacia el aprendizaje, para elegir entre diversas opciones y ser el determinante de la acción. Es tanto una capacidad para hacer elecciones que determinan sus acciones como una necesidad de la persona por mantener el control sobre sus conductas y ejercer el poder y la voluntad de elegir libremente. Al mismo tiempo, esa necesidad le orienta hacia la búsqueda de aquellos recursos psicológicos innatos que son esenciales para el crecimiento y desarrollo psicológico, para la integridad y para el bienestar.

En el año 2011, Valenica ha realizado en Gran Canaria una investigación con el motivo de elaborar un modelo de ecuaciones estructurales que establezca relaciones predictivas entre las variables latentes antecedentes (clima motivacional ego y clima motivacional tarea), mediadoras (necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía y percepción de competencia), motivación (motivación intrínseca y motivación extrínseca) y consecuencias (bienestar psicológico medido con autoestima y ansiedad estado) para estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias. La muestra que formó parte en este estudio fue de un total de 361 estudiante de diferentes cursos de las Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (N=225) y del Conservatorio Superior de Música de Canarias (N=136). Participaron 183 mujeres y 178 hombres con una media de edad de 12.57 años. Para la realización de este estudio se utilizó la metodología selectiva y como instrumento se aplicaron: la escala *Perceptions of Emphasis on Ego Goals* (CF-15), Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNS), Escala de Motivación Educativa (EME-E), la *Self-esteem scale* y la subescala A-E del cuestionario Ansiedad Estado/Rasgo (STAI). Los estadísticos descriptivos de todas las variables sometidas a prueba en este estudio

mostraron medias para las variables clima-ego 2,45 y clima-tarea 2,10. Por encima de cuatro fueron las medias de competencia (4,60) y autonomía (4,25), mientras que regulación externa ha obtenido 3,50 y regulación introyectada 3,89. Las más altas medias han obtenido MI al logro (4,92), MI a las expectativas estimulantes (4,66) y MI al conocimiento (5,08). Ansiedad-estado se quedó con una media baja de 0,99 y autoestima con media 3,15.

Partiendo de los postulados de la teoría de la autodeterminación y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, Valenica (2011) ha demostrado que:

- La percepción del clima tarea influye de forma positiva y significativa sobre las dos necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia).
- Las necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia) tienen una influencia positiva sobre la motivación intrínseca.
- La motivación intrínseca influye de forma positiva sobre el bienestar psicológico.

El modelo testado confirma los postulados teóricos de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand, puesto que para conseguir estar en pleno funcionamiento y mejorar el bienestar tanto subjetivo como psicológico de los estudiantes, es imprescindible satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia. Estas necesidades actúan como mediadoras de la influencia del clima motivacional tarea sobre la motivación intrínseca de los estudiantes (Valenica, 2011, 164).

2.2.2.8. Motivación extrínseca.

Una conducta motivada extrínsecamente es aquella que se lleva a cabo con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar un castigo, mientras que una conducta motivada intrínsecamente es un fin en sí misma, no un medio para lograr una recompensa externa ajena a la propia tarea. Se diría que la recompensa debería añadir a la motivación intrínseca ya existente una fuente extrínseca de motivación y de este modo la conducta debería fortalecerse aún más. Figueroa-Saavedra (2004, 51) dice que algunos psicólogos, como por ejemplo Lepper, Greene y Nisbett, opinan que las recompensas externas tienen un efecto perjudicial sobre la motivación intrínseca y pueden llegar a disminuir el interés por la tarea, volver la conducta más estereotipada y reducir la creatividad. Él añade una crítica a esa afirmación que se desarrolla en los trabajos de Eisenberger y Cameron que indican que este efecto negativo se produce únicamente bajo ciertas condiciones y consideran que puede ser fácilmente compensado. La misma fuente menciona investigaciones posteriores que han tratado de evaluar el efecto de distintos tipos de consecuencias externas sobre la motivación intrínseca. Se ha comparado el efecto de las recompensas materiales con las recompensas verbales en el sentido de informar al sujeto de su nivel de ejecución o alabar su conducta. Las principales fuentes de la motivación extrínseca son los padres, los maestros y los compañeros.

En la cultura occidental, los padres representan la fuente principal de motivación y de apoyo en las etapas iniciales del desarrollo musical de sus hijos. Según Bloom (1985) y Davidson, Sloboda y Howe (1995) los alabares y los estímulos de los padres son importantes premios para los niños pequeños que muestran el desarrollo de sus habilidades musicales y el interés para mantenerse en la práctica de la música. El *feedback* evaluativo como el estilo de control de los padres se asocia con la expresión de emociones de orgullo o vergüenza. Por

tanto, componentes específicos del control de los padres se relacionan con la motivación de logro de los niños, orientación a la tarea y emociones autovalorativas (Romero, 2006). En la continuación de la práctica, estos apoyos se convierten en los pilares de la motivación extrínseca. Aparte del soporte económico que proporcionan, los padres pueden ayudar en el desarrollo de sus niños participando en las clases, principalmente mediante la comunicación con los maestros. Esta comunicación puede ser en el sentido de control de los resultados, búsqueda de los consejos u ofreciendo información. Howe y Sloboda (1991) destacan que los mejores resultados suelen obtener aquellos niños cuyos padres, aparte de todo anteriormente mencionado, están presentes durante todas sus clases observando los progresos de sus hijos. Según McPherson y Davidson (2002) estos padres no necesitan tener un amplio conocimiento de la música, su deber es simplemente apoyar a sus pequeños músicos aprendices seguir y cumplir las instrucciones de los maestros. Sin embargo, en los casos en los que esta involucración se convierte en una excesiva exigencia, el efecto puede ser contrario, los niños normalmente pierden la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2000) también explican que un alto control maternal se ha relacionado con una disminución en el disfrute de las tareas incluyendo también evitación de desafíos o disminución de interés en el logro de tareas. Howe y Sloboda (1991) explican que dentro de lo que representa la influencia de la familia, aparte de los padres, los hermanos que tocan algún instrumento musical también juegan un papel importante.

Por su parte, los maestros tienen una enorme influencia, especialmente si se trata de los primeros en la experiencia del alumno, tanto en el sentido metódico como en el motivacional (Davidson, Sloboda, Moor y Howe, 1998). Se ha demostrado que los niños pequeños no son capaces de observar las capacidades pedagógicas e interpretativas de sus maestros a menos que exista una relación personal positiva. Hasta los diez u once años, una aversión que se puede crear hacía el maestro se convierte en una aversión hacía el instrumento y una aversión

hacía la música en general. En las edades más avanzadas, en la adolescencia, cuando un alumno ya está completamente dedicado a la práctica de su instrumento, la influencia del maestro se reflejará en el sentido más bien filosófico. Mientras que para los primeros maestros es crucial que sean simpáticos y amables, los maestros posteriores deben ser capaces de ampliar la dedicación musical de sus alumnos de una manera inspiradora. Howe y Sloboda (1991) explican que durante esta etapa, el maestro se convierte en un modelo a seguir para sus alumnos en la medida en que se vinculan con sus habilidades profesionales. Esto significa que el respeto hacia el maestro, como artista y como pedagogo, puede ayudar a los estudiantes a superar la posible aversión acerca de su personalidad y su estilo.

Entrando la adolescencia, la motivación extrínseca proporcionada por parte de los compañeros, se convierte en la motivación principal, incluso más fuerte que la de los padres y los maestros. Esta influencia puede ser crucial en el momento de mantenerse en la práctica de instrumento.

Aquel estudiante de música que asiste al conservatorio convencido de que la educación musical recibida mejorará su competencia laboral, es una persona con alto nivel de regulación identificada. Esta persona reconoce que la actividad que desarrolla tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta aunque no le resulta del todo agradable. Con el tiempo, la conducta empieza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla. De esta forma, el sujeto experimenta un sentido de adaptación activa y de bienestar psicológico (Assor, Roth y Deci, 2004).

Con su desarrollo, los músicos jóvenes empiezan a internalizar fuentes externas de motivación. Según Lehmann, Sloboda y Woody (2007) los valores que están representados por los padres, los maestros y los compañeros se absorben por la personalidad del alumno y se convierten en los valores propios. Tarde o temprano, los estudiantes comenzarán la práctica

de la música porque es importante para ellos. Esta es la forma más autónoma de motivación extrínseca llamada regulación integrada. La integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas por la persona, por lo que la implicación en las conductas aumenta y el sujeto establece relaciones congruentes entre sus necesidades, valores y metas personales (Valenica, 2011). Según Deci y Ryan (1994) se trata de un tipo de motivación estable y persistente y aunque sigue siendo una conducta extrínsecamente motivada presenta una gran autonomía, rasgo que comparte con la motivación intrínseca. Ahora el estudiante de música asiste al conservatorio porque está convencido de cuál es el futuro profesional que persigue y sabe que la educación musical que reciba le ayudará a conseguirlo.

2.2.3. Medición en la psicología motivacional.

La evaluación psicológica constituye un claro ejemplo de la evolución que ha experimentado durante los últimos años la psicología en general. En la actualidad, la evaluación psicológica hace referencia a un concepto que engloba la aplicación de tests y psicodiagnóstico. Lo que caracteriza esta evaluación es que va más allá de un simple diagnóstico, ya que sus objetivos se ampliaron de una persona en concreto a un grupo, a un ambiente o a un programa o tratamiento.

Dentro de este psicodiagnóstico, el constructo motivacional ha provocado un mayor interés entre los investigadores en distintos ámbitos como: académico, laboral o deportivo. Este interés se refleja en un continuo análisis, desarrollo y validación de instrumentos en torno al tema de la motivación.

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones han sido

examinadas en diferentes dominios de vida a través de instrumentos adaptados a dichos contextos. Así, en el ámbito laboral se ha utilizado la *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov y Komazheva, 2001), en el contexto de las relaciones interpersonales se ha desarrollado la *Basic Need Satisfaction in Relationship Scale* (La Guardia, Ryan, Couchhman y Deci, 2000) y en el contexto deportivo la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), o en español Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto deportivo (Domínguez, Martín, Martín-Albo, Núñez y León, 2010) y en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011).

Sin embargo, en el ámbito de la Psicología de la Música son escasas las investigaciones que hayan establecido un análisis del proceso motivacional en práctica de algún instrumento musical, concretamente en el violín. Tampoco se han encontrado los instrumentos de evaluación adecuados que nos permitirían analizar el proceso motivacional en la práctica de violín. La psicología de la música es una joven rama de la psicología, igual que la psicología del deporte, pero que todavía no ha llegado a obtener la popularidad de su *pariente*. Eso se debe al hecho que el deporte en general representa una de las actividades humanas con más protagonismo social, los medios de comunicación le crean paulatinamente más espacios y la gran mayoría de las personas le presta gran atención, independientemente de las diferencias sociales y culturales. Esta es también la razón por la que las investigaciones en el campo de la psicología del deporte son más profundas y numerosas y que los hallazgos han alcanzado niveles más altos.

Roffé (1999) ha elaborado un listado de 50 los tests más utilizados en Psicología del Deporte. En éste listado se entremezclan cuestionarios clásicos de la psicología como el 16-PF, el MMPI, el Raven o el Weschler, con técnicas proyectivas como el DFH, el TRO o el Rorschach y con herramientas grupales, sociograma o motograma. Para nosotros es de gran

importancia el Cuestionario de Motivos Deportivos (MIMCA) diseñado por Marrero, Martín-Albo y Núñez (1996) ya que ha servido como la base para la adaptación y la creación del cuestionario que utilizamos en la realización de esta investigación.

En la Tabla 12 podemos ver un listado de los instrumentos para la evaluación de los procesos motivacionales para la práctica de actividad física creada por Cruz y Capdevila (1997) y adaptada para este trabajo.

Tabla 12

Instrumentos para la evaluación de los procesos motivacionales: motivación para la práctica de actividad física.

INSTRUMENTO	AUTOR/ES	AÑO
<i>Adherence to exercise questionnaire Siegel</i>	Johnson y Newhof	1987
<i>Barriers to exercise and sport questionnaire</i>	Burton, Raedeke y Carroll	1989
<i>Commitment to physical activity scale</i>	Corbin, Nielsen, Borsdorf y Laurie	1987
<i>Exercise and sport goal inventor</i>	Burton, Raedeke y Carroll	1989
<i>Exercise motivation questionnaire</i>	Dzewaltowski	1988
<i>Freeling scale</i>	Rejeski	1989
<i>General affect scale</i>	Hochstetler, Rejeski y Best	1985
<i>Personal incentives for exercise question</i>	Duda y Tappe	1989
<i>Reasons for running scale</i>	Robbins y Joseph	1985
<i>Rehabilitation adherence questionnaire</i>	Fisher y Domm	1988
<i>Self-motivation inventory</i>	Dishman, Ickes y Morgan	1980

2.3. Práctica de deporte – práctica de violín.

Barberá (2002) afirma que todavía sigue siendo un reto para la investigación psicológica la representación de las complejas relaciones que acontecen entre los deseos y afectos humanos, las metas y planes de acción sobre un mundo percibido y pensado y la actividad psíquica. En lo referente a la motivación en el contexto musical necesitamos partir de los principios básicos de las técnicas, medidas y modelos de otros contextos como deportivo, laboral o el educativo para enfatizar una teoría propia y unificada, y de este modo intervenir adecuada y eficazmente en la educación instrumental.

El famoso profesor de violín de la escuela Julliard, Ivan Galamian es el autor de la teoría de violín que más se acerca a la interacción entre actividad física y realidad instrumental. Como base de esta teoría, Galamian (1962) destaca el concepto de correlación – necesidad de coordinar oportunamente diferentes gestos que han sido logrados e integrados previamente dentro del lenguaje corporal del violinista. Para Galamian (1962, 58) “Una técnica perfecta es aquella que pueda permitir que una idea artística, abstracta, pura intelectualidad, se transmita físicamente y se traduzca sin distorsión a la ejecución en el violín, generando una réplica exacta de la idea original”. A parte de la formación intelectual del violinista, Galamian (1962) pone énfasis en el estado de forma física y la capacidad de transmisión, como canal de vinculación entre idea y hecho.

La clave para obtener destreza, exactitud y completo dominio en la técnica del violín ha de buscarse en la relación existente entre la mano y los músculos, es decir, en la capacidad de conseguir la mayor rapidez y precisión posibles en la sincronización del binario orden mental/respuesta física. El aprendizaje sensorial y motor requerido, el desarrollo de la

diferenciación, el ritmo, la fuerza y la coordinación muscular, son un proceso que lleva años, con un horario de entrenamiento diario que consta de muchas horas.

Muñoz (2005) opina que el intérprete de un instrumento musical puede ser considerado como un deportista de alto nivel, al someter su aparato locomotor a exigencias biomecánicas de alto grado. Las estructuras físicas comprometidas en el estudio de un instrumento dependen de la forma de este y sus características. En el caso del violín, a la mano izquierda le corresponde la difícil misión de actuar conservando una postura complicada y antinatural, es decir, doblándose sobre sí misma. También se afecta el brazo y la muñeca, los cuales adoptan una posición forzada. El grado de flexión de las partes afectadas dependerá de los requerimientos técnicos de la obra. Por eso, es muy importante entrenar correcta y oportunamente todas las partes del cuerpo que intervienen en la práctica, de lo contrario, se pueden generar serias molestias y lesiones musculares. En los instrumentos de cuerda, las manos se hallan sometidas a una gran tensión, pero resulta erróneo considerar que únicamente ellas realizan el trabajo.

Marrero y Gutiérrez (2002) han realizado una investigación en el ámbito canario con el objetivo de profundizar en las motivaciones que llevan a los árbitros de fútbol a iniciarse y mantenerse en esta actividad. Para la realización de este estudio se utilizó el cuestionario de Motivaciones de Inicio, Mantenimiento, Cambio y Abandono (MIMCA) desarrollado por Marrero, Martín-Albo y Núñez (1996) adaptado al contexto del arbitraje por Gutiérrez, Marrero y Martín-Albo. El cuestionario MIMCA nos sirvió como base y referencia para la adaptación y creación del cuestionario que utilizamos en la presente investigación. Los resultados indicaron que lograr determinadas metas, divertirse, buscar la superación personal, mejorar la madurez, mantenerse en forma y relacionarse con otras personas suelen ser los motivos más relevantes a la hora de explicar las motivaciones de inicio de estos colegiados en la actividad arbitral. Por otro lado, se constata que lo menos significativo en la toma de

decisiones fue la influencia de los medios de comunicaciones: la televisión, la radio y la prensa escrita. En el momento de mantenimiento, los motivos que destacaron eran: me gusta aunque me critiquen, me resulta apasionante, me siento al gusto con el grupo, es mi *hobby*, me hace olvidar los problemas diarios, a pesar de la edad seguiré, profundizar en los aspectos técnicos, conocer gente, etc.

Como no es nuestro principal objetivo realizar un recorrido exhaustivo por los diferentes trabajos de investigación en el campo deportivo, recogemos en la Tabla 13 algunos estudios que nos demuestran los principales factores que llevan a la participación y permanencia en la actividad física y el deporte según algunos autores relevantes en este campo.

Tabla 13

Los motivos que destacan en la práctica de deporte

Gilí (1983)	Gould (1985)	Klint y Weiss (1986)	Brodkin Weiss (1990)	Valdés (1993)
* Logro	* Logro	* Competición	* Aspectos de la	* Satisfacción con
* Equipo	* Atmósfera de	* Atmósfera de	competición	la actividad
* Buen estado físico	equipo	equipo	* Salud/	* Aspiración de
* Gastar	* Buen estado físico	* Buen estado físico	estado físico	rendimiento
energía	* Gastar	* Desafío	* Gasto de	* Estatus social y/o
* Demostrar	energía	* Acción	energía	deportivo
destreza	* Desarrollar	* Otros	* Afiliación	* Salud/
* Amistad	destrezas	aspectos	* Diversión	preparación física
* Diversión	* Amistad	situacionales	* Estatus social	* Motivos
* Otros	* Emoción/ desafío	* Reconocimiento social	* Otros	cognitivos
				* Transmisión de conocimientos
				* Razones económicas
				* Tiempo libre/ relajación/descanso
				* Relaciones sociales

Fuente: Elaboración propia.

Los conocimientos en el campo motivacional, bastante investigado en otras ramas de la psicología y tan poco en la psicología de la música, nos ofrece múltiples posibilidades ya que los aspectos motivacionales deberían interactuar con los aspectos cognitivos y de este modo nos ayudarían obtener un cuadro completo de los modelos adecuados de aprendizaje académico (Pintrich y Schunk, 2006).

2.4. Género.

En el año 2014, Guerra, Arnaiz y DiGiusto han realizado un estudio científico sobre las diferencias de género en personalidad eficaz en población adulta española. Aunque los datos de su investigación no alcanzan significación estadística, Guerra, Arnaiz y DiGiusto (2014) exponen que se puede concluir que los hombres se perciben de forma más favorable en lo relativo a su autoestima, relaciones sociales y eficacia en el afrontamiento de distintas situaciones, mientras que las mujeres se evalúan de forma favorable en relación a las demandas laborales.

El género es una de las variables independientes de nuestra investigación que merece un capítulo particular por los datos estadísticos que nos ofrece. Las estadísticas de los conservatorios muestran una gran mayoría de mujeres en los estudios musicales. Algunas de ellas siguen su camino profesional hacia las orquestas y otra gran parte encuentra su satisfacción laboral en la enseñanza. Según Martínez (1993) las mujeres canarias, por lo general, empiezan a estudiar música antes que los hombres, del mismo modo que eligen antes la profesión. Casi todas, tanto las que tienen antecedentes como las que no, están estimuladas por la familia a seguir esta vía, mientras que una cuarta parte de los hombres músicos encuentra cierto rechazo por parte de sus padres. Esta actitud, destaca Martínez (1993), es

común entre quienes aspiran por su propio modelo profesional a ser imitado en la opción de una vida estable.

Entre los años 1957 y 1966 el porcentaje de alumnas en el conservatorio llegó el 80%, para luego acercarse al 60% y en el curso 1989-90 bajar a un 57% en la proporción con la población masculina (Martínez, 1993). En los grados profesional y superior, la proporción era casi idéntica, síntoma de una menor rigidez en nuestra cultura a la hora de definir lo masculino y femenino.

En cuanto se trata de la enseñanza de violín en los conservatorios de música de la Comunidad Autónoma de Canarias entre los años 2007 y 2013, la situación estadística del Grado Elemental se refleja en la Tabla 14. También podemos observar una mayoría de la población femenina, especialmente en el curso escolar 2007/08.

Tabla 14

Número de mujeres y de varones en el Grado Elemental, 2007-2013.

Curso escolar	Mujeres	Varones
2007/08	108	37
2008/09	88	46
2009/10	86	46
2010/11	78	44
2011/12	73	43
2012/13	66	27

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).

El número de las mujeres y de los varones que han participado en las enseñanzas del Grado Medio entre los años 2007 y 2013 muestra una gran desproporción a favor del género femenino, lo que podemos observar en la Tabla 15.

Tabla 15

Número de mujeres y de varones en el Grado Medio, 2007-2013.

Curso escolar	Mujeres	Varones
2007/08	64	24
2008/09	67	24
2009/10	74	22
2010/11	73	31
2011/12	73	27
2012/13	70	36

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).

El número de las mujeres y de los varones matriculados en el departamento de violín del Grado Superior entre los años 2007 y 2013 esta igualado y se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16

Número de mujeres y de varones en el Grado Superior, 2007-2013.

Curso escolar	Mujeres	Varones
2007/08	7	7
2008/09	5	6
2009/10	6	7
2010/11	8	7
2011/12	14	11
2012/13	14	11

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2013).

Los datos detallados del número de alumnos según género y curso se encuentran en el Anexo 4, igual que la Solicitud dirigida a la Oficina de Planificación y Estadística, Anexo 5.

Echando una mirada a la historia y a los principios del violín como instrumento musical, podemos decir que el uso del arco de caza era una destreza masculina debido al tipo de jerarquía de su sociedad, así que es muy probable que el empleo del arco musical, primer instrumento de cuerda frotada, fuera también exclusivo de los hombres. La cítara del Oriente medio también fue un instrumento ejecutado por los hombres. Sin embargo, en las pinturas de la antigua Grecia aparecen figuras femeninas tocando instrumentos musicales, entre estos los instrumentos de cuerda frotada. Fasla (1997) destaca la importancia del rabel en el plano sociocultural en Al-Andaluz, como componente básico en la instrucción de las mujeres.

Maddalena Sirmen fue la primera famosa violinista mujer europea que apareció a mediados de la década de 1700 (Kolneder, 1998). En el Romanticismo lo irracional, lo artístico, lo musical, lo vinculado a la sensibilidad, se asociaba particularmente al universo femenino. Pliego (2007) describe el Conservatorio de Madrid poblado de señoritas de clase media que no tenían ninguna intención de vivir con el ejercicio de la música, porque la profesión de músico ha estado mal vista hasta fecha reciente. Los archivos del centro nos muestran que a pesar de ser minoría, los hombres tenían muchas más probabilidades de terminar titulándose que las mujeres.

Ante la creciente demanda de profesores de música en el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, las mujeres españolas iniciaron su incursión en el ámbito de la enseñanza musical. Era a los principios del siglo XX cuando se establecieron los reglamentos que daban la legitimación del acceso de la mujer a la totalidad de las enseñanzas del conservatorio de música.

Las academias, conservatorios y sociedades filarmónicas estuvieron tradicionalmente a cargo de los compositores e intérpretes hombres, muchos de ellos de formación eclesiástica. Sin embargo, en la enseñanza privada y en las clases particulares, las mujeres ocuparon un

sitio cada vez más destacado hasta que mucho después ésta se convirtió en una actividad femenina por excelencia.

2.5. Pedagogía musical.

La educación musical comparte los retos del mundo educativo a comienzos del siglo XXI (Pascual, 2005). Las tecnologías y la informática aplicadas a la música han permitido modificar la creación y la composición de la música. También se ha democratizado, ya que se difunde en más lugares y a más gente. Estos avances repercuten en todos los estilos y tipos de música, pero especialmente favorecen la difusión de la música popular llamada moderna o urbana contribuyendo a la homogeneización de los gustos musicales internacionales. Según Pascual (2005) se hace imprescindible una educación para el consumo de la música y el desarrollo de la creación musical, de manera que los alumnos tengan unos criterios personales frente a los gustos musicales de la sociedad globalizada.

2.5.1. Investigación de la pedagogía musical.

La música, como expresión artística, está incorporada desde hace tiempo en todos los niveles de la educación formal y no formal. La relación entre la música y el ser humano está tratada por la pedagogía musical que aborda las perspectivas de la educación, de la formación, de la enseñanza y del aprendizaje. Para desarrollar esas perspectivas, igual que en otros campos de la pedagogía, y para aplicarlas a distintos niveles de la educación, en música existe una necesidad de investigación. Metodológicamente (Frega, 1997), la investigación de la pedagogía musical se divide en tres áreas:

- La investigación histórica analiza el desarrollo de la educación musical en distintas etapas de la historia. Algunas de las áreas que abarca son la historia de las ideas, de las instituciones, de la investigación, de la ciencia y de los conceptos.
- La investigación sistemática estudia los objetivos de la pedagogía musical, de sus valores y normas, de sus condicionamientos sociales y de su sentido, apoyándose en la teología, la filosofía y la pedagogía.
- El enfoque empírico-analítico intenta describir, aclarar y mejorar los procesos del aprendizaje musical.

Uno de los campos de la pedagogía musical es la pedagogía instrumental. Pedagogía instrumental se ocupa de la enseñanza instrumental en los centros de enseñanza básica, profesional, escuelas de música, conservatorios y centros privados. Puede ser en grupo o en clases individuales, tanto para adultos como para niños. Otros aspectos pertenecientes al campo de la psicología pedagógica son el miedo escénico, la motivación, la relación profesor/alumno o las prácticas en conjunto (Hargreaves, 1998). La investigación se ocupa además del desarrollo de las características específicas de cada instrumento, como por ejemplo, de la didáctica del piano, del violín, etc. (Saanjosé, 1997).

2.5.2. Una jerarquía de valores en la educación musical.

La música permite establecer numerosas jerarquías, pero actualmente la mayor parte de estas son desconocidas o rechazadas en beneficio de una nivelación (Pascual, 2005). Estamos en un período de transformación y de nuevas creaciones donde los compositores tienen derecho a todo tipo de innovaciones y de revoluciones. Estos creadores deben disfrutar de una libertad total, pero la situación cambia tratándose de los educadores. Éstos tienen responsabilidades y deben ser muy prudentes frente a las nuevas ideas. En los primeros pasos

de la educación musical es importante respetar la naturaleza humana del niño y enfocar la estructuración de las diversas funciones nerviosas y psíquicas que podrían hacer de los alumnos tanto músicos profesionales y creadores como aficionados (Custodero, 2005).

Un maestro recibe alumnos que desean hacer música, lo que generalmente significa ejecutar un instrumento. Este hecho implica una técnica que, bien empleada, permite el acceso a la música. Se abre un nuevo mundo completamente inmaterial, aun cuando depende por completo de medios materiales e instrumentales y de manera puramente empírica, a veces intuitiva, el maestro y su alumno se encuentran en el camino hacia al arte. Según Malraux (1999, 176), el arte define al hombre: “El hombre emerge a través del arte de entre los humanoides”.

Para concluir, podemos resumir una jerarquía en siguientes términos: medio de subsistencia, instrumento, música, arte y ser humano (Saanjosé, 1997). Esta jerarquía es de orden ético, esencialista y se trata de la educación musical desde el punto de vista del maestro. Las citadas categorías son diferentes unas de otras, pero se interpenetran y pueden presentarse a la vez, sin combatirse sino al contrario, ayudándose unas a otras.

2.5.3. El enfoque empírico-analítico.

Los conocimientos científicos de la pedagogía general son muy importantes y válidos para la pedagogía musical. La educación musical no permanece al margen de las transformaciones e incorpora algunos de los importantes desarrollos en el campo del conocimiento, de la cultura y del arte. Algunos de esos conocimientos son, por ejemplo, que las personas aprenden con más facilidad si están motivadas, si tienen una actitud positiva y si se les reta, pero sin exigirles demasiado (Aguirre y De Mena, 1992). Gainza (2004), apunta que en la práctica no siempre se tienen en cuenta esos conocimientos básicos. Así mismo, otras disciplinas como la

psicología, la sociología, la antropología, la medicina, la musicología, la historia y la pedagogía artística proporcionan métodos y conocimientos importantes para la pedagogía musical.

2.5.4. Los métodos de enseñanza en la educación musical.

A lo largo de la historia de educación, la educación musical llevaba un atraso respecto a otras disciplinas como dibujo, pintura, modelado, lenguaje, poesía, etc. La razón, por una parte, puede ser el hecho que la música se relaciona, más que otras disciplinas, con la vida interior, a través del canal auditivo, mientras que otras actividades se relacionan con el tacto o la vista (Hargreaves, 1998). Por otra parte está la naturaleza de la música, que es esencialmente afectiva. Para desarrollar la sensibilidad afectiva, las emociones y los sentimientos, se exige una avanzada madurez pedagógica.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se produce un proceso de renovación pedagógica en todas las materias, por lo que numerosos pedagogos musicales también empezaron a cuestionar la forma tradicional de enseñar la música, provocando la aparición de numerosos métodos de enseñanza. Por eso los investigadores de la historia de la pedagogía musical dicen que el siglo pasado podría haber sido denominado el siglo de los grandes métodos o el siglo de la iniciación musical (Gainza, 2004). La mayoría de los pedagogos musicales defendieron que la educación musical debía realizarse en las escuelas, en un ambiente de juego y confianza, desarrollando la creatividad. Estos nuevos métodos activos favorecían la participación del niño, quien llegaría al conocimiento teórico a partir de la experimentación y la ciencia musical. Los métodos de aprendizaje a través del descubrimiento derivan de filósofos como Froebel y Dewey (Montessori, 1967) y han sido impulsados por las teorías evolutivas de Piaget y Bruner (Castorina, 2000).

Ya en el siglo XVIII Rousseau defendía que la experiencia musical es la precursora de la alfabetización musical. La misma idea encierra la siguiente frase de Sloboda (1985, 44): " No hay que proporcionar información. La información ya está en la música. Hay que ayudar al alumno a tomar conciencia de ello".

Durante las primeras décadas del siglo XX en diferentes países de Europa se creó el movimiento pedagógico que se llamó *Escuela Nueva* o *Escuela activa*. Esta revolución educativa se centraba en la personalidad y las necesidades primarias del alumno frente al objeto del conocimiento (Gainza, 2003). Los movimientos pedagógicos renovadores se difundieron rápidamente en Europa y Norteamérica pero tardaron algún tiempo para influenciar en la pedagogía musical.

Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), ha sido primero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la música, fue la figura más importante del periodo de los métodos activos, como promotor de una revolución pedagógica básica e irreversible (Burgos, 2007). Según Burgos (2007), Dalcroze tuvo mucho apoyo ideológico en otros dos destacados músicos y pedagogos europeos Maurice Martenot, francés, creador del instrumento denominado *Ondas Martenot*, y Edgar Willems, de origen belga, que vivió, enseñó y publicó en Ginebra, Suiza.

Entre los años 1950 y 1970 la pedagogía musical pasa por la fase de los métodos instrumentales, presentados por los músicos y pedagogos Carl Orff, Alemania (1895-1982), Zoltan Kodaly, Hungría (1882-1977) y Shinichi Suzuki, Japón (1898-1998).

2.5.4.1. Método Orff.

El método Orff es considerado hasta la actualidad como uno de los grandes métodos del siglo XX por la importancia que este compositor y pedagogo presta a la formación de conjuntos instrumentales. La base de su método consiste en dos ideas importantes: la primera es que nadie es completamente amusical y la segunda, que con un poco de adiestramiento sostenido, todo el mundo puede desarrollar alguna percepción del ritmo, las alturas y las formas musicales, y puede tomar parte en grupos de improvisación creativa. El espíritu de creación instantánea, el marco de improvisación y creatividad que inspiraba este método afectaban incluso a la propia metodología. El propio Orff no era muy partidario de programar estricta y minuciosamente las actividades de clase, sino más bien de dejar un margen a la creatividad del profesor y al fluir espontáneo del propio grupo, por supuesto, sin perder la perspectiva de los objetivos a conseguir. En cuanto a la secuencia lógica que Orff recomienda para la práctica de los ejercicios y canciones, puede resumirse en tres momentos sucesivos: trabajo de imitación e interpretación, improvisación y creación (Estrella, 2007). Su método hoy continúa vigente no sólo en Salzburgo (sede del Instituto Orff de formación pedagógica) sino también en los Estados Unidos, en España y en algunos países latinoamericanos.

2.5.4.2. Método Kodaly.

Considerando al canto como un instrumento básico en el proceso de la musicalización, el método Kodaly se puede incluir en los métodos instrumentales. Este compositor ha contribuido a la educación del pueblo húngaro con sus invaluables creaciones, obras corales e instrumentales y al mismo tiempo potenciando desde la música el proyecto sociopolítico de

su país, durante la etapa comunista. Si bien Orff desarrollaba la musicalidad de los alumnos a través de los conjuntos de percusión (instrumental Orff), Kodaly lo hacía a través del canto y de los coros. Según Kodaly, a modo de resumen, un buen músico debe tener un oído adiestrado, una inteligencia educada, un corazón educado y unos dedos educados (Lucato, 2001). Estas cuatro aptitudes deberían desarrollarse simultáneamente y mantenerse en constante equilibrio. Este compositor ha creado sus solfeos, a una y dos voces, para la educación vocal y ha compuesto numerosas piezas corales que se difundieron rápidamente, elevando el nivel artístico de la educación musical no sólo en su país sino en todo el mundo.

2.5.4.3. Método Suzuki.

La revolucionaria idea de doctor Shinichi Suzuki fue que todo niño, sin serias discapacidades, posee un potencial para aprender a ejecutar bien un instrumento y el hecho de que desarrolle, o no, dicho potencial, depende en gran medida de su entorno y estímulo (Suzuki, 1969). El fundamento estaba en la observación de los niños, quienes aprenden perfectamente su lengua materna al estar rodeados de los sonidos que le conforman desde antes de su nacimiento. Por eso la pedagogía Suzuki también se llama el método de la lengua materna y consiste en el aprendizaje de un instrumento de la misma manera o con los mismos mecanismos con el que los niños aprenden a hablar, a través de la imitación, el oído y la repetición. Los niños no practican ejercicios para aprender a hablar, sino que aprenden usando el lenguaje para comunicarse y expresarse. Con el método Suzuki, los estudiantes aprenden conceptos y habilidades musicales en el contexto de la música, en vez de practicar aburridos ejercicios técnicos. El repertorio Suzuki para cada instrumento presenta, en una secuencia cuidadosamente ordenada, los componentes necesarios para el desarrollo técnico y musical (Mills y Murphy, 1973). Este repertorio estándar proporciona una fuerte motivación, ya que

los estudiantes más jóvenes desean tocar la música que oyen tocar a los estudiantes más avanzados. Para el éxito de este método se recomienda el comienzo temprano, escuchar música, la repetición, el aprendizaje junto a otros niños y el repertorio gradual. El objetivo que se propone es potenciar a un ser humano que, con trabajo, esfuerzo y en un entorno estimulado con amor y paciencia, se le brinden las posibilidades para que logre desarrollar confianza y respeto en sí mismo. Su objetivo es que los alumnos y alumnas amen y vivan la música. Suzuki busca un sentido de educación global, de educación musical en la que el instrumento es el medio de alcanzarla.

Según Mills y Murphy (1973), la metodología Suzuki se basa en los siguientes principios:

- Formación personalizada: Cada niño es un mundo diferente, cada uno es distinto a los demás, ningún niño puede ser comparado a otro. Es preciso observarlos y escucharlos para poder ayudarlos a orientar el desarrollo de sus cualidades y habilidades. La formación debe integrar de una forma abierta, flexible y global tanto conocimientos y procedimientos como actitudes y valores.
- Participación de los padres: "El objetivo de los padres que aman a sus hijos es la felicidad de ellos" (Susuki, 1969, 28). Los padres deben involucrarse en la educación de sus hijos animándoles y ayudándoles, colaborando en el desarrollo de las habilidades en ellos y de una automotivación. La colaboración con el profesor es muy importante para que la labor docente tenga un mayor sentido y pueda prolongarse, en casa, con la práctica diaria y de éste modo motivar desde el punto de vista afectivo a los alumnos. La colaboración de los padres es un elemento fundamental para la motivación de los niños. Las habilidades que se adquieren a través de una materia se pueden transferir a otras. La confianza es el prerrequisito para cualquier aprendizaje.
- Desarrollo de las capacidades expresivas, creativas y artísticas: Para Suzuki los niños y niñas poseen un caudal expresivo, creativo y artístico que debe ser desarrollado y

cultivado desde el primer día y desde el primer ejercicio, en cada elemento musical y técnico.

- Desarrollo de la personalidad: En el Método Suzuki el profesor es el orientador, el puente entre el niño y la música. Una parte importante de esta formación es que el alumno asimile el lenguaje musical para que pase de ser algo ajeno a ser algo familiar. Pero además de asimilar un lenguaje, estilos, conocimientos técnico-musicales, la educación músico-instrumental debe potenciar el desarrollo de un lenguaje propio.

2.5.5. Los métodos y la motivación.

Comparando el período de los métodos activos con el de los métodos instrumentales, se puede concluir que durante el primero la preocupación metodológica estuvo centrada en el sujeto del conocimiento (todos los métodos activos se proponían motivar y movilizar, de diversas maneras, al alumno). El pensamiento pedagógico de Willems, así como anteriormente el de Dalcroze, estaba orientado a influir en el desarrollo psicofísico del niño y del estudiante. Durante el siguiente período, el de métodos instrumentales, la preocupación metodológica se concentrará más bien en el objeto del conocimiento, es decir, en la música misma. Orff procuraba crear piezas que resultaran atractivas, diferentes de las aburridas que se acostumbraba interpretar en la clase de música. Por su parte, el célebre compositor Kodaly había también experimentado la necesidad de responder a la enseñanza produciendo algo propio como el repertorio coral que se vio notablemente enriquecido con sus aportes, habiéndose aplicado con igual fervor a la organización de un método progresivo para la enseñanza del canto.

Suzuki no fue un creador musical sino un creador metodológico, autor de un método psicológicamente fundamentado para la enseñanza temprana del violín. La propuesta

pedagógica de Suzuki llegó a circular en todo el mundo occidental, iniciando un fenómeno de multiplicación y expansión progresiva que aún continúa.

2.5.5.1. Método Tomatis.

Un método completamente distinto de los anteriormente mencionados es el Método Tomatis, basado en 50 años de investigación y experiencia y llamado por su creador médico francés Dr. Alfredo Tomatis (Tomatis, 1990). Más que un método podemos decir que se trata de una terapia, pero aquí conviene mencionarlo por su naturaleza que reúne cuatro factores de la habilidad de escucha:

- Factores físicos – el sonido.
- Factores fisiológicos – el oído.
- Factores psicológicos – la percepción.
- Factores fonológicos – la comunicación.

El Método Tomatis es un programa de entrenamiento auditivo de integración neuro-sensorial en fases. Cada fase corresponde a una de las etapas del desarrollo del proceso de aprendizaje. Este método es único al considerar las dificultades en el entrenamiento musical, y las dificultades aún mayores en el aprendizaje, como aspectos diversos del mismo problema: escuchar de manera deficiente. Tomatis (1990) señala que oír y escuchar son dos funciones que implican mecanismos diferentes. Oír es la percepción pasiva de los sonidos, mientras que escuchar es un acto voluntario que requiere del deseo de usar el oído para enfocar los sonidos seleccionados. En otras palabras, escuchar es la facultad de seleccionar la información de sonidos que uno desea oír para percibirla de manera clara y ordenada. La función de escuchar está, por lo tanto, íntimamente relacionada con el lapso de atención, el cuidado y la concentración. Desempeña un papel predominante en la integración, comprensión y retención

de mensajes de sonidos, particularmente de los sonidos del lenguaje, según Tomatis (1990). Escuchar es de vital importancia en el proceso de aprendizaje. El virtuoso, el que domina perfectamente su voz o instrumento musical, sabe cómo controlar con el máximo de precisión todos los parámetros de la pieza musical que está ejecutando. Con estos antecedentes, el Dr. Tomatis demostró que al mejorar las habilidades auditivas del ejecutante, específicamente su autoeficacia a través del proceso de escuchar, logra un mayor dominio de su voz o instrumento (Tomatis, 1990). De esta manera, a través del Método Tomatis, los cantantes y los músicos aumentan su capacidad para escuchar y esto conduce a una mejor ejecución.

El conocer y analizar a fondo los diferentes métodos que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la pedagogía musical, proporciona al profesor de música una visión más amplia para tomar puntos de partida específicos, donde podrá incluso combinar los recursos que le sean más favorables y fáciles de aplicar de acuerdo al medio que lo rodea. En lo referente a la motivación podemos concluir que en todos los métodos ocupa un sitio importante, sin embargo, falta la precisión en definir los términos de la motivación de inicio y del mantenimiento.

Para éste estudio, el método Tomatis es importante porque indica directamente a la importancia de los oídos y del acto de escucha. No podemos investigar los motivos de empezar y de mantenerse en la práctica de música sin tener en cuenta la importancia de la naturaleza del problema. Más adelante trataremos la conexión entre las aptitudes musicales, musicalidad, talento musical y oído musical.

2.5.5.2. Escuela de Galamian.

En la práctica de violín, como en cualquier otro arte, Galamian (1962) sostiene que lo que puede ser formulado no es un conjunto de reglas inflexibles, sino más bien un conjunto de principios generales que son lo suficientemente amplios como para abarcar todos los casos, pero también flexibles para ser aplicados a cualquier caso particular. Este gran violinista y pedagogo destaca que los favorables resultados de la actuación dependen de los siguientes factores:

- Físicos, considerando tanto los aspectos anatómicos de cada individuo como las acciones psicológicas relacionadas con los movimientos realizados durante la interpretación y los funcionamientos musculares que lo acompañan.
- Mentales, la capacidad de la mente para preparar, dirigir y supervisar la actividad muscular.
- Estético-emocionales, la capacidad de entender y sentir el significado de la música, más el talento innato para proyectar su mensaje expresivo hacia el público.

Según Galamian (1962) lo más importante en la enseñanza de violín es la individualidad de cada alumno, diciendo que los maestros deben darse cuenta de que cada estudiante es un individuo con su propia personalidad, sus propias características físicas y psicológicas, su propio acercamiento al violín y a la música. Reconociendo eso, los maestros deben tratar a los estudiantes como corresponde. El maestro debería tener conocimientos en psicología para no desmoralizar a sus alumnos. Existen momentos en que es aconsejable corregir ciertas cosas y momentos en que no lo es. El fomento de la autoconfianza del alumno es la cuestión que debe ser cuidadosamente planeada. El profesor debe sentir en cada caso cuando es necesario dar más apoyo, estímulo y la alabanza, y el momento de recurrir a la rigurosidad y a la crítica.

Algunos estudiantes, especialmente aquellos con alta conciencia y tímidos, prosperan cuando se les da una gran cantidad de elogios y aliento. Este mismo tratamiento aplicado a otros estudiantes puede ser muy perjudicial, haciendo que se relajen sus esfuerzos. Para construir autoestima demasiado pronto puede ser casi tan peligroso como no construirla en absoluto.

2.5.5.3. Escuela de Dorothy DeLay.

Dorothy DeLay fue el asistente de Galamian antes de crear su propia clase en la escuela Juilliard de Nueva York. Aparte de sus estudios de violín, Dorothy DeLay también estudió psicología en la Universidad del Estado de Michigan. Según Sand (2005), su enseñanza no era convencional, se basaba en una relación de intercambio. Sin imponer su voluntad ayudaba al estudiante sentirse participe de la elección en las decisiones que tenía que tomar. Escuchaba con atención, tanto cuando el estudiante interpretaba como cuando hablaba. Sin lugar a duda, lo más importante para ella era la sensación de *feed-back* del estudiante. Ella se ocupaba de la personalidad de sus estudiantes de un modo total, con sus problemas musicales y extra-musicales, relacionados con los puestos de trabajo, oportunidades de carrera, empresarios y concursos. Su compromiso con sus alumnos era absoluto, luciendo un aura de calidez y amabilidad, equilibrada por la experiencia y autoridad. Sus consejos iban más allá de digitaciones y articulaciones del arco, siendo una mente muy práctica. Ella enseñaba a su estudiante como marcarse el paso a sí mismo, como proyectar en el escenario y como dar forma a la interpretación.

2.6. Motivos y motivación de inicio y de mantenimiento en la práctica de violín.

Iniciación quiere decir empezar. En varias culturas y distintos sectores sociales eso sucede de maneras muy diversas. En culturas donde folclor o tradición están entre los valores principales, como las culturas tribales, esa iniciación musical se da a partir de modelos de adultos que tocan y les pasan información prestando sus instrumentos a los niños. En algunos lugares existen juegos libres con distintos materiales y objetos, en otros se utilizan los instrumentos directamente.

En todos los lugares donde la iniciación sucede en forma placentera, la persona aprende, realiza cambios, incorpora gran cantidad de elementos. El problema se produce cuando esa iniciación se da a través del sufrimiento o la exigencia. La existencia de un violín o algún otro instrumento musical en una casa, al que a un niño se le da acceso para que explore, ya es iniciación musical, sin necesidad de ningún maestro. De esta manera el niño puede empezar a jugar con el instrumento y desarrollar su interés por el mismo.

Si un niño claramente expresa su deseo de tocar un instrumento musical o de familiarizarse con el mismo, es porque hay una motivación y, en general, conviene respetarla. A partir de ahí se desprende un proceso que se puede nominar como incorporación del instrumento a la vida del niño. Según la edad, eso aparece más jugando o más elegido racionalmente pero ese proceso tiene que suceder porque permite profundizar (Willems, 2001, 108).

La tendencia de los niños españoles para aprender a tocar un instrumento musical está en crecimiento, aunque no se llega a las cifras de otros países europeos. Después de establecer una pequeña base musical, aproximadamente hacia los ocho años, los alumnos ya están preparados para escoger el instrumento que más les atrae y empiezan con el proceso de la interpretación. Por lo general, los niños que quieren profundizar en el aprendizaje de la

música empiezan a recibir clases específicas en las escuelas municipales, academias privadas y conservatorios, alrededor de los ocho años de edad. En lo respectivo a los alumnos de violín, aunque existen violines de dimensiones inferiores al profesional, la edad sugerida para empezar es entre los 6 y los 10 años.

Ruiz (2006) hace un enfoque en la diferencia de opiniones entre los profesores de música, cuando se trata de los niños que empiezan a aprender a tocar violín. Este autor dice que algunos profesores creen que no hace falta que estos niños estén dotados de ninguna cualidad especial. Por otra parte existe la opinión de que para tocar violín es importante que el niño tenga buen oído para poder entonar las cuatro cuerdas. Asimismo se requieren precisión, dedos finos y brazos que no sean muy cortos. El violín es perfecto para un niño que tiene un temperamento reflexivo y tranquilo, porque se necesitan varios años de estudio constante para lograr aprender a tocarlo bien (Frega, 1997).

Los principios filosóficos y metodológicos que Suzuki (1969) propone se basan en que todos los niños son capaces de desarrollar el talento y de fomentar el desarrollo de la habilidad. Capponi (2007) expone que es posible desarrollar la habilidad y el talento musical si se dan las condiciones necesarias. Sin embargo, como ya hemos mencionado, Bjorkvold (2005) opina que la aptitud varía entre individuos, limitando el logro o el nivel de desempeño final, los que no dependen, según este autor, de las influencias ambientales, favorables o desfavorables, ni de la calidad de la motivación personal. Las coincidencias existentes entre los conocimientos empíricos del Dr. Suzuki (1969) y los conocimientos científicos del Dr. Sloboda (1985) denotan la existencia de estrategias para desarrollar el talento musical. Como contraste a la teoría de Bjorkvold (2005), Sloboda (1985) indica que la mayoría de la población posee las características congénitas que se necesitan para interpretar bien la música y las diferencias en los grados de éxito que se consiguen se deben principalmente a las

diferencias a nivel de experiencias, oportunidades y motivación. Suzuki (1969), identifica cinco factores que influyen en el desarrollo de la habilidad musical:

- La importancia del período temprano.
- Influencia del ambiente.
- El mejor método de enseñanza.
- Cantidad de entrenamiento.
- Un profesor experto.

Por su parte, Kelly (1995) plantea otros cinco factores y todos ellos forman parte del enfoque Suzuki:

- Experiencia musical en la infancia.
- Muchas horas de práctica.
- Alto nivel de apoyo familiar.
- Los primeros profesores y sus clases.
- Oportunidades para experimentar emociones profundas como respuesta a la música.

Ericsson y Charness (1994), establecen una división más detallada del periodo de adquisición de la expertez en cuatro fases:

- La primera coincide con la etapa de la niñez, cuando los niños se comprometen en actividades placenteras del dominio y revelan su talento. En esta fase los padres toman la decisión y comprometen a sus hijos en una cantidad de práctica deliberada.
- La segunda fase constituye un periodo extenso de preparación y finaliza con la decisión del individuo de dedicar todo el tiempo a realizar actividades en el dominio.
- En la tercera fase, el individuo dedica todo el tiempo a mejorar su ejecución. Esta fase finaliza cuando el individuo vive de su profesión.
- En la última, cuarta fase, el individuo logra el más alto nivel de ejecución y de conocimiento disponible en el dominio, para realizar su creatividad.

Algunos autores como Renzzulli (1990) relacionan el compromiso con la tarea para definir e identificar al alumnado con talento. Sternberg y Lubart (1992) opinan que la motivación es un catalizador de la excepcionalidad (talento). Las variables motivacionales más investigadas en relación con los talentos, según Beltrán (1998) son: persistencia, motivación intrínseca, compromiso de tarea, atribuciones causales, competición, locus de control, competencia percibida, autoeficacia, etc.

Las investigaciones en Educación musical muestran que los primeros años son los más importantes para el desarrollo de las habilidades musicales en toda persona, con o sin talento, opina Beegle (2000) apoyándose en los trabajos de los investigadores como Moog, Gardner, Peery, Trehub, Gordon, Deliêge y Sloboda. El talento musical es un complejo fenómeno que implica el desarrollo de muchas habilidades, como de discriminación rítmica y auditiva y de ejecución, pero para que un niño que no demuestra este tipo de habilidades se dedique a la práctica de la música, las variables motivacionales son las mismas que para los talentosos.

En su trabajo sobre la investigación en la práctica de música y del método Suzuki, Beegle (2000) hace una referencia a su compañero Gordon, quien sostiene que si bien todos los niños tienen al nacer potenciales capacidades musicales, sin los estímulos apropiados durante los primeros años de vida, las capacidades naturales comienzan a decrecer. La aptitud musical es el potencial innato para alcanzar el desarrollo musical pero el desarrollo musical es aquel que es efectivamente alcanzado con instrucción. Suzuki creía que las habilidades se desarrollan adaptándose al ambiente, por lo que un ambiente superior tendrá un mayor efecto en crear habilidades superiores (Beegle, 2000).

Las investigaciones de Deliege y Sloboda (1996) sobre la influencia del ambiente en los primeros años del desarrollo de los niños, sugieren firmemente que las capacidades del intelecto humano dependen de estar inmerso en un ambiente activo e interactuar con él, respondiendo a una variedad de estímulos presentes. Goleman (1997) determina que las

condiciones intelectuales no son la única garantía de éxito en el ámbito profesional, sino tan sólo un factor, que unido a las necesidades emocionales desarrollará el desempeño, motivando emocionalmente a ser productivo.

Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) consideran que las personas deben de estar motivadas y estar interesadas en mejorar su ejecución antes de empezar la práctica deliberada. Estos autores citan los estudios de Bloom como prueba de ello. Sus entrevistas con expertos de nivel internacional muestran que los padres inician la práctica deliberada de sus hijos después de observar que éstos se implican en juegos y actividades relacionadas con esa actividad, e incluso se muestran interesados en ella, de modo que el interés de los hijos y la reacción social de los padres y otros individuos de su ambiente, son factores importantes para establecer la motivación inicial.

Los padres normalmente están al corriente de las inquietudes del niño y cuando éste elige un instrumento musical saben, por su insistencia, si se trata de un capricho pasajero o si de verdad puede ser el principio de una vocación (Ruiz, 2006). Además, los profesores son conscientes de su capacidad y aptitudes y le pueden orientar. Ellos pueden darse cuenta de que un niño no tiene mucha facilidad con un instrumento o que tiene un problema de oído e intentan, en este último caso concreto, reconducirle hacia instrumentos que no necesitan un oído violinístico, como los de ritmo o percusión.

Fraile, Suárez, Grosso y Ruiz (2006) destacan la importancia de tener en cuenta las preferencias del futuro intérprete porque esa es la mejor manera de descubrir y estimular su afición. Padres, madres y educadores, según estos autores, son los responsables de estar atentos para intentar orientarles en una afición que más adelante puede convertirse en vocación e incluso en un medio de vida. Cuando se trata de elección del instrumento siempre es aconsejable que se respeten las preferencias de los niños. Según Fraile et al. (2006) es muy importante escuchar a los niños y respetar sus gustos, por encima de los de los propios padres

y madres. Estos autores certifican que a partir de los seis años hay alumnos, muchas veces procedentes de familias con tradición musical, que ya empiezan a madurar y suelen tener muy claro el instrumento que les gusta.

Fraile et al. (2006) manifiestan que la mayoría de las veces los niños se decantan por un instrumento u otro por imitación, porque alguien de la familia toca el violín, por ejemplo, o porque lo hace su personaje preferido en una serie de dibujos animados, o porque suena muy bien en manos de su amigo. La existencia de la motivación, según estos autores, es un factor muy importante, más que las razones que llevan a una persona a elegir un instrumento y no otro.

Los resultados de la investigación llevada por Kaufman (2006) demuestran la responsabilidad de los educadores en fomentar la música entre los niños. En éste proyecto de investigación se han comparado dos grupos de estudiantes de primaria (los que participaban en un coro y los que no participaban) para determinar si la participación en un coro a una edad más temprana lleva a una mayor participación en los conjuntos de música en secundaria. La muestra completa contaba con 173 sujetos de 20 colegios de Midland, Texas. El primer grupo de estudiantes (N=80) eran los miembros del coro y el segundo grupo (N=93) eran los alumnos de 5º y 6º de primaria que no eran los miembros del coro. Como herramienta se utilizó una encuesta creada por el mismo investigador con el fin de abordar cuestiones específicas en cuanto a participación musical y las actitudes musicales en Midland. Las preguntas fueron diseñadas para explorar: posibles diferencias en las experiencias y las preferencias musicales de los alumnos, la participación y el apoyo de los padres en la práctica de música de sus hijos y las preferencias de los alumnos por las clases de música o por los profesores de música, entre los que eligieron participar en el coro y los que no lo hicieron. Resulta que la educación musical elemental tiene mucha influencia en el desarrollo de los potenciales jóvenes músicos. Según esta investigación, aquellos niños que participaban en las

actividades musicales en sus escuelas primarias y colegios, tenían más afinidad para implicarse en el conservatorio, academia o escuela de música, o bien en cualquier actividad que, por lo general, se realiza fuera de aula y de contexto escolar, que los niños que no participaban en las mismas actividades. Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos que formaban la muestra, el investigador ha utilizado análisis de varianza ANOVA. Este análisis ha indicado diferencias significativas a favor de los niños que formaban parte del coro, en los ítems: ¿Te gusta la música? ($p < .0001$), ¿Te gusta cantar? ($p < .0001$) destacando las mujeres que participaban en el coro ($p < .002$), ¿Tienes amigos que se dedican a la música? ($p < .002$), ¿Tienes familiares que cantan? ($p < .009$), ¿Te gustaría formar parte de una orquesta? ($p < .0001$), ¿Tocas algún instrumento? ($p < .05$) otra vez destacando la población femenina ($p < .05$). La investigadora destaca la responsabilidad de los profesores de música para animar a los estudiantes y sus padres para participar en la música juntos:

Tal vez, si esto se podría hacer a una edad temprana, los estudiantes serían más propensos a disfrutar de la música y participar en la música durante toda su educación. Además, los profesores de primaria tienen que entender la magnitud de su influencia sobre estos jóvenes músicos (Kaufman, 2006, 49).

Beegle (2000) indica que las investigaciones científicas muestran que escuchar música forma la base del aprendizaje musical y por ello debería ser la consideración más importante en Educación Musical. Pascual (2005) insiste en la importancia de un tratamiento educativo que permita al alumno avanzar o enriquecerse con conocimientos en música adecuados a su nivel, como las estrategias de aprendizaje necesarias en contextos relevantes y concretos de la actividad humana. La falta de los mismos, según Pascual (2005), ocasiona que se tengan estrategias deficitarias de manejo de la información y pobre autoconcepto, y que, si existen características emocionales de riesgo, puedan llevar a la desmotivación, bajo logro

académico, rechazo al sistema educativo, fracaso escolar, y problemas de conducta, entre otras consecuencias.

Menos investigados pero de considerable importancia son los motivos de mantenimiento en la práctica de música en general y de violín en particular. Los factores que se han encontrado como motivadores para continuar esta práctica según Klinedinst (1991) son:

- Estatus socio-económico.
- Presión de los padres.
- Relación alumno-maestro.
- Conflictos con otras actividades socio-escolares.
- Consideración de la familia.

Como en los factores de inicio, en la investigación sobre los motivos de mantenimiento en la práctica de música de nuevo destaca la importante influencia de los padres y de su ayuda, como la influencia del entorno en general que puede dar unos estímulos musicales positivos (Davidson, Sloboda y Howe 1995).

Elaborando un modelo para predecir las intenciones del estudiante para continuar en una banda de la escuela secundaria, Corenblum y Marshall (1998) de la Universidad Brandon en Canada, destacan la importancia de los factores como:

- Influencia social.
- Factores económicos.
- Actitud de los alumnos.
- Autoevaluación.
- Motivación.
- Influencia de los padres y de los profesores.

Este modelo de predicción de las intenciones de los estudiantes para continuar en un programa de la banda de la escuela secundaria fue desarrollado y probado por sus autores.

Apoyándose en las investigaciones anteriores, Corenblum y Marshall (1998) indican que el nivel socioeconómico y la competencia académica predicen aptitud musical y logros. Estos factores también pueden predecir las intenciones de seguir estudiando música o continuar participando en un programa de banda. Los factores que pueden mediar en la relación entre el nivel socioeconómico, la competencia intelectual, y las intenciones - como las actitudes de los estudiantes hacia el programa de la banda y sus actividades musicales extracurriculares - también fueron examinados. Los estudiantes proporcionaron información sobre sus niveles socioeconómicos, las calificaciones actuales, atribuciones para el rendimiento en la clase de banda, actividades musicales extracurriculares, y las percepciones de las actitudes de sus padres, los profesores de la banda, y de la escuela hacia el programa de banda. Además, los profesores de la banda evaluaron el rendimiento de cada estudiante en la banda. Los modelos de ecuaciones estructurales indicaron que el nivel socioeconómico y las evaluaciones de los profesores predijeron intenciones para continuar, tanto de manera directa como indirecta, a través de las actividades musicales extraescolares de los estudiantes y mediante el apoyo al programa por sus padres, los profesores de la banda, y la escuela.

Gerrig, Zimbardo y Dávila (2005) opinan que entre los alumnos que se mantiene en práctica de violín existe una alta necesidad de logro. Como ejemplo presentan el caso de alumno que terminando su clase de violín está feliz por el progreso que ha alcanzado. Está empezando a creer que valen la pena los sacrificios que está realizando. Para convertirse en un concertista de violín, tendrá que sacrificar gran parte de su vida social y practicar durante muchas horas cada día. A pesar de que sabe que podría ganar más dinero si se dedicara al negocio de su padre, está más interesado en ser un gran violinista. Él renueva su compromiso personal con lo que tenga que hacer para lograrlo.

En su trabajo, Kjerschow (2000) ha estudiado la motivación hacia la práctica de música en función de diferentes orígenes de ésta motivación. La muestra completa de su investigación

contaba con 265 sujetos y estaba formada por cuatro grupos de niños que practicaban distintos instrumentos musicales en varios centros de educación musical en Oslo (Noruega): los niños de padres músicos (N=40), los niños de familias de alto nivel económico (N=88), los niños de familias con bajo nivel económico (N=102) y los niños de altas capacidades (N=35). En este estudio de carácter selectivo se utilizaron como instrumento los cuestionarios: *General Causality Orientations Scale and Self-Regulation Questionnaires* y *Performance and Mastery Orientations*. A partir de los resultados estadísticos se ha elaborado el origen de la motivación de los jóvenes músicos explicando que esa provenía de:

- Calidades de la persona como necesidad de logro, aprobación y evitación de fracaso.
- Fuentes sociales como influencias culturales y expectativas sociales.
- La propia actividad y su complejidad, demanda, atracción y significancia.

En el artículo “Reflexión sobre la experiencia musical como la experiencia existencial”, Varkoy (2012) propone un listado de variables que podrían motivar a los alumnos de música para comprometerse en actividades musicales:

- Los padres y los familiares.
- Las amistades y afiliación.
- Los maestros.
- El ambiente socio-cultural.
- Nivel socioeconómico.
- Autoestima.
- Probabilidad de hacer cosas por uno mismo.
- Oportunidad de hacer algo bien.
- Posibilidad de recibir refuerzo extrínseco.

Explorar los motivos de mantenimiento y compararlos con los del inicio ayudaría a los maestros a entender mejor a sus alumnos y animarlos en su compromiso con la tarea. En una

investigación sobre los motivos de inicio y mantenimiento de práctica de un instrumento musical en particular, Chen y Howard (2004) han encontrado que los motivos de inicio son en mayor parte intrínsecos. Su estudio tuvo dos objetivos principales: el primero era encontrar los datos sobre los antecedentes de los músicos-interpretes, agruparlos por el número de instrumentos practicados y aquellos que los sujetos abandonaron, el número de los instrumentos principales, la edad de inicio de estudios, y así sucesivamente. El segundo objetivo fue examinar antecedentes adicionales y motivos específicos que influyeron sobre la elección de un instrumento en particular, como podría ser la disponibilidad de instrumentos o la necesidad percibida de los intérpretes entre los estudiantes que estudian música en el nivel post-secundario. Un total de 157 estudiantes australianos de música completó un cuestionario que planteaba preguntas acerca de su historial musical y sobre diversos factores de su pasado. Los resultados muestran historias musicales complejas y una gran variedad de diversos motivos entre los estudiantes que aparecen en el momento de la elección de un instrumento musical en particular. Un 22.9% de los alumnos han elegido su instrumento por propio gusto, porque les gustaba su sonido. En segundo lugar, con la mitad de puntuación, aparece la decisión o ayuda de los padres, seguidos con otros factores externos. En cambio, para mantenerse en la práctica de este instrumento, un 65.6% de alumnos lo decidieron por su propio gusto, porque les gusta el sonido del instrumento, seguido por un 17.8 que lo hicieron por divertirse y luego por los motivos extrínsecos como obtener un diploma o un trabajo. Básicamente todos los alumnos mostraron una alta motivación y un deseo para continuar sus estudios musicales y su dedicación a la música durante toda la vida. Eso confirma la teoría de que los músicos son, en general, motivados intrínsecamente (Chen y Howard, 2004).

Suzuki creía que la presencia y participación activa de los padres en la clase y su responsabilidad en las prácticas del hogar, son un punto decisivo en la aplicación del Método de la lengua materna. Un entorno social que reduce ansiedad y presión externa y al mismo

tiempo anima a un crecimiento personal, según Kemp (1996) es esencial para el desempeño de desarrollo musical de un niño. Kemp (1996) enfatiza que el entorno familiar que apoya es la clave del desarrollo, particularmente en las edades tempranas. Freeman (2000) destaca que algunos niños motivados por parte de los profesores de su colegio para iniciarse en práctica de un instrumento, lo abandonaban por falta de apoyo de su familia. Davidson, Sloboda y Howe (1995) apuntan al exigente rol que los padres pueden tener durante un considerable periodo de crecimiento, empezando de su iniciación y continuando con el mantenimiento.

Según Deliege y Sloboda (1996) un número de experiencias positivas con la música durante la infancia proveen la motivación para un compromiso a largo plazo. El tratamiento del niño como persona especial y el apoyo de las actividades musicales, puede proveerlo de motivación externa esencial para invertir mucho en la actividad musical. A través del tiempo los grandes músicos requieren de menos apoyo externo familiar y se hacen más autónomos en su tarea y motivación hacia la práctica. Una conclusión que se puede deducir de esto es que a menos que la motivación externa se convierta en motivación propia interna, en los comienzos de la adolescencia, es muy difícil mantener el compromiso requerido para que se continúe con el aprendizaje de cualquier instrumento musical, especialmente con el violín.

Custodero (2005) indica que al compromiso con música influyen tres factores:

- Desarrollo general.
- Condiciones del entorno.
- Temperamento individual.

McPherson y Gabrielsson (2002) opinan que la motivación para el estudio de un instrumento musical está directamente proporcionada con diversas expectativas como:

- Propias expectativas.
- Las de los padres.
- Del profesor.

- De los pares y de otras personas que constituyen una referencia importante para el alumno.

Sobre este tema, según McPherson y Gabrielsson (2002), mientras a los niños que comienzan con su formación escolar se les acompaña para que gradualmente adquieran hábitos de esfuerzo y autonomía respecto a la realización de sus deberes escolares, en el ámbito musical esto sucede en medida mucho menor y disminuye al cabo de poco tiempo. Por tanto, el hábito de practicar cotidianamente debe ser apoyado y sostenido por la red social constituida por la familia, principalmente, y por otras personas de referencia del alumno. De éste modo, si entendemos que el alumno está situado dentro de una red social en la cual se transmiten valores que pueden volver decisiva su visión de la importancia de la actividad instrumental, las expectativas suyas o ajenas pueden llevarlo también a dejar o continuar la práctica instrumental.

Desde la Universidad de Toronto, Leong (2010) ha examinado el papel de las artes, de la música en concreto, tanto en las experiencias cotidianas como en los eventos escolares, considerando las características y los valores de los jóvenes canadienses que han crecido en la era digital, junto con la complejidad de las estructuras sociales (familia, compañeros, la escuela, la cultura) en la determinación de cómo los estudiantes desarrollan y cambian como estudiantes de música. Utilizando una metodología cualitativa, enfocando el estudio de cada caso, esta tesis explora el papel de la educación musical en la vida de doce adolescentes que se ofrecieron voluntariamente a participar en un conjunto de música extra-curricular durante más de seis años. Se trata de ocho mujeres y cuatro varones con una mezcla de culturas, orígenes étnicos, socioeconómicos y religiones. El modo principal de recopilación de datos para esta investigación abarcó tres fases. La fase uno representa los seis años de observación y experiencias del autor como educador voluntario en relación con su grupo. La segunda fase consistió en la distribución y recogida de un cuestionario. Fase tres se refiere a las entrevistas

cara a cara, después de haber tenido los cuestionarios recogidos y revisados. Después de revisar los datos extraídos de las entrevistas y cuestionarios de doce estudiantes, el autor ha categorizado sus conclusiones en el siguiente esquema emergente de temas:

- Comunidad/Pertenencia.
- La identidad.
- Amistad.
- Inteligencia emocional.
- Expresión de los sentimientos.
- Autoestima.
- Creatividad.
- Desarrollo de habilidades.

Música a menudo proporciona una razón para que los estudiantes se reúnan. A través de las numerosas entrevistas (Leong, 2010), los estudiantes destacaron lo importante que la orquesta era para ellos en términos de sentirse parte de un grupo, hacer amigos y encontrar un lugar en el que se sentían necesitados y aceptados. La identidad puede describir la personalidad de una persona, sus características, apariencia física, gustos y disgustos, género, etc. Los estudiantes encuestados creen que el tiempo que han dedicado a la práctica de música les ha permitido crecer más como personas y ha sido una parte importante en la conformación de lo que son hoy. También piensan que tal vez no estarían trabajando tan duro como lo están haciendo hoy y definitivamente no serían artistas. Estos estudiantes han formado amistades fuertes que pueden ser vinculadas en la memoria debido a sus experiencias de hacer música juntos. Muchos de los estudiantes entrevistados expresaron su alegría, cumplimiento y satisfacción que sentían como miembros de la orquesta. A lo largo de los años, el autor ha observado el crecimiento de estos estudiantes en términos de su autoestima y confianza. La educación en las artes tiene la intención de hacer algo más que desarrollar una serie de

habilidades técnicas dentro de una disciplina determinada. Los estudiantes observaron que debido a su experiencia musical el desarrollo artístico fue el más influenciado, pero también que encontraron diferentes maneras de expresarse. Ellos destacan que la música ha abierto las puertas de su imaginación y se sienten un poco más inteligentes a causa de ella. Participación en cursos de música ayuda a los estudiantes a desarrollar su capacidad de escuchar y observar y les permite ser más consciente de sí mismo y de aumentar su autoconfianza. En esta línea, Leong (2010) aporta que a los estudiantes que formaron la muestra de su investigación la música les enseñó los principios muy importantes como la perseverancia, el trabajo en equipo y la importancia de la comunidad. Los hábitos de estudio que han adquirido con la práctica de música y la inteligencia que construyeron les ha permitido convertirse en las personas completas.

Los motivos para estudiar música entre los alumnos que están estudiando enseñanza profesional y superior de música en Valencia, destacan la del gusto por estudiar su instrumento preferido, porque les gusta la música en general, le gustaría tocar en una orquesta, de perfeccionarse, continuar aprendiendo sobre su instrumento, mejorar la técnica, ser músico profesional y encontrar una posible salida laboral. Estas son las conclusiones de Ordóñez (2013) basadas en una investigación realizada con 15 alumnos y alumnas de enseñanzas profesionales de cuatro conservatorios diferentes y 15 alumnos y alumnas de enseñanzas superiores de los tres conservatorios superiores de la Comunidad Valenciana, en total una muestra formada por 30 sujetos. La información necesaria para realizar el estudio descriptivo se ha recopilado por medio de una encuesta que trataba de recoger la impresión de estudiantes y docentes de música con el fin de conocer su opinión sobre las distintas salidas profesionales, así como sus expectativas. Como motivos principales para iniciarse en los estudios de música, los encuestados han destacado el gusto por estudiar su instrumento preferido al que se han referido 14 de los alumnos y alumnas encuestados. De ellos, 5 además estudian música

porque les gusta, sin especificar estilo o género y uno concreta que estudia música porque le gusta estudiar su instrumento y el Jazz. También otro de esos 14 afirma que le gustaría tocar en una orquesta, al igual que otro de los encuestados, que afirma que estudia música para poder tocar en una orquesta. Las respuestas a la pregunta de por qué estudian las enseñanzas profesionales de música son muy similares, ya que todos hablan de perfeccionarse y continuar aprendiendo sobre su instrumento. Hay 6 sujetos que, aparte de su instrumento, han contestado que están cursando dichas enseñanzas para continuar aprendiendo música. 10 de los 15 contestaron afirmativamente a si le gustaría tener un trabajo como músico o en relación con la música. De ellos, 6 quieren ser músicos profesionales, 2 profesores de conservatorio, 1 profesor en colegio y otro más profesor, pero sin especificar en qué etapa educativa. 4 de los encuestados todavía no tenía claro si quería trabajar como músico o algo relacionado con la música, y 1 tiene claro que no. Los estudiantes de enseñanza superior de música afirman que estudian música porque les gusta la música y su instrumento, haciendo referencia 4 de ellos a que cuando eran niños sus padres les matricularon en alguna escuela de música o conservatorio, y gracias a ello conocieron y disfrutaron con la música. Las causas por las que continuaron los estudios específicos de música de la enseñanza superior son diferentes, y la mayoría hacen referencia a una posible salida laboral. Son 12 los que han continuado estudiando su instrumento por mejorar la técnica, y de ellos, 10 son los que han contestado que les gustaría llegar a ser músico profesional. Los que han elegido itinerarios de pedagogía y musicología coinciden en que buscan ser docentes. 9 han contestado “Intérprete profesional y profesor de Conservatorio y de Música en E. S. O.”; 3 “Intérprete profesional, profesor de Conservatorio, profesor de Música en E. S. O., o compositor”; 1 “Intérprete profesional, director y profesor de Conservatorio”; 1 “Intérprete profesional, director, compositor, profesor de Música en un instituto y profesor de Conservatorio”; y 1 más contestó “Intérprete profesional y profesor de Conservatorio y de Música en el colegio e instituto”. De los

encuestados, 13 de los 15 afirma querer trabajar en una de las salidas profesionales que ofrecen los estudios de las enseñanzas superiores de música, mientras que 2 han contestado que no lo saben. Tan sólo 2 de los estudiantes encuestados de enseñanzas profesionales mencionaron motivaciones que guardarán relación con las posibles salidas profesionales a las que podrán optar si concluyen los estudios específicos de música. Concretamente se refirieron a la posibilidad de tocar en una orquesta. En cambio fueron 13 los estudiantes de enseñanza superior que aseguraron estar estudiando dichos estudios para optar a salidas profesionales del ámbito musical. Por tanto, se puede desprender que los estudiantes que deciden cursar los estudios superiores de música lo hace, no sólo por la satisfacción de estudiar la música como lo hicieron en años anteriores, sino por las salidas profesionales a las que pueden optar habiendo cursado las enseñanzas superiores de música. De los 29 estudiantes que han contestado, 24 considera que encontrar un puesto de trabajo en una de las salidas profesionales que ofrecen los estudios musicales específicos es difícil.

En un estudio sobre la motivación de los padres para apoyar a sus hijos en la práctica de música, Dai, Schader y Roeper (2001) han encontrado que éstos indican más a los motivos intrínsecos que a los extrínsecos. Los padres cuyos niños asistieron a un programa de música preuniversitario (N = 203), respondieron a las declaraciones acerca de 14 razones para apoyar a sus hijos para estudiar música. Los resultados tienen base en el contexto de los valores culturales enfocando el desarrollo de un talento específico. Los padres también mostraron creencias sobre los beneficios que esta práctica puede tener en relación con sus hijos:

- Progreso en el campo académico.
- Mejorar las posibilidades intelectuales en general.
- Desarrollo personal.
- Disciplina.

Los estudios sobre las relaciones entre la formación musical y las habilidades cognitivas suelen centrarse en los posibles beneficios de la práctica de música. Investigaciones recientes sugieren, sin embargo, que muchas de estas relaciones se derivan de las tendencias de selección de nicho (donde existen correlaciones genético/ambientales), que conducen a ciertos individuos a ser más propensos que otros para participar en el aprendizaje musical, especialmente durante períodos largos. Debido a que la decisión de iniciarse en la práctica de música está tomada principalmente por los padres, por lo menos en las edades más jóvenes de los niños, Corrigan y Schellenberg (2015) han realizado una investigación para encontrar si las diferencias individuales en la personalidad de los padres predicen la duración de la formación musical de sus niños. El protocolo de estudio fue aprobado por la *Research Ethics Board* de la Universidad de Toronto y la muestra estaba formada por un total de 170 sujetos, niños entre 7 y 9 años de edad, 88 mujeres y 82 varones. A los niños se les administró *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence* (WASI), mientras que los padres cumplieron *Inventory of Children's Individual Differences* (ICID-S) con respecto a sus niños y *Big Five Inventory* (BFI) como auto-reporte. Correlaciones por pares mostraron que los niños que participaban en la práctica de música durante un tiempo prolongado tendían a ser mayores ($r=0,20$, $N=170$, $p=0,008$), provenientes de las familias con mejores ingresos ($r=0,23$, $N=166$, $p=0,003$), tenían padres con un nivel de educación más alto ($r=0,15$, $N=170$, $p=0,006$) y también participaban en otras actividades extracurriculares no relacionadas con la música ($r=0,19$, $N=170$, $p=0,013$). Estos niños tendían a tener un coeficiente intelectual más alto ($r=0,21$, $N=170$, $p=0,006$) y estaban más abiertos para nuevas experiencias ($r=0,24$, $N=170$, $p=0,002$). La relación más fuerte que los investigadores observaron fue que los niños involucrados en la práctica de música por un tiempo prolongado tenían padres más abiertos para las nuevas experiencias ($r=0,30$, $N=170$, $p<0,001$). Las variables demográficas (edad, ingreso familiar, la educación de los padres, y la duración de las actividades no musicales) y

el coeficiente intelectual en conjunto representaron el 11.4% de la varianza en la duración de la formación musical ($R^2=0,086$). Correlaciones parciales revelaron que el ingreso de edad, la familia, y el coeficiente intelectual fueron marginalmente predictores significativos ($p<0,10$). Por lo tanto, la relación entre la duración de la formación musical y el coeficiente intelectual era casi significativa cuando se mantuvieron constantes las variables demográficas. Las conclusiones de Corrigan y Schellenberg (2015) son que en las edades jóvenes, características de los padres están asociadas con la duración de la formación musical de sus hijos. A medida que aumenta la duración de la práctica de música, también aumenta el coeficiente intelectual, y la participación en actividades extracurriculares no musicales. Duración de la formación también se asocia positivamente con los hijos abiertos a las experiencias nuevas, negativamente con la neurosis de los niños, y positivamente con la voluntad para obtener nuevas experiencias de los padres. El gran número de relaciones confirma que los niños que toman clases de música son diferentes de otros niños en muchos aspectos.

Existen evidencias sustanciales de la probabilidad que una persona puede lograr niveles sobresalientes de realización en una variedad de tareas y están capitalmente afectadas por la familia y el entorno cultural de la persona (Deliege y Sloboda 1996). Como los padres, los maestros son los adultos que influyen más directamente en el desarrollo musical de un niño. Inicialmente, el maestro que establece una relación amistosa con su alumno, lo apoya y como consecuencia eleva su motivación para aprender. A medida que se avanza en el desarrollo de la habilidad, los intereses estarán puestos en lograr mayores niveles de experticia en la ejecución.

Todos los hechos antes mencionados apoyan la teoría según la cual la habilidad musical se desarrolla a partir de un conjunto de características básicas heredadas que son comunes a la gran mayoría de la población. Pero requiere de un adecuado estímulo (motivación), orientación y trabajo permanente. En opinión de Tineo (2007), no se trata de negar la

existencia de una predisposición o facilidad innata ante la música, sino de resaltar que existen numerosas dimensiones humanas que influyen en el aprendizaje y el desarrollo musical, entre las que se pueden incluir el carácter, la personalidad, la motivación, la concentración, la atención, la confianza en uno mismo, los ritmos personales, la competitividad, el entusiasmo, el nivel de energía, la ansiedad, o el optimismo. También influirán otros factores externos al individuo, y no por ello menos importantes, como el ambiente musical en el que crezca, las experiencias de aprendizaje, o la motivación por parte de familiares y profesores. Estos factores completarán y condicionarán al talento innato.

3. Estudio empírico.

Introducción 2.

Dado que en el contexto musical todavía no existen investigaciones que hayan establecido un análisis del proceso motivacional de los estudiantes de violín en los conservatorios españoles, es de gran importancia, en primer lugar, adaptar y validar los instrumentos de evaluación que nos permitan analizar el proceso motivacional en dichos centros educativos (Valenica, 2011). A través de la acumulación de ese conocimiento, tan profundo en otros campos de la psicología, pero tan escaso dentro de la psicología musical, se podría dotar a los profesores – maestros de música, de programas motivacionales que pudiesen cumplir las necesidades y contribuir al desarrollo de los jóvenes músicos, haciendo de la práctica de violín una actividad placentera.

La presente investigación pretende establecer y analizar los perfiles motivacionales de los alumnos de violín hacia la práctica de este instrumento musical. Estos perfiles motivacionales serán analizados teniendo en consideración las variables: edad, sexo, centro de enseñanza y nivel de estudios. Al final se contrastarán los perfiles motivacionales de los alumnos con los de sus propios maestros. Se trata de una investigación de carácter descriptivo, englobada dentro de la metodología selectiva (Anguera, 1990), que se aplicará en los centros de enseñanza reglada de la Comunidad Autónoma de Canarias y en un centro de enseñanza no reglada – Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (AOFGC).

Para la realización de este estudio se utilizará como herramienta un cuestionario de motivaciones de dos subescalas MIM-PV, Motivaciones de Inicio y de Mantenimiento en la

práctica de violín, adaptación de las escalas de Inicio y de Mantenimiento del cuestionario de las motivaciones en deporte MIMCA, Motivaciones de Inicio, Mantenimiento, Cambio y Abandono, desarrollado por Marrero, Martín-Albo y Núñez (1996) y posteriormente adaptado a efectos de esta investigación por Nebojsa Milanovic.

3.1. Objetivos.

Los objetivos de este estudio podemos concretarlos en ocho:

1. Crear un marco de motivos y motivaciones presentes entre los alumnos que practican el violín.
2. Diferenciar dos momentos claves en la práctica de violín: inicio y mantenimiento.
3. Establecer posibles evoluciones en los motivos de un estudiante de violín a lo largo del estudio de este instrumento musical.
4. Averiguar si existen diferencias significativas según la edad de los alumnos.
5. Estudiar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres.
6. Conocer si existen diferencias significativas según el nivel de estudios de violín.
7. Analizar las diferencias significativas entre los distintos centros de enseñanza musical.
8. Comparar las opiniones de los alumnos y de los profesores reflejadas en los cuestionarios.

3.2. Hipótesis.

Existirán diferencias significativas entre los motivos de inicio y de mantenimiento atendiendo a las variables independientes mencionadas. Podemos especificar las siguientes hipótesis alternativas:

- a- Existirán diferencias significativas según el momento de la trayectoria.
- b- Existirán diferencias significativas atendiendo a la edad de los alumnos.
- c- Existirán diferencias significativas entre niños y niñas.
- d- Existirán diferencias significativas según el nivel de estudios.
- e- Existirán diferencias significativas entre los distintos centros de enseñanza musical.
- f- Existirán diferencias significativas entre las opiniones de los alumnos y de los profesores reflejadas en los cuestionarios.

Las variables independientes de este estudio son las siguientes:

- a- Momento de la trayectoria: inicio y mantenimiento en la práctica de violín.

Estos dos momentos se diferencian aplicando una separación temporalizada de las motivaciones, Youngblood y Suinn (1980) que la mayoría de los alumnos atraviesan cuando dedican su tiempo a la práctica de violín. Además se trata de dos momentos claros y que no ofrecen dificultad en su comprensión cuando se pregunta a los alumnos (Martín-Albo, 1998).

b- La edad de los alumnos.

Está distribuida en 4 intervalos que coinciden con los cambios de ciclos educativos según el Sistema Educativo español y se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17

Grupos según la edad.

Intervalo	Años	Nivel educativo
a	6-11	Primaria
b	12-16	Secundaria obligatoria
c	17-18	Bachillerato
d	19 y más	Universitario

Se decidió que ésta fuese la agrupación por tratarse generalmente de cuatro etapas claramente definidas por los grandes cambios, tanto físicos como psicológicos, que los sujetos pueden sufrir.

c- El género: hombres y mujeres.

Según los datos estadísticos de la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación, existe una diferencia significativa entre el número de mujeres y de varones que estudian violín tanto en la enseñanza reglada como no reglada. Esta diferencia se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18

Número de mujeres y de varones estudiantes de violín.

Curso escolar	Mujeres	Varones
2007/08	750	322
2008/09	751	323
2009/10	736	354
2010/11	701	351
2011/12	667	332

d- El nivel de estudios:

La temporalización depende del nivel y de las posibilidades de cada alumno más que del tiempo que cada alumno ha dedicado a la práctica de violín. Podemos diferenciar tres principales grupos/grados: elemental, medio y superior. Cada uno de estos tres grados está dividido por cursos, lo que se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19

Temporalización según el nivel de estudios

Grado	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso
Elemental	1°	2°	3°	4°		
Medio	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Superior	1°	2°	3°	4 ^{oi}		

e- El centro de enseñanza musical.

Los centros de enseñanza musical seleccionados para esta investigación son:

Los centros de enseñanza reglada, los conservatorios de música de Canarias:

- Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC).
- Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (CPMSCT).
- Conservatorio Insular de Música de Lanzarote (CIML).
- Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC).

Y un centro de enseñanza no reglada:

- Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (AOFGC).

Se ha optado por la elección de estos centros de enseñanza de música de régimen especial porque los primeros, de enseñanza reglada, tienen un carácter especializado y profesional, con la finalidad de formar a profesionales altamente cualificados y ofrecer una titulación con valor académico y profesional. Por otra parte, la Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria es un centro de enseñanza de música, no reglada, pero de un alto prestigio en el archipiélago canario. Prueba de ello es la presencia de un gran número de alumnos de violín que a pesar de estar matriculados en los Conservatorios, asisten a su vez a las clases de violín de la Academia en búsqueda de complementar su formación.

f- La opinión de los alumnos y de sus profesores.

A través de esta investigación nos propusimos analizar las formas de actuación del profesorado de la enseñanza violinística y la posible relación que existe entre éstas y la motivación para la práctica de violín. Como decían Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995) es preciso considerar la articulación de las actividades del profesorado y del alumnado en torno a un contenido o tarea de aprendizaje.

Las variables dependientes son todos y cada uno de los ítems de las escalas de Inicio y de Mantenimiento de que consta el cuestionario MIM-PV. Otras variables tales como el nivel cultural, económico o social han quedado sujetas al azar.

3.3. Método.

La metodología que hemos utilizado en este estudio es la metodología selectiva de diseño transversal, que se caracteriza por intentar obtener información de una población determinada sin que exista manipulación alguna por parte del investigador, utilizando procedimientos consistentes y estandarizados para todos los sujetos y, de esta forma, garantizar la compatibilidad de los datos (Pérez-Llantada, 2001). El objetivo fundamental es extrapolar los resultados de una muestra a la población (Castro, 2007) siendo esta metodología la más adecuada para este tipo de estudios.

3.4. Diseño.

En el presente apartado explicaremos la población y la muestra, los instrumentos y el procedimiento que hemos utilizado en nuestra investigación.

3.4.1. Población y muestra.

La población está formada por todos los estudiantes y profesores de violín de la Comunidad Autónoma de Canarias inscritos a la Consejería de Educación y Universidades. Los datos poblacionales fueron pedidos a la Oficina de Planificación y Estadística de la Viceconsejería de Educación (Anexo 3). La Tabla 20 resume los datos poblacionales en el curso escolar 2013/14, que hemos podido recoger mostrando un número de 1037 estudiantes de violín.

Tabla 20

Estudiantes de violín en Canarias, curso lectivo 2013/14

Curso	Enseñanza reglada			Academia OFGC			Enseñanza no reglada			
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	T
1º GE	19	5	24	6	3	9	-	-	-	33
2º GE	21	7	28	7	1	8	-	-	-	36
3º GE	10	9	19	0	1	1	-	-	-	20
4º GE	22	9	31	5	0	5	-	-	-	36
1º GM	13	5	18	3	0	3	-	-	-	21
2º GM	10	8	18	1	2	3	-	-	-	21
3º GM	15	6	21	3	2	5	-	-	-	26
4º GM	11	7	18	0	0	0	-	-	-	18
5º GM	12	5	17	2	2	4	-	-	-	21
6º GM	8	4	12	0	0	0	-	-	-	12
1º GS	8	4	12	0	1	1	-	-	-	13
2º GS	7	5	12	0	0	0	-	-	-	12
3º GS	6	2	8	0	1	1	-	-	-	9
4º GS	0	1	1	0	0	0	-	-	-	1
Total	162	77	239	27	13	40	507	251	758	1037

Nota: M= Mujer; V= Varón; T= Total; GE= Grado Elemental; GM= Grado Medio; GS= Grado Superior.

Para seleccionar la muestra hemos recurrido a un método de muestreo aleatorio por conglomerados, procurando cierta homogeneidad entre los diferentes conglomerados. Siendo la unidad de análisis los centros de la enseñanza musical, con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de ± 0.5 . La muestra que formó parte en este estudio (Tabla 21) fue de un total de 245 estudiantes de especialidad violín, de diferentes cursos de la Enseñanza Reglada del Conservatorio Elemental y Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (N=87), del Conservatorio Elemental y Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (N=100), del Conservatorio Insular de Música de Lanzarote (N=2), del Conservatorio Superior de Música de Canarias (N=24) y de un centro de la Enseñanza no Reglada - Academia de la OFGC (N=32). La muestra de los alumnos estaba compuesta por 169 mujeres y 76 hombres, con una media de edad 13,70 años. En esta muestra, a parte de los alumnos, participaron 17 profesores.

Tabla 21

La muestra

Centro de enseñanza	Mujeres	Varones	Total	Profesores
CPMLPGC	63	24	87	5
CPMSCT	68	32	100	6
CIML	0	2	2	1
CSMC	16	8	24	-
AOFCG	22	10	32	5
TOTAL	169	76	245	17

Nota: CPMLPGC- Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria; CPMSCT- Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife; CIML- Conservatorio Insular de Música de Lanzarote; AOFCG- Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

3.4.2. Instrumentos.

El Cuestionario de Motivaciones de Inicio y de Mantenimiento en la práctica del violín (MIM-PV) que utilizamos como herramienta para realizar esta investigación es un cuestionario de dos subescalas (de inicio y de mantenimiento), que pueden aplicarse en conjunto o por separado (ambas escalas figuran en el Anexo 1- Inicio y Mantenimiento alumnos y Anexo 2- Inicio y Mantenimiento profesores). Se trata de una adaptación hecha por el propio investigador, Nebojsa Milanovic, a efectos de esta investigación.

Tal y como dicen Hambleton y Patsula (1999) existe una sensación de seguridad que está asociada con una prueba adaptada más que con una prueba nueva construida, sobre todo cuando la prueba original es bien conocida. Para realizar este estudio nos hemos apoyado en un cuestionario ya existente, además construido y aplicado en el territorio geográfico de la presente investigación, las islas Canarias: Cuestionario de Motivaciones de Inicio, Mantenimiento, Cambio y Abandono (MIMCA), desarrollado por Marrero, Martín-Albo y Núñez (1996). Como una práctica muy frecuente por diversas razones, según Morales (2011) consideramos las siguientes:

- a- Se trata de unos autores conocidos y de prestigio.
- b- Varios investigadores los han utilizado como herramienta en sus estudios, como por ejemplo:

Martín-Albo, L. J. (1998). *La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Marrero, G., Gutiérrez, C. y Ruiz Caballero, J. A. (1998). *Motivaciones de inicio en el árbitro de fútbol*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Núñez Alonso, J. L. (1998). *Personalidad y motivación del jugador de tenis*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cabanas-Sánchez, V., Muñoz Moreno, R., Borges Hernández, P. J., Parada Rivero, A. y Diaz Pleite, A. (2002). *Motivos de inicio en la práctica deportiva en función del sexo, la edad, el tipo de deporte y los años de práctica en 120 deportistas de medio-alto nivel de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma De Madrid (Uam).

Henríquez López, A. J. (2003). *La motivación en educación. Construcción de un cuestionario de inicio, mantenimiento, cambio y abandono de los estudios universitarios*. Anuario de filosofía, psicología y sociología. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1998- ISSN 1139-8132, n.6, 2003, p. 269 DOI: 237190.

Morente Oria, H., Zagalaz Sanchez, L., Romero, C. y Martinez Baena, A. (2010). *Validación del cuestionario de motivaciones hacia la práctica de rugby*. XII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Jaén.

- c- Entre los datos obtenidos sobre la validez del cuestionario MIMCA, cabe destacar que las fiabilidades encontradas en todos los estudios previos mediante el alfa de Cronbach han superado el 0.80 y como lo exponen los propios autores:” Los coeficientes de fiabilidad tanto en la escala global como en las subescalas son satisfactorios, lo que le convierte en un instrumento de medida dotado de un nivel alto de consistencia interna” (Marrero, Martín-Albo y Núñez, 1996, 2).

El Cuestionario MIMCA es un cuestionario sobre las motivaciones en la práctica deportiva, elaborado a partir de las aportaciones de los propios deportistas. Sin embargo, los ítems

indicadores de la actitud pueden ser relevantes en unas culturas y ambientes pero irrelevantes, y a veces incomprensibles, en otras culturas y ambientes (o edades) distintos. No se trata solamente de la formulación literal de los ítems, sino de sus connotaciones, que pueden remitir a realidades muy diferentes. Los sujetos responden desde su situación de tal manera que las normas grupales y la percepción del entorno pueden diferir mucho entre culturas por lo que las mismas respuestas pueden tener significados distintos (Heine, Lehman, Darring, Peng y Greenholtz, 2002).

Por eso y con el fin de abordar las motivaciones de otro tipo de población, la población relevante de nuestro estudio, hemos proseguido con la adaptación del cuestionario. A continuación se explicará paso por paso el procedimiento de construcción de MIM-PV.

3.4.2.1. Adaptación del cuestionario MIMCA a MIM-PV.

La modificación del cuestionario MIMCA, concretamente de sus dos subescalas: inicio y mantenimiento, y su ajuste conceptual se ha llevado a cabo siguiendo cuatro procedimientos, tal y como sugieren Morales, Urosa y Blanco (2003):

- Estudio cualitativo previo.
- Relevancia y redacción.
- Comprobación de los ítems.
- Elaboración de un primer cuestionario piloto.

3.4.2.1.1. Estudio cualitativo previo.

El estudio cualitativo, se desarrolló en dos etapas, mediante dos tipos de consultas:

- En grupo.
- Individuales.

Consulta en grupo.

Primer sondeo de los motivos de inicio y de mantenimiento en la práctica de violín, se realizó con la ayuda de un grupo de ocho músicos profesionales violinistas elegidos al azar, todos componentes de la OFGC, utilizando una “tormenta de ideas” (*brainstorming*). En primer lugar se les explicó la naturaleza del problema y el objetivo de la investigación. El siguiente paso era familiarizarlos con la versión original de las escalas de inicio y de mantenimiento del cuestionario M.I.M.C.A. Luego se procedió a la “tormenta de ideas” donde cada participante podía expresar los propios motivos que les llevaron a iniciarse y a mantenerse en la práctica de violín. También se mencionaron los posibles motivos que los participantes conocían de sus experiencias con otros músicos – violinistas.

Consulta individual.

El investigador ha elegido cuatro personas de relevancia para su propia carrera violinista: sus padres, su primera maestra de violín y su profesor de violín de los estudios de post-grado. Mediante una entrevista abierta semiestructurada se han obtenido un grupo de motivos que estas cuatro personas consideraron importantes para que el sujeto iniciara su práctica de violín y otro grupo de motivos que consideraron importantes para mantenerse en la práctica de violín.

3.4.2.1.2. Relevancia y redacción.

Cumpliendo con la norma que los ítems deben de ser relevantes y expresar claramente la actitud que se desea medir (Kline, 1986), de una gran cantidad de aportaciones se procedió a la selección de las más relevantes para ésta investigación. Se tenía en cuenta la frecuencia de la aparición de motivos de tal manera que los motivos más repetidos se consideraron como los de mayor importancia. Se formaron grupos de sinónimos y se eliminaron respuestas repetidas y ambiguas.

Una vez elaborados los ítems del cuestionario, se procedió al análisis del contenido de cada uno de ellos a fin de facilitar su comprensión, considerando como imprescindible la claridad (Kline, 1986), se procuró redactar los ítems de manera que todos, en la medida de lo posible, los entendieran de la misma manera. Para ello se tuvieron en cuenta tanto la edad de los sujetos (entre los 6 y los 22 años), como los elementos orto-tipográficos y literarios.

Respecto al tamaño del cuestionario, se prestó una atención especial a la temporalización del desarrollo del test. Aunque la fiabilidad suele ser mayor al aumentar el número de ítems, no conviene asociar automáticamente el número de ítems con la fiabilidad. Nunnally (1978) sugiere un número de 40 ítems como punto de partida. Con frecuencia en una misma investigación se utiliza más de una escala o test y no conviene que el instrumento sea excesivamente largo. Según Bautista y Mateos (2012), la mayor temporalización provoca mayor producción de sesgos. Por tanto se intentó utilizar un número justo de los ítems, 23 ítems en la escala de inicio y 21 ítems en la escala de mantenimiento, para conseguir abordar todos los parámetros deseados en un tiempo aproximado de 10 minutos. Estas dos escalas se completaron con más preguntas, unas de información personal y otras que son necesarias para validar la escala y en general para llevar a

cabo la investigación en la que se utiliza esa escala: edad, sexo, centro de enseñanza, año que cursa.

El modelo de respuesta elegido para este instrumento es la escala de Likert o Método de Evaluaciones Sumarias, cuyas respuestas polinómicas contienen un número de 5 niveles de escala de intensidad por cada ítem: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

3.4.2.1.3. Comprobación de los ítems.

Los ítems obtenidos anteriormente fueron analizados y evaluados por un comité formado por los sujetos que participaron en el proceso de creación y dos profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) uno de ellos experto en Psicología de la motivación y creador de la versión original del cuestionario M.I.M.C.A.. Para su evaluación se tuvieron en cuenta la suficiencia del cuestionario, la claridad con que se expresaban los ítems, la relevancia de cada uno de ellos para nuestro estudio, la correspondencia entre preguntas y respuestas, además de la definición del constructo. Ellos seleccionaron los ítems que habían mantenido el significado original y prepararon el formato y las instrucciones de la escala de forma idéntica a la versión original. Se trata de una validación previa de tipo conceptual o cualitativo, como parte del proceso de validación del instrumento.

Para la elección de los expertos se consideraron las siguientes características recomendadas por Morales (2006), Bautista y Mateos (2012):

- Los que tienen ya cierta práctica o conocimiento sobre cómo hacer un cuestionario.
- Los conocedores de la situación, finalidad y contexto en el que se va a aplicar el cuestionario:

- a- Que pertenecieran al ámbito de investigación en el que se desarrolla nuestro estudio.
- b- Que pertenecieran al ámbito laboral relacionado con nuestra investigación.

Finalmente, para determinar la claridad en la formulación de los ítems, se administró la versión preliminar de la escala a 5 estudiantes de violín que realizaron preguntas acerca de las instrucciones y los enunciados de los ítems, a partir de las cuales no se realizaron más modificaciones.

3.4.2.1.4. Elaboración de un primer cuestionario piloto.

El cuestionario piloto nos permite detectar posibles errores o fallos en la estructura o planteamiento de las preguntas que conforman el cuestionario, de la misma manera nos permite agregar o quitar preguntas que faltasen o que estuvieran de más (Morales, Urosa y Blanco, 2003). En esta fase, pretendemos elaborar un cuestionario fiable que nos sirva para posteriores investigaciones sobre los motivos y motivaciones en la práctica de violín. La investigación busca mostrar un nivel adecuado de fiabilidad, comprobando las pruebas de validez del instrumento a fin de cumplir con las cuatro evidencias de validez de la AERA, APA y NCME (1999), basada en:

- El contenido del test.
- Los procesos de respuesta.
- La estructura interna.
- Las relaciones con otras variables.

La quinta evidencia de la *Standards for Educational and Psychological Testing*, las consecuencias de las pruebas, no se han considerado como importantes en la validez del cuestionario por su carácter polémico (Cizek, Bowen y Church, 2010).

El cuestionario está compuesto por 44 ítems dirigidos a obtener información verídica, oportuna y relevante para la resolución del problema originalmente planteado.

3.4.3. Procedimiento.

Nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los cuatro conservatorios de música de Canarias y con la dirección de la Academia de la OFCG para explicarles los objetivos del estudio (los escritos de las comunicaciones figuran en los Anexos 6, 7, 8, 9 y 10). Una vez obtenida la autorización para realizar esta investigación en sus respectivos centros de enseñanza, informamos a los profesores del motivo de nuestra investigación y de las características de la recogida de datos. Posteriormente contactando con los estudiantes, les explicamos las razones del estudio y les informamos que la participación era voluntaria y confidencial para evitar el posible efecto de deseabilidad social. Al mismo tiempo, se les solicitó su colaboración y se les instó a responder el cuestionario con la máxima honestidad y sinceridad. Para los alumnos más pequeños se solicitó una autorización de los padres para participar en dicha encuesta (Anexo 11).

Los cuestionarios se administraron a los estudiantes de forma individual en las respectivas aulas, antes o después de sus clases de violín y en una sola sesión. El investigador estuvo presente durante todas las aplicaciones de los cuestionarios y se proporcionó a los estudiantes la ayuda necesaria para cumplimentar correctamente los cuestionarios cuando ésta era requerida. Una atención especial se prestó a los más pequeños, los alumnos de 6, 7 y 8 años. Después de haber recibido permiso de sus padres para realizar el cuestionario con sus hijos, el investigador les leía

y les explicaba cada ítem por separado. Finalmente, y una vez terminada la recogida de datos en cada caso se agradecía a los participantes la colaboración prestada. El tiempo de cumplimentación de los cuestionarios fue de 10 minutos aproximadamente.

El cuestionario MIM-PV va dirigido a los estudiantes de violín y a sus respectivos maestros. Las dos versiones de este cuestionario, una dirigida a los estudiantes y otra a los profesores, son idénticas de contenido. Únicamente antes de responder al cuestionario, cuando se les explicaba el contenido a los sujetos, a los alumnos se les pedía que expresaran sus propios motivos y a los profesores que pensarán en los motivos que posiblemente podrían ser importantes para los alumnos. De este modo en el primer caso, el de los alumnos, medimos la actitud personal, mientras en el segundo, de los profesores, la actitud que medimos es ajena. Este método nos facilita una comparación entre las opiniones de los alumnos y las de sus maestros.

4. Resultados.

Como primer resultado hemos de señalar que la fiabilidad encontrada en el presente estudio para el MIM-PV ha sido buena en general y para cada una de subescalas: Inicio alumnos 0,837; Mantenimiento alumnos 0,766; Inicio profesores 0,784; Mantenimiento profesores 0,623. Los análisis de la fiabilidad de cada ítem por separado del cuestionario de inicio-alumnos se muestran en la Tabla A1 (Anexo 12), del cuestionario mantenimiento-alumnos en la Tabla A2 (Anexo 13), cuestionario inicio-profesores en la Tabla A3 (Anexo 14) y del cuestionario mantenimiento-profesores en la Tabla A4 (Anexo 15).

Los resultados del cuestionario completo hemos de diferenciarlos en dos apartados. El primero recoge los perfiles obtenidos a nivel general, en dos momentos de la práctica de violín: el inicio y el mantenimiento. Estos dos momentos se han analizado desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores. El segundo trata de contrastar las hipótesis de este trabajo.

4.1. Elaboración de los perfiles generales según el momento de la trayectoria.

En este estudio nos interesa identificar los motivos y las motivaciones que generalmente se encuentran entre los jóvenes violinistas canarios a la hora de iniciarse y de mantenerse en la práctica de violín. Para la elaboración de los perfiles generales tendremos en cuenta la media aritmética obtenida para cada uno de los ítems de los subtests. Los análisis estadísticos de los resultados del cuestionario se hicieron con el programa SPSS versión 22.

4.1.1. Cuestionario de motivaciones de inicio de alumnos.

En la Tabla 22 podemos observar todos los ítems de la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín de alumnos, tal y como se presentaron en el cuestionario y los valores medios obtenidos.

Tabla 22

Motivaciones de inicio-alumnos

Ítem	Texto del ítem	N Válidos	Perdidos	Media	Desv. Típ.
1	Mis padres son músicos	245	0	2,02	1,542
2	Tengo familiares que se dedican a la música	245	0	2,74	1,616
3	Me gusta cantar	245	0	3,65	1,345
4	A mis padres les gusta que toque algún instrumento	245	0	4,38	1,004
5	Tocar en una orquesta	245	0	3,69	1,377
6	Ser famoso	245	0	2,70	1,462
7	Salir del entorno habitual	245	0	3,56	1,377
8	Hacer algo diferente	245	0	3,81	1,296
9	Mejorar la madurez personal	245	0	3,78	1,338
10	Ser responsable	245	0	3,93	1,257
11	Influencia de la TV	245	0	1,93	1,226
12	Los conciertos escolares	245	0	2,73	1,448
13	Los profesores del Colegio	245	0	2,35	1,473
14	Hablar idiomas	245	0	2,78	1,558
15	Para viajar	245	0	3,13	1,556
16	Buscar un ambiente artístico	245	0	3,88	1,303
17	Ocupar el tiempo libre	245	0	3,39	1,362
18	Porque tengo buen oído	245	0	3,73	1,261
19	Tener amigos que estudian música	245	0	3,52	1,398
20	Relacionarme con otras personas	245	0	3,62	1,214
21	Vivo cerca de una Academia/Conservatorio	245	0	1,97	1,254
22	Para desarrollar mi creatividad	245	0	3,96	1,209
23	Divertirme	245	0	4,25	1,008

En el cuestionario de motivaciones de inicio en la práctica de violín de alumnos, hemos tenido buena respuesta por parte de la muestra, así que no hemos tenido valores perdidos. En continuación vamos a presentar gráficamente a todos los ítems por separado mostrando las frecuencias en las respuestas obtenidas. El eje horizontal representa la valoración según la escala de Likert: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo y el eje vertical muestra el porcentaje en las respuestas.

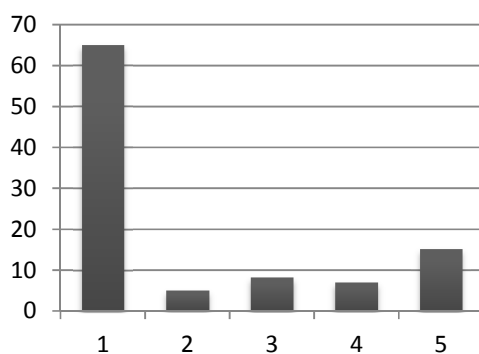


Figura 18 Mis padres son músicos

El ítem uno, mis padres son músicos, ha obtenido una media baja de 2,02 destacándose de los demás ítems por el mayor porcentaje de la muestra (64,9%) puntuando con uno, totalmente en desacuerdo (Figura 18). Al mismo tiempo podemos ver que 15,1% de la muestra está totalmente de acuerdo con este ítem. Este dato nos muestra que por lo menos el 15,1% de los alumnos que estudian violín y que han formado parte de nuestra investigación, tienen padres músicos y que este era su motivo para iniciarse en la práctica de violín. El 6,9% está muy de acuerdo con este ítem, el 8,2% está de acuerdo y el 4,9% poco de acuerdo.

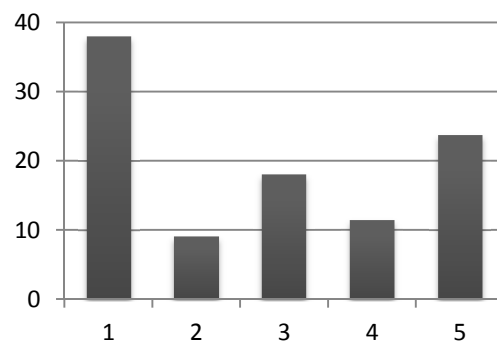


Figura 19 Tengo familiares que se dedican a la música

Una puntuación media algo más alta que la del ítem mis padres son músicos, la ha obtenido el ítem tengo familiares que se dedican a la música, con una media de 2,74. En la Figura 19 podemos ver que en este ítem el 38% de alumnos están totalmente en desacuerdo con que tener familiares que se dedican a la música era para ellos el motivo para iniciarse en la práctica de violín, mientras que el 23,7% están totalmente de acuerdo. Comparando el porcentaje de los alumnos que están totalmente de acuerdo con este ítem con el porcentaje de los alumnos que están totalmente de acuerdo con el anterior ítem mis padres son músicos, podemos notar un aumento, del 15,1% entre tener padres músicos y tener familiares que se dediquen a la música.

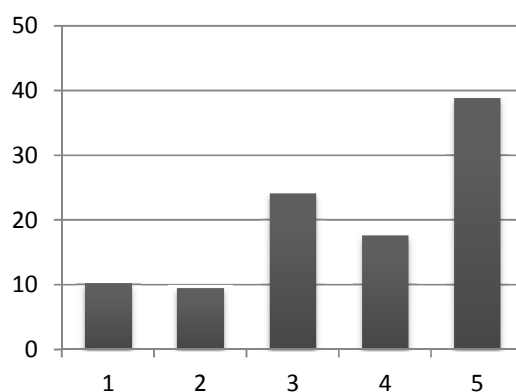


Figura 20 Me gusta cantar

Con una valoración media de 3,65 puntos, un alto número de alumnos está de acuerdo con el ítem me gusta cantar, de los que el 38,8% están totalmente de acuerdo con que esta fue la motivación por la que iniciaron sus estudios de violín, el 17,6% está muy de acuerdo, el 24,1% está de acuerdo, el 9,4% está poco de acuerdo y el 10,2% totalmente en desacuerdo (Figura 20).

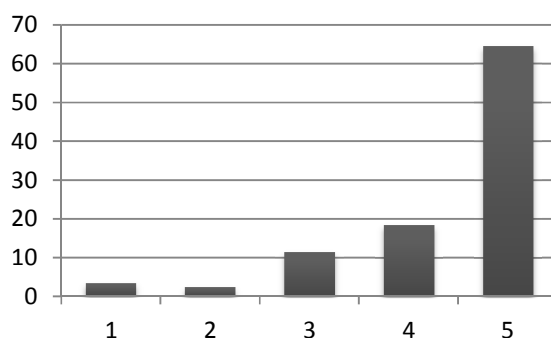


Figura 21 A mis padres les gusta que toque algún instrumento

El ítem cuatro, a mis padres les gusta que toque algún instrumento (Figura 21), ha obtenido la media más alta de la escala de las motivaciones de inicio (4,38), también con la mayor parte de la muestra (64,5%) puntuando con cinco, totalmente de acuerdo. Además tenemos que destacar que este ítem tiene un porcentaje muy bajo de la muestra, 3,3%, que está totalmente en desacuerdo con la afirmación.

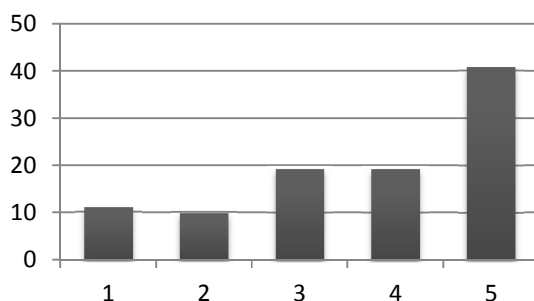


Figura 22 Tocar en una orquesta

El 40,8% de los alumnos están totalmente de acuerdo con que tocar en una orquesta era uno de los motivos de la iniciación en la práctica de violín (Figura 22). El 19,2% están muy de acuerdo y otro 19,2% están de acuerdo con el ítem. Un 9,8% están poco de acuerdo y un 11% totalmente en desacuerdo. En total, este ítem ha obtenido una media de 3,69 puntos.

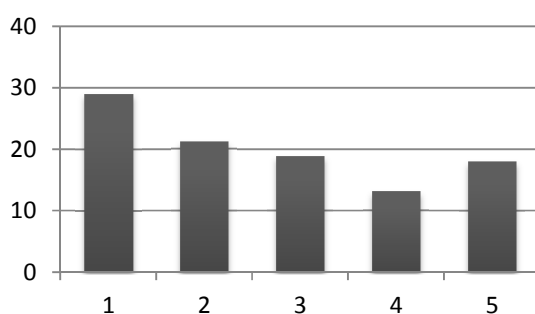


Figura 23 Ser famoso

El ítem 6, ser famoso (Figura 23), es uno de los pocos ítems que muestra una puntuación muy cercana en todos los niveles de la escala de Likert. Un 29% de los alumnos están totalmente en desacuerdo, un 21,2% están poco de acuerdo, un 18,8% están de acuerdo, un 13,1% muy de acuerdo y un 18% totalmente de acuerdo con que ser famoso es motivo para iniciarse en la práctica de violín.

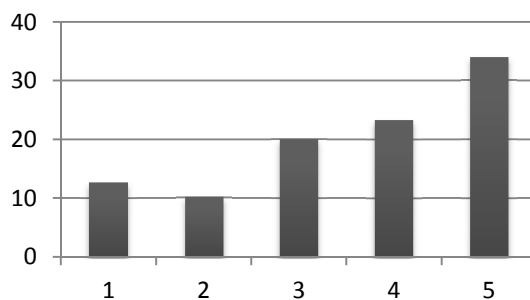


Figura 24 Salir del entorno habitual

Salir del entorno habitual (Figura 24) era el motivo de inicio en la práctica de violín para gran parte de la muestra, de la que el 33,9% está totalmente de acuerdo con el ítem, el 23,3% está muy de acuerdo y el 20% de acuerdo. Un 12,7% está totalmente en desacuerdo con que salir del entorno habitual era el motivo para empezar con el aprendizaje de violín.

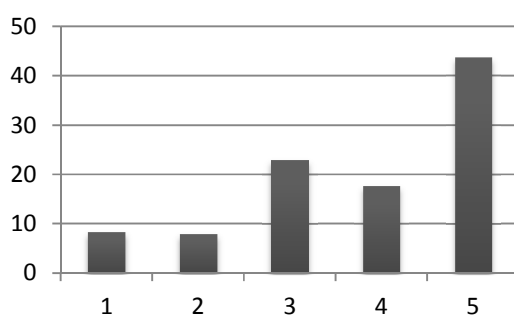


Figura 25 Hacer algo diferente

El ítem ocho, hacer algo diferente, ha obtenido una puntuación media de 3,81. El 43,7% de la muestra está totalmente de acuerdo con este ítem. el 17,6%, y el 22,9% de la muestra están muy de acuerdo o de acuerdo con el ítem.

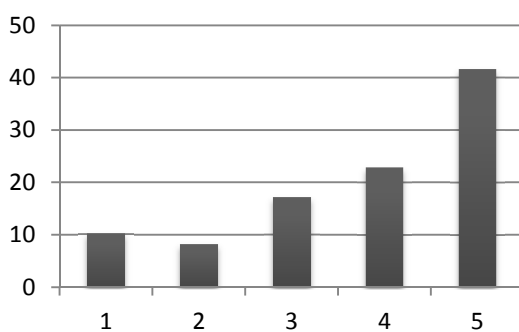


Figura 26 Mejorar la madurez personal

La Figura 26 nos presenta que un 41,6% de la muestra está totalmente de acuerdo con que mejorar la madurez personal era un motivo para iniciar la práctica de violín. Con este ítem, que ha obtenido una media de 3,78, están muy de acuerdo un 22,9% y de acuerdo un 17,1% de los alumnos que formaron la muestra, mientras que 10,2% están totalmente en desacuerdo.

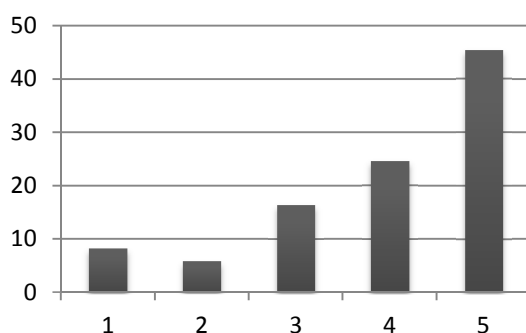


Figura 27 Ser responsable

El ítem ser responsable ha obtenido una alta puntuación media de 3,93 puntos. Un pequeño porcentaje del 8,2% de la muestra está totalmente en desacuerdo con el ítem, mientras que un 16,3% está de acuerdo, un 24,5% está muy de acuerdo y un 45,3% totalmente de acuerdo con este ítem (Figura 27).

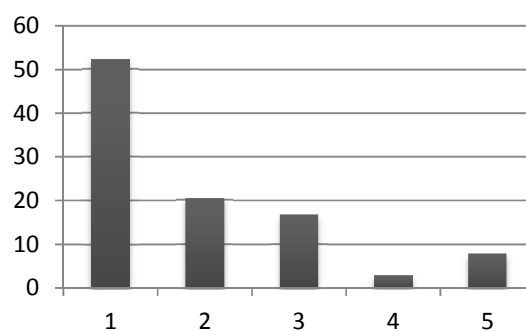


Figura 28 Influencia de la TV

La más baja puntuación media, 1,93 puntos, la ha obtenido el ítem influencia de la TV. Después del ítem mis padres son músicos, este es el ítem con mayor porcentaje de la muestra que se ha mostrado totalmente en desacuerdo, un 52,2% (Figura 28). El 7,8% de la muestra está totalmente de acuerdo, el 2,9% está muy de acuerdo, el 16,7% está de acuerdo y el 20,4% está poco de acuerdo con que la TV ha tenido influencia en su iniciación en la práctica de violín.

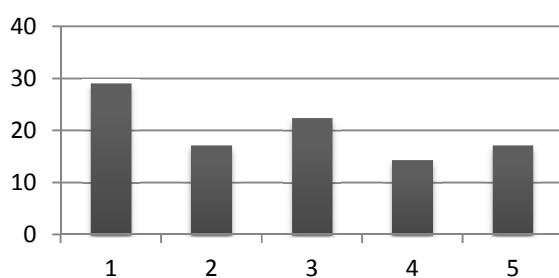


Figura 29 Los conciertos escolares

Otro de los ítems que muestra porcentajes bastante iguales entre todos los niveles de la escala de Likert es el ítem – los conciertos escolares (Figura 29). El 29% de la muestra está totalmente en desacuerdo, el 17,1% está poco de acuerdo, el 22,4% está de acuerdo, el 14,3% está muy de acuerdo y el 17,1% está totalmente de acuerdo con que los conciertos escolares tenían la función motivacional en el momento de la iniciación en la práctica de violín.

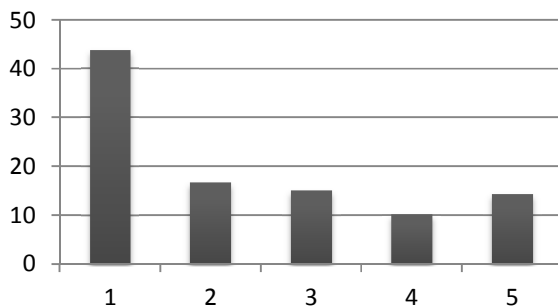


Figura 30 Los profesores del Colegio

Observando la Figura 30 podemos ver que un 43,7% de la muestra está totalmente en desacuerdo con que los profesores del Colegio representan la motivación para iniciarse en la práctica de música, en concreto la práctica de violín. También tenemos que destacar que un 14,3% está totalmente de acuerdo, un 10,2% está muy de acuerdo, un 15,1% está de acuerdo y un 16,7% poco de acuerdo con este ítem que ha obtenido en la puntuación una media de 2,35 puntos.

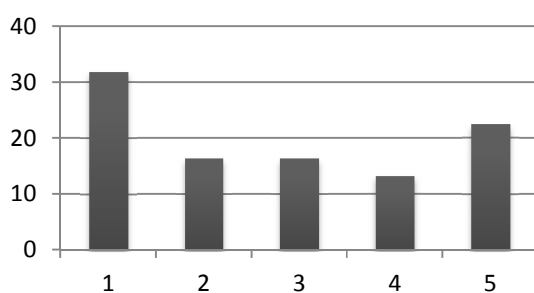


Figura 31 Hablar idiomas

En la Figura 31 se puede ver que las respuestas a este ítem, hablar idiomas, están repartidas entre todos los niveles de la escala de Likert en los porcentajes similares. Hablar idiomas es un motivo de inicio en la práctica de violín con cual está totalmente de acuerdo el 22,4% de la muestra. El 13,1% está muy de acuerdo, el 16,3% está de acuerdo, otro 16,3% está poco de acuerdo y el 31,8% está totalmente en desacuerdo.

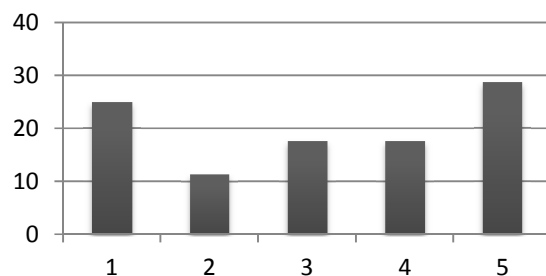


Figura 32 Para viajar

El ítem para viajar ha obtenido una media de 3,13 puntos con el 28,6% de la muestra que está totalmente de acuerdo con el ítem. Viajar era el motivo de inicio en la práctica de violín también para el 17,6% de la muestra que está muy de acuerdo y otro 17,6% que está de acuerdo con el ítem. El 24,9% de la muestra está totalmente en desacuerdo, mientras que el 11,4% está poco de acuerdo (Figura 32).

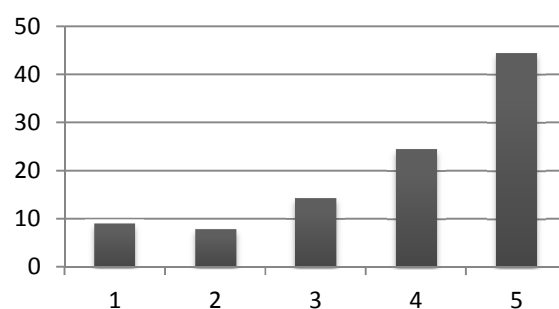


Figura 33 Buscar un ambiente artístico

Buscar un ambiente artístico es uno de los ítems que ha obtenido una media en la puntuación relativamente alta, 3,88 puntos. En la Figura 33 podemos observar que un 44,5% de la muestra son los alumnos que están totalmente de acuerdo con este ítem. Un 24,5% está muy de acuerdo, un 14,3% está de acuerdo y un 7,8% poco de acuerdo. El 9% son los alumnos que están totalmente en desacuerdo con este ítem.

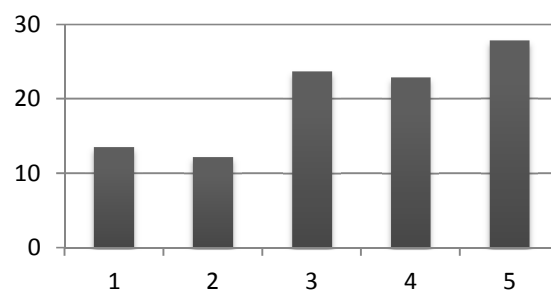


Figura 34 Ocupar el tiempo libre

Muy parecidos porcentajes en las respuestas afirmativas: de acuerdo (23,7%), muy de acuerdo (22,9%) y totalmente de acuerdo (27,8%) ha obtenido el ítem ocupar el tiempo libre. El 12,2% de la muestra está poco de acuerdo y el 13,5% totalmente en desacuerdo con el ítem (Figura 34).

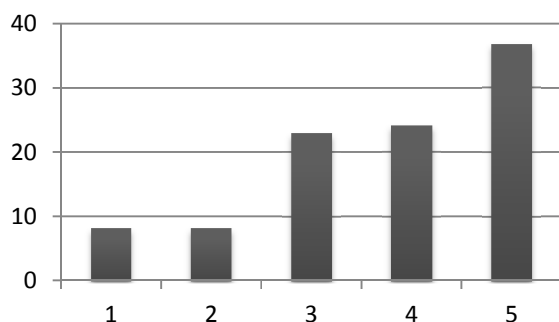


Figura 35 Porque tengo buen oído

Los alumnos de nuestra muestra opinan que tener buen oído era un motivo para iniciarse en la práctica de violín y valoran este ítem con una puntuación media de 3,73 puntos. El 36,7% están totalmente de acuerdo, el 24,1% están muy de acuerdo, el 22,9% están de acuerdo, el 8,2% poco de acuerdo y otro 8,2% totalmente en desacuerdo (Figura 35).

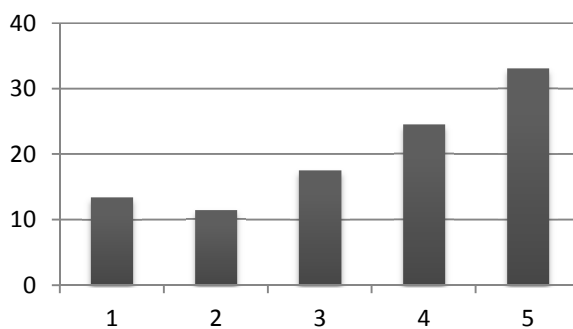


Figura 36 Tener amigos que estudian música

Los niños quieren tener amigos que estudian música y por eso inician la práctica de música en general y la de violín en particular. La Figura 36 muestra que un 33,1% de los alumnos que han participado en nuestro cuestionario están totalmente de acuerdo con este ítem, un 24,5% están muy de acuerdo, un 17,6% están de acuerdo, un 11,4% están poco de acuerdo y un 13,5% están totalmente en desacuerdo con el ítem.

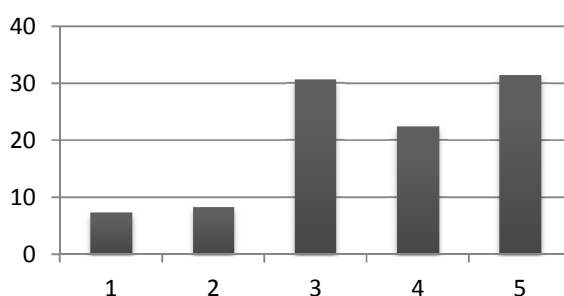


Figura 37 Relacionarme con otras personas

La socialización es uno de los motivos que los alumnos de nuestra muestra han valorado con la puntuación media de 3,62 puntos. Relacionarse con otras personas resulta ser un motivo muy importante para el 31,4% de estos alumnos que están totalmente de acuerdo con este ítem. El 22,4% están muy de acuerdo, el 30,6% están de acuerdo, el 8,2% están poco de acuerdo y el 7,3% están totalmente en desacuerdo con el ítem (Figura 37).

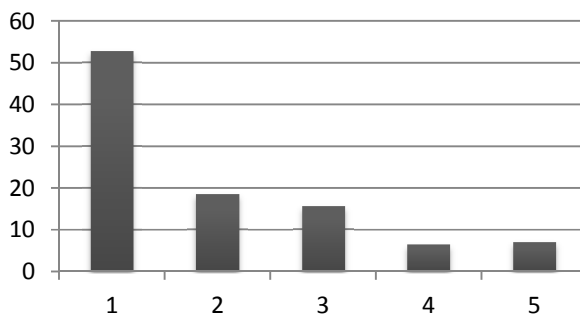


Figura 38 Vivo cerca de una Academia/Conservatorio

Después del ítem influencia de la TV, el ítem vivo cerca de una Academia/Conservatorio (Figura 38) ha obtenido la puntuación media más baja de la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín – 1,97 puntos. En este ítem un 52,7% de la muestra ha elegido que está totalmente en desacuerdo, mientras que un 18,4% está poco de acuerdo, un 15,5% está de acuerdo, un 6,5% está muy de acuerdo y un 6,9% está totalmente de acuerdo.

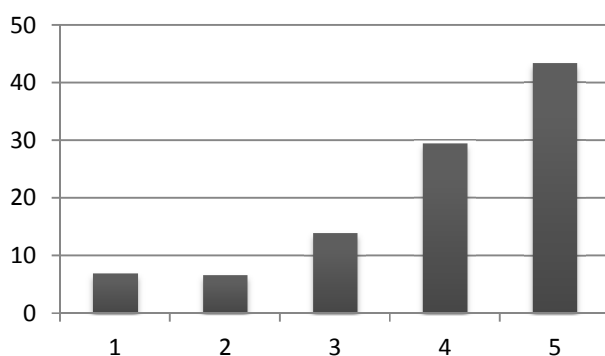


Figura 39 Para desarrollar mi creatividad

Con el ítem para desarrollar mi creatividad está totalmente de acuerdo el 43,3% de la muestra. El 29,4% está muy de acuerdo, el 13,9% está de acuerdo, el 6,5% está poco de acuerdo y el 6,9% está totalmente en desacuerdo (Figura 39).

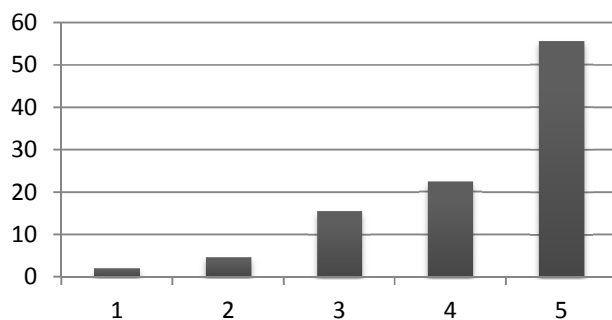


Figura 40 Divertirme

En la Figura 40 podemos observar como la columna 5 alcanza altos niveles, el 55,5% de la muestra está totalmente de acuerdo con que la diversión es un motivo importante para iniciarse en la práctica de violín. La puntuación media de 4,25 puntos lo sitúa en el segundo lugar de los ítems con mayor puntuación, detrás del ítem a mis padres les gusta que toque algún instrumento. El 22,4% de la muestra está muy de acuerdo con el ítem, el 15,5% está de acuerdo, el 4,5% está poco de acuerdo y solamente el 2% está totalmente en desacuerdo.

Tabla 23

Motivaciones de inicio de alumnos con los valores medios superiores a 3,50

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
4	A mis padres les gusta que toque algún instr.	3,3	2,4	11,4	18,4	64,5
23	Divertirme	2,0	4,5	15,5	22,4	55,5
22	Para desarrollar mi creatividad	6,9	6,5	13,9	29,4	43,3
10	Ser responsable	8,2	5,7	16,3	24,5	45,3
16	Buscar un ambiente artístico	9,0	7,8	14,3	24,5	44,5
8	Hacer algo diferente	8,2	7,8	22,9	17,6	43,7
9	Mejorar la madurez personal	10,2	8,2	17,1	22,9	41,6
18	Porque tengo buen oído	8,2	8,2	22,9	24,1	36,7
5	Tocar en una orquesta	11,0	9,8	19,2	19,2	40,8
3	Me gusta cantar	10,2	9,4	24,1	17,6	38,8
20	Relacionarme con otras personas	7,3	8,2	30,6	22,4	31,4
7	Salir del entorno habitual	12,7	10,2	20,0	23,3	33,9
19	Tener amigos que estudian música	13,5	11,4	17,6	24,5	33,1

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo. Los valores están expresados en porcentajes.

Según los datos que figuran en la Tabla 22, podemos destacar 13 ítems que muestran valores altos: ítem a mis padres les gusta que toque algún instrumento, con valor más alto 4,38 puntos, seguido de los ítems: divertirme, para desarrollar mi creatividad, ser responsable, buscar un ambiente artístico, hacer algo diferente, mejorar la madurez personal, porque tengo buen oído, tocar en una orquesta, me gusta cantar, relacionarme con otras personas, salir del entorno habitual, y tener amigos que estudian música (Tabla 23).

Como valores bajos, por debajo de la media 3, encontramos los ítems 11, influencia de la TV, con una media más baja 1,93 puntos, seguido de los ítems: vivo cerca de una Academia/Conservatorio, mis padres son músicos, los profesores del Colegio, ser famoso, los conciertos escolares, tengo familiares que se dedican a la música y hablar idiomas (Tabla 24).

Tabla 24

Motivaciones de inicio de alumnos con los valores medios inferiores a 3,0

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
11	Influencia de la TV	52,2	20,4	16,7	2,9	7,8
21	Vivo cerca de una Academia/Conservatorio	52,7	18,4	15,5	6,5	6,9
1	Mis padres son músicos	64,9	4,9	8,2	6,9	15,1
13	Los profesores del Colegio	43,7	16,7	15,1	10,2	14,3
6	Ser famoso	29,0	21,2	18,8	13,1	18,0
12	Los conciertos escolares	29,0	17,1	22,4	14,3	17,1
2	Tengo familiares que se dedican a la música	38,0	9,0	18,0	11,4	23,7
14	Hablar idiomas	31,8	16,3	16,3	13,1	22,4

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo. Los valores están expresados en porcentajes.

4.1.2. Cuestionario de motivaciones de mantenimiento de alumnos.

En la Tabla 25 podemos observar todos los ítems de la escala de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín de alumnos, tal y como se presentaron en el cuestionario y los valores medios obtenidos.

Tabla 25

Motivaciones de mantenimiento-alumnos

Ítem	Texto del ítem	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.
1	Mi instrumento es mi juguete	245	0	1,89	1,157
2	Haciendo música me siento bien	245	0	4,40	,861
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	245	0	2,51	1,286
4	Mi profesor me inspira	245	0	4,08	1,104
5	Intento superarme a mí mismo	245	0	4,24	1,030
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	245	0	3,98	1,254
7	Disfruto actuando en las funciones	245	0	3,84	1,250
8	A pesar del mal sonido lo sigo intentando	245	0	4,03	1,080
9	La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria	245	0	3,76	1,206
10	Veo un buen futuro profesional como músico	245	0	3,15	1,207
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	245	0	3,60	1,249
12	Mis padres me obligan	245	0	1,89	1,329
13	Estudiando música mejoro mi imagen personal	245	0	2,71	1,380
14	Me siento a gusto con mi profesor	245	0	4,34	1,069
15	La música permite expresarme tal como soy	245	0	3,95	1,051
16	La música es un idioma universal	245	0	4,36	1,020
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar	245	0	4,37	1,050
18	Mis padres están orgullosos de mi	245	0	4,12	1,135
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	245	0	1,93	1,121
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	245	0	3,64	1,265
21	Creo que la gente me tiene más respeto	245	0	2,40	1,288

En el cuestionario de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín de alumnos, hemos tenido también una buena respuesta por parte de la muestra, así que no hemos tenido valores perdidos. En continuación vamos a presentar gráficamente a todos los ítems por separado mostrando las frecuencias en las respuestas obtenidas. El eje horizontal representa la valoración según la escala de Likert: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo y el eje vertical muestra el porcentaje en las respuestas.

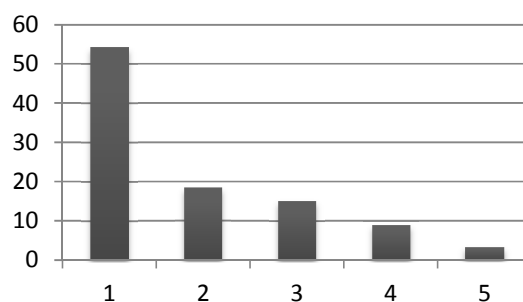


Figura 41 Mi instrumento es mi juguete

El ítem uno de la escala de mantenimiento, mi instrumento es mi juguete, ha obtenido una puntuación media baja de 1,89 puntos con un 54,3% de la muestra que está totalmente en desacuerdo con este ítem. En la Figura 41 podemos observar que un 18,4% de la muestra está poco de acuerdo, un 15,1% está de acuerdo, un 9% está muy de acuerdo y solamente un 3,3% está totalmente de acuerdo con la percepción del violín como su juguete y que esta percepción les motiva para mantenerse en la práctica de violín. En comparación con los demás ítems de la escala de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín, este ítem ha obtenido el menor porcentaje de la muestra que está totalmente de acuerdo, aunque no ha obtenido el mayor porcentaje que está totalmente en desacuerdo con el ítem.

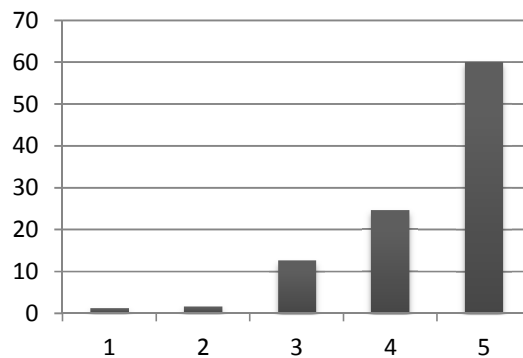


Figura 42 Haciendo música me siento bien

El 60% de los alumnos que participaron en nuestro cuestionario están totalmente de acuerdo con que haciendo música se sienten bien y que les motiva para mantenerse en la práctica de violín. El 24,5% están muy de acuerdo, el 12,7% están de acuerdo, el 1,6% poco de acuerdo y el 1,2% totalmente en desacuerdo con el ítem (Figura 42). Este ítem ha obtenido la máxima puntuación media 4,40 puntos en la escala de mantenimiento con el menor porcentaje de la muestra que está totalmente en desacuerdo con el ítem.

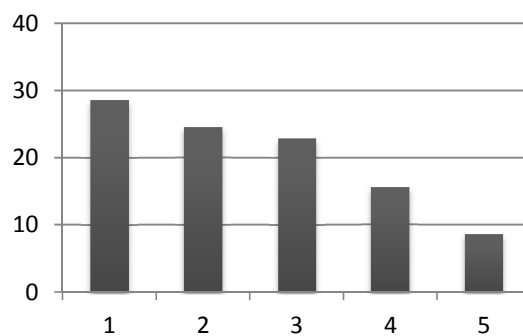


Figura 43 Me gusta competir tocando un instrumento musical

Para el 28,6% de nuestra muestra no es motivador competir tocando el violín y está totalmente en desacuerdo con este ítem. Algo menos, el 24,5% está poco de acuerdo, el 22,9% está de acuerdo, el 15,5% está muy de acuerdo y el 8,6% totalmente de acuerdo con el ítem (Figura 43).

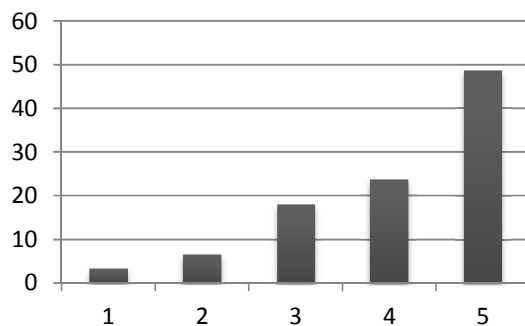


Figura 44 Mi profesor me inspira

Algo menos de la mitad de la muestra, un 48,6% está totalmente de acuerdo con que su profesor de violín le inspira y que eso representa un motivo para mantenerse en la práctica de violín. Un 23,7% está muy de acuerdo con este ítem, un 18% está de acuerdo, un 6,5% está poco de acuerdo y un 3,3% totalmente en desacuerdo (Figura 44).

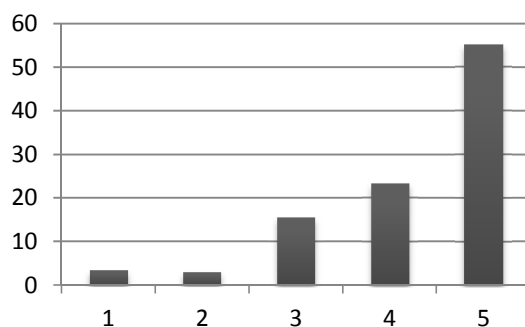


Figura 45 Intento superarme a mí mismo

El mismo porcentaje de la muestra que en el ítem anterior, un 3,3% está totalmente en desacuerdo con el ítem intento superarme a mí mismo como motivación para seguir tocando (Figura 45). Un porcentaje menor, el 2,9% está poco de acuerdo, el 15,5% está de acuerdo, el 23,3% está muy de acuerdo y el 55,1% totalmente de acuerdo con el ítem cuya puntuación media ha alcanzado 4,24 puntos.

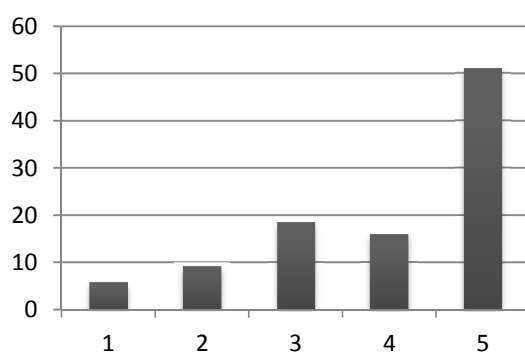


Figura 46 Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas

Otro ítem con cual la mitad de la muestra, el 51% está totalmente de acuerdo, es el ítem quiero aprender a tocar mis canciones favoritas. En la Figura 46 podemos observar que un porcentaje mucho menor, el 15,9% está muy de acuerdo con el ítem, el 18,4% está de acuerdo, el 9% está poco de acuerdo y el 5,7% está totalmente en desacuerdo.

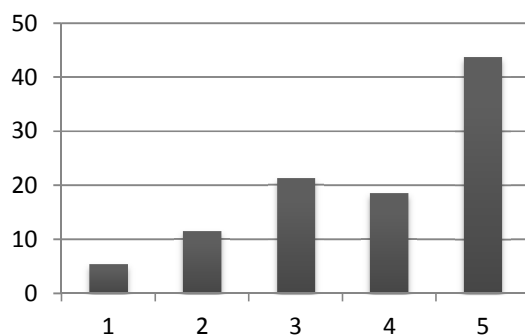


Figura 47 Disfruto actuando en las funciones

Disfrutar actuando en las funciones (Figura 47) resulta motivador en el momento de mantenerse en la práctica de violín para un 43,7% de los alumnos que formaron la muestra de nuestra investigación y que están totalmente de acuerdo con este ítem. El 18,4% están muy de acuerdo, el 21,2% están de acuerdo, el 11,4% están poco de acuerdo y el 5,3% totalmente en desacuerdo.

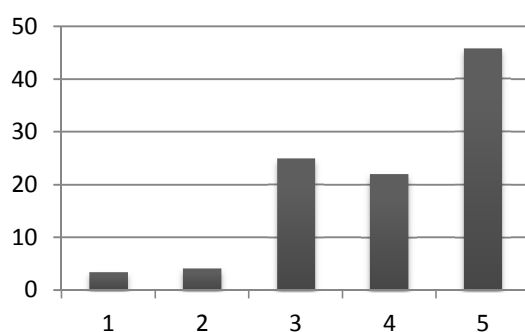


Figura 48 A pesar del mal sonido lo sigo intentando

El ítem a pesar del mal sonido lo sigo intentando ha obtenido más del 82% de respuestas afirmativas. Con este ítem está totalmente de acuerdo un 45,7% de la muestra, un 22% está muy de acuerdo y un 24,9% está de acuerdo, mientras que un 4,1% está poco de acuerdo y un 3,3% totalmente en desacuerdo (Figura 48).

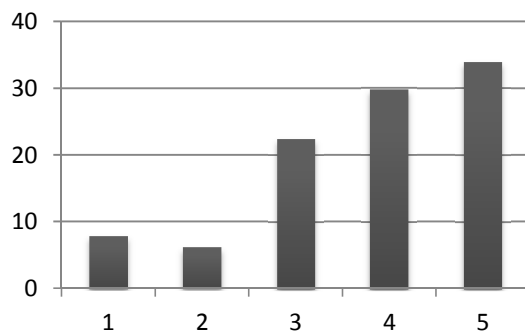


Figura 49 La música me ayuda concentrarme en mi vida diaria

Otro ítem que ha obtenido en los niveles 3, 4 y 5 de la escala de Likert, porcentajes mayores de 20%, pero sin alcanzar 40% en el nivel 5 es el ítem la música me ayuda concentrarme en mi vida diaria (Figura 49). El 33,9% de la muestra está totalmente de acuerdo con este ítem, el 29,8% está muy de acuerdo, el 22,4% está de acuerdo, el 6,1% está poco de acuerdo y el 7,8% totalmente en desacuerdo con el ítem.

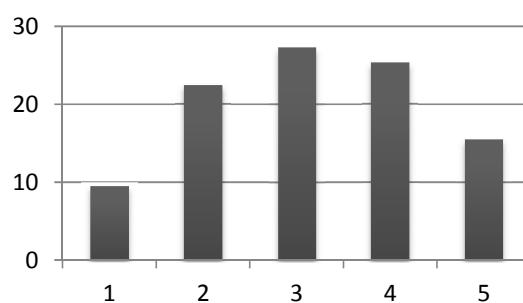


Figura 50 Veo un buen futuro profesional como músico

Con el mayor porcentaje concentrado en el nivel 3 de la escala de Likert, en la Figura 50 podemos observar un 27,3% de la muestra que está de acuerdo con el ítem veo un buen futuro profesional como músico. Un menor porcentaje está muy de acuerdo con el ítem - 25,3% o poco de acuerdo con el ítem – 22,4%. Totalmente en desacuerdo con el ítem está el 9,4% de la muestra y el 15,5% está totalmente de acuerdo.

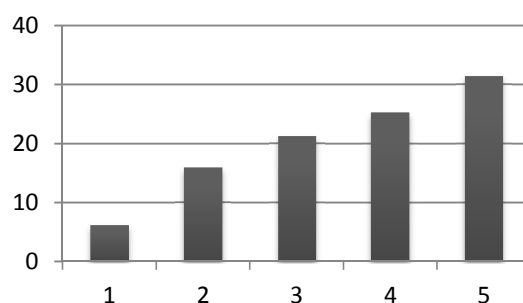


Figura 51 A pesar del cansancio me gusta tocar

En la Figura 51 podemos observar como gradualmente sube el porcentaje de los votos desde el nivel 1 hasta el nivel 5 de la escala de Likert. El 6,1% de la muestra está totalmente en desacuerdo con el ítem a pesar del cansancio me gusta tocar. El 15,9% está poco de acuerdo, el 21,2% está de acuerdo, el 25,3% está muy de acuerdo y el 31,4% totalmente de acuerdo con este ítem.

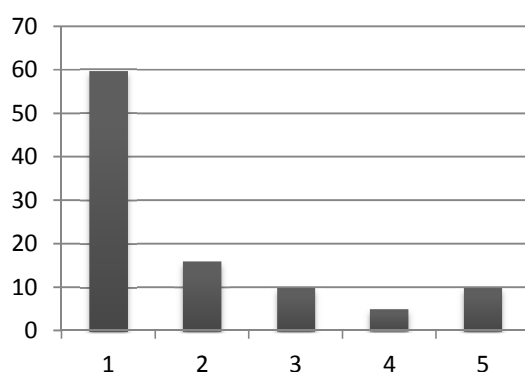


Figura 52 Mis padres me obligan

La mayoría de los alumnos están totalmente en desacuerdo (59,6%) con el ítem mis padres me obligan (Figura 52). Este ítem ha obtenido la menor puntuación media 1,89 puntos, igual que el ítem mi instrumento es mi juguete. Con este ítem está poco de acuerdo un 15,9% de la muestra, un 9,8% está de acuerdo, un 4,9% está muy de acuerdo y otro 9,8% está totalmente de acuerdo.

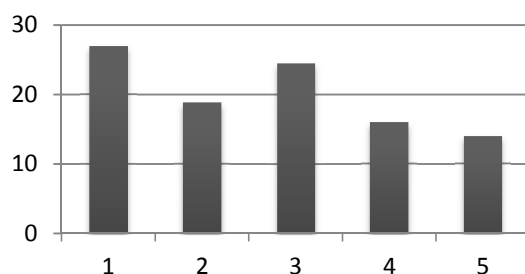


Figura 53 Estudiando música mejoro mi imagen personal

Observando la Figura 53 podemos ver que el ítem estudiando música mejoro mi imagen personal no ha obtenido grandes diferencias entre cinco niveles de la escala de Likert. El 13,9% de la muestra está totalmente de acuerdo con este ítem, el 15,9% está muy de acuerdo, el 24,5% está de acuerdo, el 18,8% está poco de acuerdo y el 26,9% está totalmente en desacuerdo con el ítem. En total este ítem ha obtenido una puntuación media de 2,71 puntos.

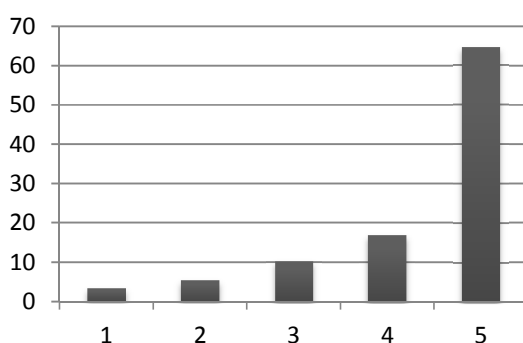


Figura 54 Me siento a gusto con mi profesor

Un alto porcentaje de la muestra, el 64,5%, está totalmente de acuerdo con el ítem me siento a gusto con mi profesor (Figura 54). El 16,7% está muy de acuerdo, el 10,2% está de acuerdo, el 5,3% está poco de acuerdo y el 3,3% está totalmente en desacuerdo con este ítem. Este ítem ha obtenido una alta puntuación media de 4,34 puntos quedando el cuarto con la media más alta en la escala de mantenimiento.

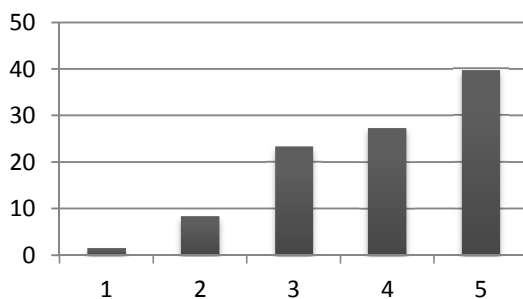


Figura 55 La música permite expresarme tal como soy

Después del ítem haciendo música me siento bien, el ítem la música permite expresarme tal como soy ha obtenido el menor porcentaje de la muestra que está totalmente en desacuerdo, el 1,6%. Poco de acuerdo con este ítem está el 8,2% de la muestra, el 23,3% está de acuerdo, el 27,3% está muy de acuerdo y el 39,6% totalmente de acuerdo (Figura 55).

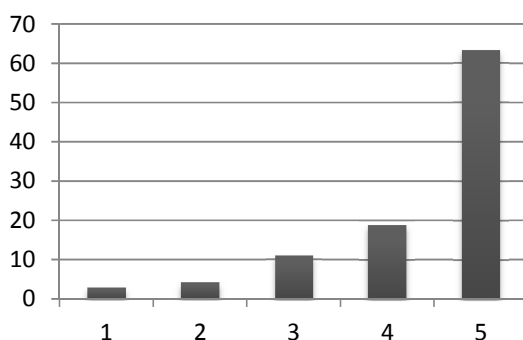


Figura 56 La música es un idioma universal

El 63,3% de los jóvenes violinistas, participantes de nuestra investigación, están totalmente de acuerdo con que la música es un idioma universal. En la Figura 56 podemos observar el gran contraste entre la columna 5 (totalmente de acuerdo) y la columna 1 (totalmente en desacuerdo). Un bajo porcentaje de la muestra, el 2,9% está totalmente en desacuerdo con este ítem, el 4,1% está poco de acuerdo, el 11% está de acuerdo y el 18,8% está muy de acuerdo.

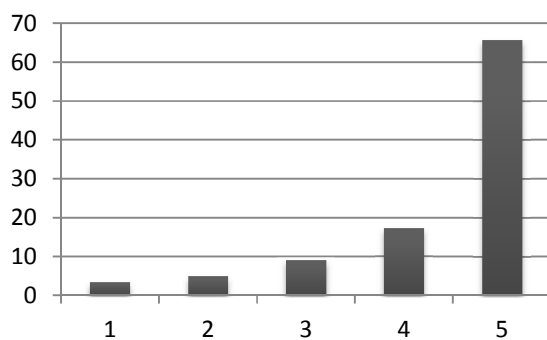


Figura 57 Me gusta aprender técnicas para tocar un instrumento

El ítem me gusta aprender técnicas para tocar un instrumento (Figura 57) está ocupando el segundo lugar en la lista de los motivos de mantenimiento en la práctica de violín, por su alta puntuación media de 4,37 puntos, después del ítem haciendo música me siento bien que ocupa el primer lugar. No obstante, el ítem me gusta aprender técnicas para tocar un instrumento, obtiene el mayor porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo, un 65,7%. El 17,1% está muy de acuerdo, el 9% está de acuerdo, el 4,9% está poco de acuerdo y el 3,3% está totalmente en desacuerdo con este ítem.

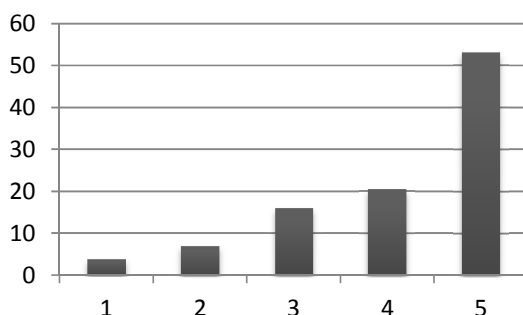


Figura 58 Mis padres están orgullosos de mí

Con el ítem mis padres están orgullosos de mí (Figura 58) está totalmente de acuerdo el 53,1% de la muestra, el 20,4% está muy de acuerdo, el 15,9% está de acuerdo, el 6,9% está poco de acuerdo y el 3,7% está totalmente en desacuerdo.

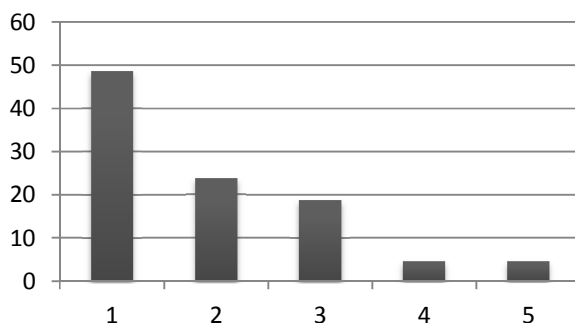


Figura 59 Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar

Aproximadamente la mitad de la muestra, el 48,6% está totalmente en desacuerdo con el ítem si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar (Figura 59). Este ítem está en el tercer lugar de la lista de los ítems con los que nuestra muestra está totalmente en desacuerdo y también ocupa tercer lugar en la lista de los ítems con la puntuación media más baja, 1,93 puntos, después de los ítems mis padres me obligan y mi instrumento es mi juguete. El 23,7% está poco de acuerdo con este ítem, el 18,8% está de acuerdo, el 4,5% está muy de acuerdo y otro 4,5% está totalmente de acuerdo.

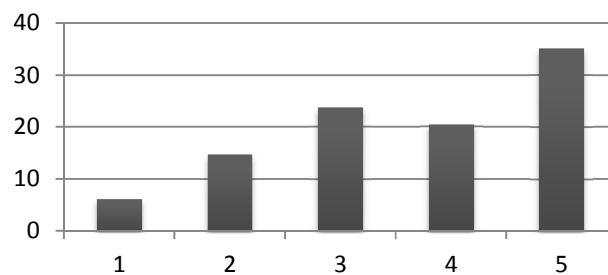


Figura 60 Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos

Seguir con los amigos que tocan instrumentos es un motivo para mantenerse en la práctica de violín para un gran número de los alumnos. El 35,1% de nuestra muestra está totalmente de acuerdo con este ítem, el 20,4% está muy de acuerdo y el 23,7% está de acuerdo, mientras que un 14,7% está poco de acuerdo y un 6,1% totalmente en desacuerdo (Figura 60).

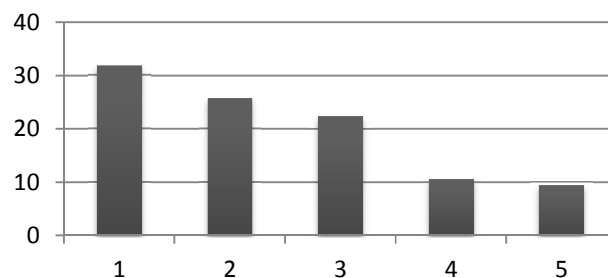


Figura 61 Creo que la gente me tiene más respeto

De todos los alumnos que han participado en nuestro cuestionario el 31,8% están totalmente en desacuerdo con el ítem creo que la gente me tiene más respeto. Ellos no están motivados para mantenerse en la práctica de violín por ganar respeto de los demás. Además, la Figura 61 muestra que un 25,7% está poco de acuerdo con este ítem, un 22,4% está de acuerdo, un 10,6% está muy de acuerdo y un 9,4% totalmente de acuerdo.

Tabla 26

Motivaciones de mantenimiento de alumnos con los valores medios superiores a 3,50

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
2	Haciendo música me siento bien	1,2	1,6	12,7	24,5	60,0
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento	3,3	4,9	9,0	17,1	65,7
16	La música es un idioma universal	2,9	4,1	11,0	18,8	63,3
14	Me siento a gusto con mi profesor	3,3	5,3	10,2	16,7	64,5
5	Intento superarme a mí mismo	3,3	2,9	15,5	23,3	55,1
18	Mis padres están orgullosos de mí	3,7	6,9	15,9	20,4	53,1
4	Mi profesor me inspira	3,3	6,5	18,0	23,7	48,6
8	A pesar del mal sonido lo sigo intentando	3,3	4,1	24,9	22,0	45,7
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	5,7	9,0	18,4	15,9	51,0
15	La música permite expresarme tal como soy	1,6	8,2	23,3	27,3	39,6
7	Disfruto actuando en las funciones	5,3	11,4	21,2	18,4	43,7
9	La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria	7,8	6,1	22,4	29,8	33,9
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	6,1	14,7	23,7	20,4	35,1
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	6,1	15,9	21,2	25,3	31,4

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo. Los valores están expresados en porcentajes.

Si observamos la Tabla 25, podemos notar 14 ítems que muestran valores altos. De estos, ocho ítems nos llaman la atención: el ítem haciendo música me siento bien, con la media más alta 4,40

puntos y desviación típica 0,861, seguido por los ítems me gusta aprender las técnicas para tocar, la música es un idioma universal, me siento a gusto con mi profesor, intento superarme a mí mismo, mis padres están orgullosos de mí, mi profesor me inspira y a pesar del mal sonido lo sigo intentando, todos con una media superior a 4,0 puntos.

Los ítems: quiero aprender a tocar mis canciones favoritas, la música permite expresarme tal como soy, disfruto actuando en las funciones, la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos y a pesar del cansancio me gusta tocar, tienen una media entre 3,50 y 4,0 puntos (Tabla 26).

El ítem me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento se ha quedado en el segundo puesto según la media más alta, aunque ha obtenido mayor porcentaje (el 65,7%) de la puntuación 5 (totalmente de acuerdo). Lo sigue el ítem me siento a gusto con mi profesor con el 64,5% de la muestra que está totalmente de acuerdo.

Tabla 27

Motivaciones de mantenimiento de alumnos con los valores medios inferiores a 3,0

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
1	Mi instrumento es mi juguete	54,3	18,4	15,1	9,0	3,3
12	Mis padres me obligan	59,6	15,9	9,8	4,9	9,8
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	48,6	23,7	18,8	4,5	4,5
21	Creo que la gente me tiene más respeto	31,8	25,7	22,4	10,6	9,4
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	28,6	24,5	22,9	15,5	8,6
13	Estudiando música mejoro mi imagen personal	26,9	18,8	24,5	15,9	13,9

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo. Los valores están expresados en porcentajes.

Tenemos que notificar que hay solamente seis ítems con una media inferior a 3,0 puntos. Dos de estos han obtenido la misma media 1,89 puntos y a la vez más baja, el ítem mi instrumento es mi juguete y mis padres me obligan. Les siguen los ítems: si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar, creo que la gente me tiene más respeto, me gusta competir tocando un instrumento musical y estudiando música mejoro mi imagen personal (Tabla 27).

4.2. Contrastes de hipótesis.

A continuación expondremos los resultados más importantes encontrados para resolver las cuestiones planteadas como hipótesis.

4.2.1. Diferencias relativas al momento de la trayectoria.

La trayectoria en la práctica de violín la hemos dividido en dos momentos claros que la mayoría de los alumnos atraviesan: el inicio y el mantenimiento. Nuestros sujetos han contestado a dos escalas del cuestionarios de motivos y motivaciones en la práctica de violín, la primera explorando los motivos de inicio y la segunda de mantenimiento. Hemos de destacar aquí las diferencias que hemos encontrado analizando los resultados de estas dos escalas.

Los alumnos han mostrado que para iniciarse en la práctica de violín lo más importante era el deseo de sus padres, el ítem a mis padres le gusta que toque algún instrumento, mientras que en el momento de mantenerse en la práctica de violín, la mayor puntuación por parte de los alumnos ha obtenido el ítem haciendo música me siento bien. Los niños también destacan que empiezan a tocar el violín para divertirse (ítem 23) y luego siguen los ítems: para desarrollar mi creatividad, ser responsable, buscar un ambiente artístico, hacer algo diferente y mejorar la madurez personal.

Los ítems: porque tengo buen oído, tocar en una orquesta, me gusta cantar, relacionarme con otras personas y salir del entorno habitual también han obtenido una puntuación media superior a 3,5 puntos.

En la escala de mantenimiento, a parte del ítem haciendo música me siento bien, destacan los ítems me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento y la música es un idioma universal. También han obtenido una alta puntuación los ítems: me siento a gusto con mi profesor, intento superarme a mí mismo, mis padres están orgullosos de mí, mi profesor me inspira, a pesar del mal sonido lo sigo intentando y quiero aprender a tocar mis canciones favoritas. Una media algo más baja pero superior a 3,5 puntos muestran los ítems: la música permite expresarme tal como soy, disfruto actuando en las funciones, la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos y a pesar del cansancio me gusta tocar.

Cuando hablamos de los motivos de inicio en la práctica de violín, los alumnos están totalmente en desacuerdo que estaban motivados por la influencia de la TV (ítem 11), o por vivir cerca de una Academia/Conservatorio (ítem 21) y tampoco porque sus padres son músicos (ítem 1). Entre los ítems de la escala de mantenimiento en la práctica de violín, los alumnos están totalmente en desacuerdo con los ítems: mi instrumento es mi juguete, mis padres me obligan y si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar.

4.2.2. Diferencias relativas a la edad de los alumnos.

Los alumnos que han participado en esta investigación tenían edades entre los 6 y los 24 años (Tabla 28).

Tabla 28

Alumnos según las edades

Años	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
6	3	1,2	1,2
7	4	1,6	2,9
8	13	5,3	8,2
9	19	7,8	15,9
10	29	11,8	27,8
11	23	9,4	37,1
12	24	9,8	46,9
13	15	6,1	53,1
14	15	6,1	59,2
15	20	8,2	67,3
16	16	6,5	73,9
17	13	5,3	79,2
18	13	5,3	84,5
19	11	4,5	89,0
20	6	2,4	91,4
21	8	3,3	94,7
22	7	2,9	97,6
23	4	1,6	99,2
24	2	0,8	100,0

Podemos observar que la mayoría de los alumnos tiene edades entre los diez y los doce años.

Hemos distribuido la muestra según las edades en 4 intervalos (Tabla 29) que coinciden con los cambios de ciclos educativos según el Sistema Educativo español:

Tabla 29

Distribución de los alumnos en 4 intervalos según las edades

Intervalo	Años	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	6-11	91	37,1	37,1
2	12-16	90	36,7	73,9
3	17-18	26	10,6	84,5
4	19-24	38	15,5	100,0

Podemos observar que la mayoría de los alumnos pertenece a los dos primeros intervalos, de 6 a 11 años y de 12 a 16 años. Luego el número de los alumnos disminuye drásticamente.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas atendiendo a la variable edad, optamos por el análisis de varianza y el test a posteriori de Scheffé, utilizando el subprograma *oneway* del SPSS. La elección de la prueba Scheffé viene determinada porque nos garantiza que las diferencias que encuentra son fuertes. Este mismo procedimiento será utilizado para contraste de hipótesis en la variable nivel de estudios, género y centro de enseñanza.

a) Análisis de varianza en la escala de inicio de alumnos:

Podemos apreciar en la Tabla 30 que existen 6 ítems que muestran diferencias significativas. Destacamos las diferencias encontradas en los ítems: hablar idiomas, tengo familiares que se

dedican a la música, ser famoso, tener amigos que estudian música, para viajar y relacionarme con otras personas.

Tabla 30

ANOVA por edad de inicio

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
14	Hablar idiomas	7,0046	0,0009	4> (1, 2, 3)
2	Tengo familiares que se dedican a la música	5,9516	0,0035	1> (2, 3, 4)
6	Ser famoso	4,3509	0,0126	1>4; 2>4; 3>4
19	Tener amigos que estudian música	4,0628	0,0168	4>1
15	Para viajar	3,7945	0,0217	3>2
20	Relacionarme con otras personas	3,4993	0,0289	4>1; 3>1

Nota: 1= 6 a 11 años, 2= 12 a 16 años, 3= 17 a 18 años, 4= 19 a 24 años.

Las diferencias con significados estadísticos más pronunciados encontramos en los ítems hablar idiomas y tengo familiares que se dedican a la música. En el ítem hablar idiomas los mayores de 19 años presentan una media mayor que el resto de las edades, mientras que en el ítem ser famoso los mayores de 19 años tienen una media menor que el resto de las edades. Los más jóvenes, de 6 a 11 años de edad, han obtenido una media mayor en los ítems tengo familiares que se dedican a la música y ser famoso. En la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín el grupo de los alumnos de 12 a 16 años de edad, no se ha destacado por las diferencias en comparación con los alumnos de otras edades, mientras que el grupo de 17 a 18 años de edad ha mostrado una mayor puntuación en los ítems ser famoso con el grupo de los alumnos de 19 a 24 años de edad, para viajar con los alumnos de 12 a 16 años y relacionarme con otras personas con los alumnos de 6 a 11 años de edad. También tenemos que destacar que los alumnos con las

edades entre 19 y 24 años han mostrado una diferencia significativa con los alumnos de 6 a 11 años de edad en los ítems tener amigos que estudian música y relacionarme con otras personas.

b) Análisis de varianza en la escala de mantenimiento de alumnos:

En la Tabla 31 se muestran 8 ítems con diferencias significativas. El primero, con la diferencia más destacada es me siento a gusto con mi profesor, seguido por los ítems: quiero aprender a tocar mis canciones favoritas, quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos, mi profesor me inspira, mis padres me obligan, me gusta competir tocando un instrumento musical, disfruto actuando en las funciones y mis padres están orgullosos de mí.

Tabla 31

ANOVA por edad de mantenimiento

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
14	Me siento a gusto con mi profesor	18,286	0,000	1>(3,4); 2>4
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	6,542	0,000	1>3; 2>3
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	5,762	0,001	1>(3,4)
4	Mi profesor me inspira	5,601	0,001	1>(3,4)
12	Mis padres me obligan	4,238	0,006	1>3
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	3,853	0,010	4>2
7	Disfruto actuando en las funciones	3,242	0,023	*
18	Mis padres están orgullosos de mí	3,135	0,026	*

Nota: 1= 6 a 11 años, 2= 12 a 16 años, 3= 17 a 18 años, 4= 19 a 24 años.

* El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una p mayor o igual que 0,05.

Observando la Tabla 31 nos llama la atención que en cinco de los ocho ítems los más jóvenes, alumnos de 6 a 11 años de edad, muestran mayores medias frente al resto de los alumnos. En dos de los ítems, disfruto actuando en las funciones y mis padres están orgullosos de mí, no ha sido posible el contraste de la prueba Scheffé. En el ítem disfruto actuando en las funciones la diferencia entre los alumnos de 6 a 11 años y alumnos de 19 a 24 años de edad es 0,066 y en el ítem mis padres están orgullosos de mí la diferencia entre los alumnos de 6 a 11 años y los de 12 a 16 años de edad es 0,088, en ambos casos con la mayor media que han obtenido los alumnos con las edades entre 6 y 11 años. Además, tenemos que destacar el ítem me siento a gusto con mi profesor por la baja puntuación por parte de los mayores de 19 años, o sea de los estudiantes del grado superior. Sin embargo, este grupo de mayores está más de acuerdo con el ítem me gusta competir tocando un instrumento musical que los alumnos de 12 a 16 años, también podemos decir que en comparación con el resto de los alumnos aunque la prueba Scheffé no ha mostrado contraste con los alumnos de 6 a 11 años y de 17 a 18 años de edad.

4.2.3. Diferencias relativas al sexo.

Existe una diferencia importante entre el número de mujeres (169) y de varones (76) que han participado en nuestra encuesta, perteneciendo a las mujeres la parte mayoritaria. Para contrastar las medias obtenidas en esta encuesta y relativas al sexo se utilizó el subprograma T-Test para muestras independientes. Dicho programa utiliza el estadístico t de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas. Se realizaron dos análisis, uno para cada escala del cuestionario.

a) Análisis de medias en la escala de inicio de alumnos:

De 23 ítems que contiene la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín solamente hemos encontrado dos ítems que muestran diferencias con significación estadística. Se trata del ítem me gusta cantar y el ítem relacionarme con otras personas. En la Tabla 32 se presentan los datos estadísticos.

Tabla 32

Análisis de medias por sexo en inicio

Ítem	Texto del ítem	MV	MM	t	SB
3	Me gusta cantar	3,38	3,77	- 2,13	0,034
20	Relacionarme con otras personas	3,38	3,73	- 2,11	0,035

Nota: MV- medias varones, MM- medias mujeres, t- estadístico t de Student, SB- significativo bilateral.

Podemos observar que en ambos casos la media que han obtenido las mujeres es superior en la comparación con la media de los varones. El significativo bilateral en el ítem me gusta cantar es de 0,034 casi igual como en el ítem relacionarme con otras personas donde se ha quedado en 0,035. Sin embargo, las medias en las puntuaciones del ítem me gusta cantar se han quedado en 3,38 puntos en caso de los varones y en 3,77 puntos en caso de las mujeres, muy similar como del ítem relacionarme con otras personas donde los varones han obtenido una media de 3,38 puntos y las mujeres de 3,73 puntos.

b) Análisis de medias en la escala de mantenimiento de alumnos:

Igual como en el caso de la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín, según los análisis de medias por sexo en la escala de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín tenemos dos ítems que presentan diferencias con la significación estadística (Tabla 33). Son los ítems haciendo música me siento bien y me siento a gusto con mi profesor.

Tabla 33

Análisis de medias por sexo en mantenimiento

Ítem	Texto del ítem	MV	MM	t	SB
2	Haciendo música me siento bien	4,58	4,33	2,14	0,033
14	Me siento a gusto con mi profesor	4,54	4,25	1,98	0,049

Nota: MV – medias varones, MM – medias mujeres, t – estadístico t de Student, SB – significativo bilateral.

Comparando las medias obtenidas podemos decir que en ambos ítems las medias de los varones superan a las medias de las mujeres. En el ítem haciendo música me siento bien los varones han obtenido una media de 4,58 puntos y las mujeres 4,33 puntos y en el ítem me siento a gusto con mi profesor los varones han obtenido 4,54 puntos mientras la media de las mujeres se ha quedado en 4,25 puntos. Podemos concluir que en los análisis de medias por sexo en mantenimiento en la práctica de violín no tenemos más que dos diferencias con los valores estadísticamente significativos y estas van a favor de los varones. Sin embargo, aunque se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, tanto mujeres como varones han mostrado una alta motivación en ambos casos.

4.2.4. Diferencias relativas al nivel de estudios.

La enseñanza reglada de violín está dividida en 14 cursos distribuidos en tres niveles: elemental, medio y superior (Tabla 34).

Tabla 34

Distribución de los alumnos según el nivel de estudios

Curso	Nivel	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	E	31	12,7	12,7
2	E	34	13,9	26,5
3	E	20	8,2	34,7
4	E	35	14,3	49,0
5	M	18	7,3	56,3
6	M	14	5,7	62,0
7	M	21	8,6	70,6
8	M	18	7,3	78,0
9	M	16	6,5	84,5
10	M	12	4,9	89,4
11	S	11	4,5	93,9
12	S	8	3,3	97,1
13	S	6	2,4	99,6
14	S	1	0,4	100,0

Nota: E – elemental, M – medio, S – superior.

En los datos de la Tabla 34 podemos observar una disminución progresiva en el número de alumnos según los niveles de enseñanza, empezando con 31 alumnos en el primer curso de grado elemental y terminando con uno en el último curso de grado superior. También se nota que casi la

mitad de la muestra completa (el 49%) pertenece al primer nivel de estudios, los más jóvenes y solamente un 10,6% pertenece al tercer nivel, grado superior.

a) Análisis de varianza en la escala de inicio:

En la Tabla 35 podemos observar los cinco ítems que muestran diferencias significativas. Son los ítems: hablar idiomas, tengo familiares que se dedican a la música, ser famoso, relacionarme con otras personas y me gusta cantar.

Tabla 35

ANOVA por nivel de estudios de inicio

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
14	Hablar idiomas	6,0978	0,0012	3> (1, 2)
2	Tengo familiares que se dedican a la música	5,7426	0,0029	1> (2, 3)
6	Ser famoso	4,2637	0,0117	1>3; 2>3
20	Relacionarme con otras personas	3,2523	0,0253	3>1
3	Me gusta cantar	3,1795	0,0269	1> (2, 3)

Nota: 1- elemental, 2- medio, 3- superior.

De nuevo podemos constatar que los más jóvenes muestran mayores medias frente al resto de los alumnos en los ítems: tengo familiares que se dedican a la música, ser famoso y me gusta cantar. Los alumnos de grado superior han obtenido una media mayor frente a los de grado elemental en los contrastes del ítem relacionarme con otras personas y han superado al resto de los alumnos de grado elemental y medio en el ítem hablar idiomas.

b) Análisis de varianza en la escala de mantenimiento:

En comparación con la escala de motivaciones de inicio en la práctica de violín, en la escala de mantenimiento tenemos un mayor número de ítems (13) que aparecen como significativos. En dos de estos ítems no ha sido posible el contraste de la prueba Scheffé, ya que en el ítem estudiando música mejoro mi imagen personal el valor p en el contraste entre los alumnos de grado elemental y de grado medio es 0,052 y en el ítem a pesar del cansancio me gusta tocar el valor p en el contraste entre los grados elemental y medio es 0,064. La Tabla 36 presenta los datos encontrados.

Tabla 36

ANOVA por nivel de estudios de mantenimiento

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
14	Me siento a gusto con mi profesor	25,054	0,000	1> (2, 3); 2>3
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumento	12,227	0,000	1> (2, 3)
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	12,083	0,000	1> (2, 3)
4	Mi profesor me inspira	10,471	0,000	1> (2, 3)
7	Disfruto actuando en las funciones	8,064	0,000	1> (2, 3)
18	Mis padres están orgullosos de mi	7,435	0,001	1> (2, 3)
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	4,745	0,010	3>2
12	Mis padres me obligan	4,239	0,016	1>3
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	4,232	0,016	2>1
13	Estudiando música mejoro mi imagen personal	4,039	0,019	*
8	A pesar del mal sonido lo sigo intentando	3,624	0,028	1>2
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	3,360	0,036	*
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar un instr.	3,099	0,047	1>2

Nota: 1- elemental, 2- medio, 3- superior.

* El contraste no encuentra diferencias entre los grupos con una p mayor o igual que 0,05.

Una vez más podemos ver en la Tabla 26 que en el ítem me siento a gusto con mi profesor los alumnos de grado superior muestran una diferencia significativa en la comparación con los alumnos de grado elemental y medio ($1 > 3$ $p=0,000$ y $2 > 3$ $p=0,000$). Por contrario, en los ítems: quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos, quiero aprender a tocar mis canciones favoritas, mi profesor me inspira, disfruto actuando en las funciones y mis padres están orgullosos de mí, los alumnos de grado elemental muestran una mayor diferencia con los de grado medio que con los alumnos de grado superior. En el ítem me gusta competir tocando un instrumento musical, los alumnos de grado superior marcan una diferencia significativa con los de grado medio, mientras que con los de grado elemental tienen una diferencia de medias (a favor de grado superior) pero sin estadísticas significativas. Los más jóvenes han puntuado el ítem mis padres me obligan con una media más alta que los alumnos de los grados medio y superior, pero con una diferencia significativa solo con los de grado superior.

4.2.5. Diferencias relativas al centro de enseñanza musical.

Se trata de una variable que no tiene como fin promover y hacer publicidad a alguno de los centros de enseñanza de violín, sino buscar las posibles diferencias en las motivaciones de los jóvenes para iniciarse y mantenerse en la práctica de violín, que atienden la enseñanza en estos centros. Ya explicamos con anterioridad que se trata de cuatro centros de enseñanza reglada y uno de enseñanza no reglada, que exponemos a continuidad en la Tabla 37, a modo de recordatorio para facilitar la exposición de los resultados.

Tabla 37

Centros de enseñanza de violín

Centro	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	32	13,1	13,1
2	87	35,5	48,6
3	100	40,8	89,4
4	2	0,8	90,2
5	24	9,8	100,0

Nota: 1- Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria; 2- Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria; 3- Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife; 4- Conservatorio Insular de Música de Lanzarote; 5- Conservatorio Superior de Música de Canarias.

Como se presenta en la Tabla 37, la mayor parte de la muestra atiende la enseñanza de violín en los Conservatorios Profesionales de Música, tanto de Las Palmas de Gran Canaria (87) como de Santa Cruz de Tenerife (100). A continuación se exponen los resultados obtenidos en el análisis de varianza realizado para hallar diferencias significativas entre los distintos grupos de alumnos pertenecientes a cada uno de los centros.

a) Análisis de varianza en la escala de inicio:

En los ítems buscar un ambiente artístico y tener amigos que estudian música notamos una diferencia significativa entre los centros CPMLPGC, CPMSCT y CSMC en comparación con el centro AOFGC. También existe una diferencia entre estos centros en el ítem ser responsable, con las medias más altas en los centros CPMLPGC y CPMSCT. El centro AOFGC muestra una media más alta con diferencias significativas en comparación con los centros CPMLPGC, CPMSCT, CIML, y CSMC en los ítems tengo familiares que se dedican a la música y mis padres

son músicos, con los centros CPMLPGC y CPMSCT en el ítem tocar en una orquesta y con el centro CPMSCT en el ítem ocupar el tiempo libre (Tabla 38).

Tabla 38

ANOVA por centros de enseñanza de inicio

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
16	Buscar un ambiente artístico	5,227	0,000	2>1; 3>1
19	Tener amigos que estudian música	5,174	0,000	2>1; 3>1; 5>1
2	Tengo familiares que se dedican a la música	3,772	0,005	1>(2, 3, 4, 5)
1	Mis padres son músicos	3,352	0,010	1>(2, 3, 4, 5)
10	Ser responsable	2,637	0,038	2>1; 3>1
5	Tocar en una orquesta	2,546	0,042	1>(2, 3)
17	Ocupar el tiempo libre	2,518	0,048	1>3

Nota: 1- Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria (AOFGC); 2- Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC); 3- Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (CPMSCT); 4- Conservatorio Insular de Música de Lanzarote (CIML); 5- Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC).

b) Análisis de varianza en la escala de mantenimiento:

De 10 ítems cuanto nos muestra la Tabla 39, tenemos que destacar 6 ítems que muestran las diferencias entre varios centros, son los ítems: mi profesor me inspira, la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, a pesar del cansancio me gusta tocar, me siento a gusto con mi profesor, la música permite expresarme tal como soy y si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar. Las diferencias más destacadas encontramos en el ítem me siento a gusto con mi profesor, donde el centro CSMC ha obtenido la menor media en la comparación con los centros AOFGC, CPMLPGC y CPMSCT con un alto significativo $p=0,000$. Las diferencias entre el

centro AOFGC con el centro CPMLPGC se muestran en el ítem mi profesor me inspira y entre el centro AOFGC y el centro CPMSCT no existen diferencias significativas. Mayor número de ítems con las diferencias significativas es entre el centro AOFGC y el centro CIML, son los ítems: me gusta competir tocando un instrumento musical, la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, veo un buen futuro profesional como músico, la música permite expresarme tal como soy y si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar.

Tabla 39

ANOVA por centros de enseñanza de mantenimiento

Ítem	Texto del ítem	F	p	Scheffé
14	Me siento a gusto con mi profesor	11,316	0,000	1>5; 2>5; 3>5
9	La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria	5,234	0,000	1>4; 2>4; 3>4; 5>4
4	Mi profesor me inspira	5,199	0,000	1>2; 1>5
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	3,754	0,006	2>3
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	3,289	0,010	4>(1,2,3,5)
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	3,160	0,014	1>4
18	Mis padres están orgullosos de mí	3,069	0,017	2>3
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	3,029	0,019	1>4; 3>4; 5>4
10	Veo un buen futuro profesional como músico	2,538	0,026	1>4
15	La música permite expresarme tal como soy	2,527	0,029	1>4; 2>4; 3>4; 5>4

Nota: 1- Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria; 2- Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria; 3- Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife; 4- Conservatorio Insular de Música de Lanzarote; 5- Conservatorio Superior de Música de Canarias.

Entre los centros CPMLPGC y CPMSCT encontramos las diferencias en los ítems mis padres están orgullosos de mí y quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos, donde el centro

CPMLPGC ha mostrado mayores medias. El centro CPMSCT ha mostrado diferencias en comparación con el centro CIML en los ítems la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, la música permite expresarme tal como soy y si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar, el centro CIML se ha destacado en el ítem a pesar del cansancio me gusta tocar en comparación con los demás centros y el centro CSMC no ha mostrado diferencias significativas en el sentido positivo.

4.2.6. Motivaciones según los profesores de violín.

Aparte de los alumnos de violín, en nuestra encuesta han participado sus respectivos profesores, en total 17 personas. El motivo de su participación no era para expresar sus motivos para iniciarse y mantenerse en la práctica de violín, sino para opinar sobre las motivaciones de los alumnos, cuáles podrían ser sus razones para iniciarse en la práctica de violín y cuáles para mantenerse en la misma. Los resultados de sus opiniones podemos observar en continuación.

4.2.6.1. Cuestionario de motivaciones de inicio de profesores.

Tabla 40

Motivación inicio-profesores

Ítem	Texto del ítem	N Válidos	Perdidos	Media	Desv. Típ.
1	Mis padres son músicos	17	0	2,47	1,419
2	Tengo familiares que se dedican a la música	17	0	2,76	1,480
3	Me gusta cantar	17	0	3,24	1,522
4	A mis padres les gusta que toque algún instrumento	17	0	4,65	,493
5	Tocar en una orquesta	17	0	3,41	1,228
6	Ser famoso	17	0	1,65	,606
7	Salir del entorno habitual	17	0	3,00	1,173
8	Hacer algo diferente	17	0	3,29	1,105
9	Mejorar la madurez personal	17	0	3,18	1,185
10	Ser responsable	17	0	3,18	1,334
11	Influencia de la TV	17	0	1,65	,996
12	Los conciertos escolares	17	0	1,88	,928
13	Los profesores del Colegio	17	0	1,71	,920
14	Hablar idiomas	17	0	1,53	,874
15	Para viajar	17	0	1,88	1,269
16	Buscar un ambiente artístico	17	0	3,12	1,536
17	Ocupar el tiempo libre	17	0	3,06	1,345
18	Porque tengo buen oído	17	0	3,94	1,197
19	Tener amigos que estudian música	17	0	3,12	1,116
20	Relacionarme con otras personas	17	0	3,24	1,147
21	Vivo cerca de una Academia/Conservatorio	17	0	1,94	,966
22	Para desarrollar mi creatividad	17	0	3,24	1,300
23	Divertirme	17	0	3,76	1,348

Hemos de destacar que en la Tabla 40 existen solamente tres ítems con la puntuación alta: a mis padres les gusta que toque algún instrumento, porque tengo buen oído y divertirme. El ítem a mis padres les gusta que toque algún instrumento es el ítem con la media más alta (4,65 puntos) y desviación típica 0,493. Le siguen el ítem porque tengo buen oído y divertirme con la media 3,76 puntos (Tabla 41). Los demás ítems tienen una media por debajo de 3,50 puntos.

Tabla 41

Motivaciones de inicio de profesores con los valores medios superiores a 3,50

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
4	A mis padres les gusta que toque algún instrumento	-	-	-	6	11
18	Porque tengo buen oído	1	1	3	5	7
23	Divertirme	2	1	2	6	6

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

La puntuación más baja la obtiene el ítem hablar idiomas con la media 1,53 puntos y desviación típica 0,874, seguido de los ítems: ser famoso con la puntuación media 1,65 puntos y desviación típica 0,606, influencia de la TV, los profesores del Colegio, los conciertos escolares, para viajar, vivo cerca de una Academia/Conservatorio de música, mis padres son músicos y tengo familiares que se dedican a la música. De los nueve mencionados ítems siete tienen una media inferior a 2,0 puntos: hablar idiomas, ser famoso, influencia de la TV, los profesores del Colegio, los conciertos escolares, para viajar, vivo cerca de una Academia/Conservatorio y cuatro ítems una desviación típica inferior a 0,95: ser famoso, hablar idiomas, los profesores del Colegio y los conciertos escolares. Las frecuencias según la escala de Likert de los ítems de la escala de las motivaciones de inicio de profesores que han obtenido una media inferior a 3,0 puntos se muestran en la Tabla 42.

Tabla 42

Motivaciones de inicio de profesores con los valores medios inferiores a 3,0

Ítems	Texto del ítem	1	2	3	4	5
14	Hablar idiomas	11	4	1	1	-
6	Ser famoso	7	9	1	-	-
11	Influencia de la TV	9	7	-	-	-
13	Los profesores del Colegio	9	5	2	1	-
12	Los conciertos escolares	8	3	6	-	-
15	Para viajar	10	2	3	1	1
21	Vivo cerca de una Academia/Conservatorio	7	5	4	1	-
1	Mis padres son músicos	6	3	4	2	2
2	Tengo familiares que se dedican a la música	4	4	5	-	4

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

También tenemos que destacar que los sujetos contestaron a todos los ítems y que no tenemos valores perdidos, tanto en la escala de inicio de profesores como en la de mantenimiento. Eso nos ha ayudado en el momento de la elaboración de las estadísticas de los cuestionarios.

4.2.6.2. Cuestionario de motivaciones de mantenimiento de profesores.

Tabla 43

Motivación mantenimiento profesores

Item	Texto del ítem	Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.
1	Mi instrumento es mi juguete	17	0	2,06	1,345
2	Haciendo música me siento bien	17	0	4,12	,993
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	17	0	2,59	1,326
4	Mi profesor me inspira	17	0	4,18	,809
5	Intento superarme a mí mismo	17	0	3,29	1,105
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	17	0	3,71	1,213
7	Disfruto actuando en las funciones	17	0	3,47	,943
8	A pesar del mal sonido lo sigo intentando	17	0	3,24	1,251
9	La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria	17	0	3,24	1,147
10	Veo un buen futuro profesional como músico	17	0	2,53	1,125
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	17	0	2,71	1,359
12	Mis padres me obligan	17	0	2,76	1,522
13	Estudiando música mejoro mi imagen personal	17	0	2,59	1,278
14	Me siento a gusto con mi profesor	17	0	4,06	,748
15	La música permite expresarme tal como soy	17	0	3,59	1,064
16	La música es un idioma universal	17	0	4,06	1,144
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar	17	0	3,76	1,091
18	Mis padres están orgullosos de mi	17	0	3,88	1,269
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	17	0	2,53	1,068
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	17	0	3,71	1,213
21	Creo que la gente me tiene más respeto	17	0	2,29	1,047

Como ítems más significativos (Tabla 43), superando la media de 4,0 puntos, encontramos de mayor a menor los ítems: mi profesor me inspira, haciendo música me siento bien y dos ítems que han obtenido misma puntuación 4,06 puntos: me siento a gusto con mi profesor y la música es un idioma universal. La desviación típica inferior a 0,95 se muestra en los ítems: me siento a gusto con mi profesor (0,748), mi profesor me inspira (0,809) y disfruto actuando en las funciones (0,943). En la Tabla 44 recogemos los ítems que han superado la media 3,50 puntos.

Tabla 44

Motivaciones de mantenimiento de profesores con los valores medios superiores a 3,50

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
5	Mi profesor me inspira	-	-	4	6	7
1	Haciendo música me siento bien	-	-	7	1	9
14	Me siento a gusto con mi profesor	-	-	4	8	5
16	La música es un idioma universal	-	2	4	2	9
18	Mis padres están orgullosos de mi	-	4	2	3	8
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar	-	2	6	3	6
6	Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas	1	2	3	6	5
20	Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos	1	1	6	3	6
15	La música permite expresarme tal como soy	-	3	5	5	4
7	Disfruto actuando en las funciones	-	3	5	7	2

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

Podemos ver que aunque el ítem mi profesor me inspira ha obtenido una media mayor, los ítems haciendo música me siento bien y la música es un idioma universal, han sido valorados con la puntuación máxima (5 – totalmente de acuerdo) por la mayoría de los profesores.

Destacamos también los ocho ítems que han obtenido una media inferior a 3,0 puntos (Tabla 45) que de menor a mayor son: mi instrumento es mi juguete, creo que la gente me tiene más respeto, veo un buen futuro profesional como músico, si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar, me gusta competir tocando un instrumento musical, estudiando música mejoro mi imagen personal, a pesar del cansancio me gusta tocar y mis padres me obligan.

Tabla 45

Motivaciones de mantenimiento de profesores con los valores medios inferiores a 3,0

Ítem	Texto del ítem	1	2	3	4	5
1	Mi instrumento es mi juguete	8	4	3	-	2
21	Creo que la gente me tiene más respeto	3	9	3	1	1
10	Veo un buen futuro profesional como músico	3	6	5	2	1
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	5	-	10	2	-
3	Me gusta competir tocando un instrumento musical	5	3	4	4	1
13	Estudiando música mejoro mi imagen personal	4	4	6	1	2
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	3	6	4	1	3
12	Mis padres me obligan	5	3	3	3	3

Nota: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Poco de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Muy de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

Ocho de los profesores están totalmente en desacuerdo con el ítem mi instrumento es mi juguete, mientras que dos están totalmente de acuerdo. Nos llama la atención el ítem si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar, donde tenemos una concentración de 10 profesores que están de acuerdo con esta variable, con una puntuación media 3,0 puntos. En el ítem mis padres me obligan, la opinión está dividida entre 5 puntos con un leve acento en el punto 1.

4.2.7. Diferencias relativas al contraste alumno-profesor.

Los datos estadísticos de los cuestionarios que ha completado la muestra de 17 profesores de 5 distintos centros de enseñanza de violín, en comparación con los datos de los 245 alumnos de violín, nos ha dado los resultados que en continuación presentamos. En la Tabla 46 podemos observar que en el análisis de varianzas 11 ítems han mostrado diferencias significativas.

Tabla 46

ANOVA en contrastes alumnos-profesores inicio

Ítem	Texto del ítem	F	p	Schefé
6	Ser famoso	19,663	0,000	1>2
14	Hablar idiomas	18,230	0,001	1>2
15	Para viajar	3,887	0,001	1>2
10	Ser responsable	0,150	0,014	1>2
12	Los conciertos escolares	6,029	0,024	1>2
13	Los profesores del Colegio	9,328	0,027	1>2
9	Mejorar la madurez personal	0,802	0,028	1>2
4	A mis padres les gusta que toque algún instrumento	5,872	0,039	2>1
7	Salir del entorno habitual	2,525	0,040	1>2
22	Para desarrollar mi creatividad	0,450	0,042	1>2
16	Buscar un ambiente artístico	1,037	0,047	1>2

Nota: 1- alumnos, 2- profesores.

a) Análisis de varianza en la escala de inicio:

Primero lo que nos llama la atención es que de los 11 ítems que figuran en la Tabla 46,

solamente en uno, a mis padres les gusta que toque algún instrumento, los profesores han mostrado una media superior con diferencia significativa. Sin embargo, la mayor diferencia se muestra en el ítem ser famoso, seguido por el ítem hablar idiomas. Los profesores tampoco coinciden con los alumnos en los ítems: para viajar, ser responsable, los conciertos escolares, los profesores del Colegio, mejorar la madurez personal, salir del entorno habitual, para desarrollar mi creatividad y buscar un ambiente artístico.

b) Análisis de varianza en la escala de mantenimiento:

Son 12 los ítems que muestran diferencias significativas entre los grupos de los alumnos y de los profesores en la escala de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín (Tabla 47).

Tabla 47

ANOVA en contrastes alumnos-profesores mantenimiento

Ítem	Texto del ítem	F	p	Schéfé
5	Intento superarme a mí mismo	0,128	0,000	1>2
12	Mis padres me obligan	2,118	0,003	2>1
8	A pesar del mal sonido lo sigo intentando	1,794	0,005	1>2
11	A pesar del cansancio me gusta tocar	0,003	0,009	1>2
17	Me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento	0,581	0,012	1>2
19	Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar	0,050	0,022	2>1
10	Veo un buen futuro profesional como músico	0,497	0,027	1>2
9	La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria	0,116	0,029	1>2
7	Disfruto actuando en las funciones	3,840	0,030	1>2
2	Haciendo música me siento bien	3,426	0,034	1>2
14	Me siento a gusto con mi profesor	2,846	0,040	1>2
4	Mi profesor me inspira	2,594	0,047	2>1

En cambio con las motivaciones de inicio (Tabla 46) donde encontramos solamente un ítem que expresa diferencia significativa a favor de los profesores, en las motivaciones de mantenimiento (Tabla 47) podemos ver tres. Son los ítems: mis padres me obligan, si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar y mi profesor me inspira. En cuanto a los ítems con diferencias significativas donde los alumnos han mostrado unas medias mayores, tenemos que destacar el ítem intento superarme a mí mismo, seguido por los ítems: a pesar del mal sonido lo sigo intentando, a pesar del cansancio me gusta tocar y me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento. Con una p algo más elevada encontramos los ítems: veo un buen futuro profesional como músico, la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria, disfruto actuando en las funciones, haciendo música me siento bien y me siento a gusto con mi profesor.

5. Discusión.

El sentido más importante de la motivación es transmitir una concepción vital de la persona y de la sociedad. Por lo tanto, podemos decir que la motivación es uno de los factores que más directamente inciden en el éxito escolar. Sin motivación un alumno no dará todo lo que puede dar de sí, independientemente de sus capacidades, opina Elena Roger Gamir (2007). Esta pedagoga expone la importancia de la estimulación como un elemento clave para asegurar y mantener un alto nivel de motivación y una buena predisposición hacia el estudio. La voluntad de trabajar, depende del móvil que nos anime. Esos motivos, son necesidades que tratamos de satisfacer y que cambian de persona a persona. También existen las motivaciones que son compartidas por grupos. La motivación puede ser impulsada por algo de satisfacción propia, recompensa incalculable, la interna, o por algo externo como el logro de algo material. También nos motiva el tener éxito y reconocimiento en lo que hacemos. Cuando trabajamos para alguien que reconoce nuestro esfuerzo, trabajamos mejor y con alegría. Brailovsky (2007) opina que es posible obtener mejores resultados, en cuanto se adopten metodologías adaptadas a los estilos particulares de cada alumno, en cuanto a motivación, atención selectiva, construcción de aprendizajes y resolución de problemas. Él también apunta a la aparición en escena de la figura del "desmotivado", el alumno que se introduce en la apatía. Por eso, Brailovsky (2007) nos invita a pensar en las nuevas reglas que rigen en el espacio escolar.

Hacer que los niños disfruten con la música debería ser el principal objetivo para los profesores porque de esta forma es mucho más fácil que se interesen y que algunos quieran profundizar en ella, e incluso que deseen llegar a ser buenos intérpretes. Las motivaciones son muy diversas. Hay niños que sólo quieren aprender para tocar con los amigos y otros que lo

hacen para relajarse, solos (Bensaya, 2001). Estudiar algún instrumento conlleva muchos beneficios para los estudiantes. Es un esfuerzo que tiene que ser divertido. No todos los estudiantes pueden llegar a ser virtuosos ni grandes concertistas (Bjorkvold, 2005), pero la práctica de un instrumento musical despierta su sensibilidad e imaginación (Chen y Howard, 2004) y desarrolla la memoria y la creatividad (Sloboda, 1985), mejora el aprendizaje en matemáticas y lectura (Custodero, 2005), propicia su afición a otras artes y su desarrollo formal global como persona (McPherson y Gabrielson, 2002). Suele generar un clima de confianza y espontaneidad muy interesante también para otros campos, así como habilidades de comunicación (Custodero, 2005). Dota al alumno de una técnica que le puede abrir camino en muchas facetas de la vida, incluidas las relacionadas con el trabajo. Concede una base académica sólida dentro del ámbito musical y abre las puertas a otros instrumentos (Fraile, Suárez, Grosso y Ruiz, 2006).

La música es un buen medio para potenciar las características positivas de la personalidad de cada uno: fomenta la extroversión, el compañerismo, la sensibilidad musical (Casas, 2001), la estabilidad emocional en el escenario y la inteligencia al interpretar una obra musical (Wittmann y Poppel, 1999). El violín es uno de los instrumentos más gratificantes y hermosos para tocar. Sin embargo, el camino hacia el aprendizaje del violín es muy largo, y uno debe de estar seguro que está listo para la disciplina que se necesita para practicar la difícil técnica cada día.

Compromiso y esfuerzo de trabajo con uno mismo es lo que exige el aprendizaje de la música y eso es difícil pero justamente por eso es importante hacerlo, porque los chicos se enfrentan con un aprendizaje que genera otras inteligencias y desafíos que, además, no son el signo de estos tiempos (Pérsico, 2007, 17).

El objetivo principal de nuestro estudio sobre los motivos y motivaciones en práctica de violín era la observación de la situación motivacional en que se encuentran los alumnos de

música, del instrumento violín, en dos momentos de su carrera musical, inicio y mantenimiento, como confirmación de la existencia de distintos estados motivacionales, dependiendo del momento de la trayectoria, utilizando un instrumento de medida construido a partir de las propias aportaciones de los alumnos y alumnas que formaban parte de una muestra representativa. A partir de los datos encontrados en la encuesta, se puede concluir que existe una alta motivación de los alumnos por su especialidad, lo que muestra un alto interés por la música (práctica de violín). Los resultados de la encuesta lo confirman, así que en ambas escalas, tanto de inicio como de mantenimiento, todos los ítems están valorados con una puntuación entre 2,00 puntos y 4,40 puntos menos tres: La influencia de la TV y La cercanía de la Academia/Conservatorio de Música, para el inicio y: Mi instrumento es mi juguete, para el mantenimiento.

Para concretar los resultados de ésta investigación era necesario identificar los motivos que inician a los niños en práctica de música, práctica de violín, y los motivos que los mantienen en esta práctica, cada uno por separado. De esta forma hemos podido definir mejor las variables independientes. Por esta razón se han formulado siguientes preguntas: ¿Por qué un niño empieza con práctica de violín? ¿Por qué un alumno sigue con la práctica de violín? Las respuestas a estas preguntas forman la jerarquía de los motivos de inicio y de mantenimiento. En los estudios sobre perfiles motivacionales generalmente se han establecido categorías factoriales para agrupar ítems. En el diseño de este trabajo se ha optado por la agrupación temporal, es decir, motivaciones que se dan cuando el alumno entiende que empezó su práctica de violín y aquellas que se dan mientras está practicando violín. Este modo de enfocar los perfiles permite acercarse mejor al problema de la motivación en la práctica de la música (violín). La estructuración en dos momentos temporales, inicio y mantenimiento, presenta ciertas ventajas sobre la tradicional estructuración factorial: permite el establecimiento diferencial de las motivaciones para cada uno de esos momentos y su

evolución a lo largo del tiempo. Por esta razón, la discusión de los resultados de este estudio que se expone a continuación tiene este carácter temporal.

5.1. Motivos de inicio en la práctica de violín.

Como principal motivo para iniciarse en la práctica de violín, según cuestionario de inicio de presente investigación, destaca la influencia de los padres en la decisión de los niños para iniciarse en la práctica de violín, el ítem 4=4,38 puntos (a mis padres les gusta que toque algún instrumento). Se puede entender que los niños que se inician en la práctica, en el caso de nuestra investigación con la edad entre los 6 y 8 años, no tienen ideas claras sobre la música y el violín y que confían en la decisión de sus padres. De este modo se confirma la teoría de Ericsson y Charness (1994) que en la etapa de la niñez los padres toman la decisión y comprometen a sus hijos en una cantidad de práctica deliberada. También se puede confirmar la teoría de Beegle (2000), que los padres inician la práctica deliberada de sus hijos después de observar que estos tienen las posibilidades y afecciones hacia la música y de este modo el interés de los hijos y la reacción social de los padres son factores importantes para establecer la motivación inicial. La confirmación de estas teorías hemos encontrado también en los trabajos de otros investigadores como: Suzuki (1969), Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), Kelly (1995), McPherson y Gabrielsson (2002), Chen y Howard (2004), Ruiz (2006), Leong (2010), Varkoy (2012), etc.

La diversión ocupa segundo lugar en la escala de evaluación, según los resultados del cuestionario de inicio. Los alumnos puntuaron con 4,25 puntos el ítem 23 (divertirse) y así expresaron su motivación para iniciarse en la práctica de violín. Esta alta puntuación entre nuestros alumnos confirma la teoría de Ericsson y Charness (1994) que los niños se comprometen en actividades placenteras del dominio y así revelan su talento.

Como hemos explicado en el capítulo 2.1. del marco teórico de éste trabajo, sobre la musicalidad influyen muchos genes, tal vez más de un centenar. En este sentido, Tineo (2007) destaca que tres de cada cuatro profesores del Reino Unido creen que los niños no pueden ser profesionales excepcionales a menos que posean lo que se conoce como “dones innatos”. Esta creencia puede influir de manera muy significativa en la vida de los niños, puesto que aquellos que se consideran dotados de este talento reciben mayor dedicación y oportunidades que el resto, desarrollan mayor confianza en sí mismos, y las expectativas que se proyectan sobre ellos son mayores. De todo eso surge la pregunta: ¿hasta qué punto es el talento innato, y no las circunstancias personales de desarrollo y estimulación, el responsable del grado de competencia musical de los niños? Es un hecho objetivo que para determinados individuos el proceso de aprendizaje musical es más fluido y precisa menor esfuerzo que para los demás. Estas diferencias individuales parecen suficientes para confirmar la teoría del talento musical innato, pero en muchos casos, esta facilidad es el resultado de esfuerzos y logros anteriores que no han experimentado los demás.

La posibilidad musical y artística de los niños entrevistados en presente estudio se muestra en el ítem 18 (porque tengo buen oído) que ha obtenido 3,73 puntos y su afición por la misma expresado en los ítems 3 (me gusta cantar), 16 (buscar un ambiente artístico) y 22 (para desarrollar mi creatividad), que también tienen una puntuación alta, alrededor de 4 puntos. Esta alta puntuación en los mencionados ítems también manifiesta la presencia de una alta autoeficacia. La elección de actividades está directamente afectada por la autoeficacia de modo que las personas prefieren elegir las según sus capacidades. Si a un niño le gusta cantar, generalmente es porque lo hace bien. Afirmar que tiene buen oído normalmente proviene de la evaluación de los padres o algún experto. Sentirse creativo, un niño lo hace comparándose con los demás, encontrando que posee una extra habilidad. Estos logros de ejecución anterior constituyen la fuente de información de autoeficacia más importante y el éxito repetido en

determinadas tareas como: cantar bien, escuchar y tener buen oído, ser creativo, aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia.

Un niño que busca un ambiente artístico, que quiere ocupar su tiempo libre dedicándose a música y a práctica de violín y que intenta realizar y desarrollar su creatividad, es un niño que se pone en una situación que implica un nivel elevado de exigencia. Este tipo de motivación pertenece a la motivación intrínseca llamada experiencia de flujo. La presencia de la experiencia de flujo entre los alumnos que formaron parte de la muestra de ésta investigación se refleja en alta puntuación que han dado a los ítems: para desarrollar mi creatividad (3,96 puntos), buscar un ambiente artístico (3,88 puntos), hacer algo diferente (3,81 puntos) y ocupar el tiempo libre (3,39 puntos). Muñoz (2005) destaca que aprender un instrumento musical aparte de que representa una actividad intelectual que cultiva el pensamiento, la actividad física, la concentración, las reacciones rápidas, la capacidad para orientarse, también es una alternativa de aprovechamiento del tiempo libre.

Los niños tienen deseo y necesidad de socializarse. Por eso buscan sitios y actividades donde pueden relacionarse con otras personas. En este caso, mayoría de los niños no quiere relacionarse con cualquiera otra persona, quieren tener amigos que estudian música. Las amistades forman parte del círculo social de convivencia de los escolares e influye con frecuencia en la toma de decisiones para iniciar una afición musical (Oriol, 1993). Las agrupaciones instrumentales en los estudios constituyen un medio muy eficaz para despertar esas aficiones. La formación instrumental ayuda a fomentar el interés por la música y a despertar la sensibilidad musical. De esta forma aumentan el gusto por la música en general y se consigue una mayor identificación con ella, por la implicación personal en la ejecución. Mediante la vivencia directa se descubren las propias posibilidades para hacer música, se estimula el afán por saber más del propio instrumento. Aumenta la receptividad y los instrumentos motivan a profundizar en los conocimientos musicales.

La conducta intrínsecamente motivada se manifiesta en el deseo de sentirse competente. Según Deci y Ryan (1985) a partir de esta necesidad o motivo básico de competencia se desarrollan motivos más específicos. De este modo, un sujeto aprende que algunas acciones resultan más convenientes que otras para alcanzar sus objetivos y que, para sentirse más competente, debe tocar violín mejor que hacer cualquier otra cosa. Así, la necesidad de logro ocupa un sitio del centro en las motivaciones de inicio de esta investigación. Los niños quieren ser responsables, hacer algo diferente, mejorar la madurez personal, salir del entorno habitual. Ellos muestran una tendencia hacia la ejecución competente y eficaz. Lo que menos les interesa es ser famoso. Si la fama la consideramos como una recompensa externa, se puede decir que los niños no están motivados extrínsecamente. Apoyándose en los resultados del estudio de Csikszentmihalyi (1998) donde la mayor parte de los artistas que había sido motivada por ensueños de fama y riqueza abandonaron el arte poco después de graduarse, se puede decir que los alumnos que formaron la muestra de nuestro estudio tienen posibilidades de realizar un buen futuro artístico.

El famoso violinista Rode (capítulo 1.6.1.) disfrutaba viajando y así lo explicó: “Un artista no tiene país, él pertenece al mundo y el mundo le pertenece a él” (Schwarz, 1985, 274). Su sucesor Vieuxtemps era el primero en aquella época quien hizo tres giras por América. Nuestros alumnos también muestran, como uno de los motivos para iniciarse en la práctica de violín, el deseo de viajar y pertenecer al mundo, puntuando el ítem 15 (para viajar) con una media de 3,13 puntos.

Cuanto en los resultados de la presente investigación, las respuestas en el cuestionario de inicio al ítem 1 (mis padres son músicos), llegaron a resultado de 2,02 puntos y por eso podemos entender que la mayoría de los niños que formaron la muestra no tienen los padres que se dedican a la música. De ahí podemos sacar la conclusión que factor innato no tiene mucha importancia, en general, cuando se trata de la iniciación de los niños entrevistados.

También, la motivación de precedencia biológica no tiene tanta importancia para este estudio como la de carácter sociocognitivo.

Lo que especialmente llama la atención y se podría decir alerta, es la escasa influencia del entorno profesional educativo que mostraron los alumnos entrevistados. Se trata del ítem 12 (los conciertos escolares) con la media de 2,73 puntos, seguido por el ítem 13 (los profesores del Colegio) y la media 2,35 puntos. Aunque violinistas como Heifetz iniciaron la época de la difusión radiofónica, discográfica y televisiva, convirtiendo el oficio artístico de la interpretación en una industria de volumen económico aún sorprendente, la televisión parece que es la que menos influencia tiene en cuanto se trata de las motivaciones para la iniciación en la práctica de violín. El ítem 11 (influencia de la TV) ha obtenido una media de solamente 1,93 puntos. Kaufman (2006) demuestra la responsabilidad de los educadores en fomentar la música entre los niños y también entre sus padres. Beegle (2000) expresa que las investigaciones científicas demuestran que escuchar música forma la base del aprendizaje musical y por ello debería ser la consideración más importante en la educación musical. Si bien la escuela debe integrar la música fuera del aula, también debe ofrecer la oportunidad a los alumnos de disfrutar de la audición de las obras fundamentales de la historia de la humanidad que, si no se escucha en el aula, quizás no sean apreciadas nunca por el alumno. Por eso Pascual (2005) opina que el conocimiento y disfrute de la música culta en la infancia llenará las salas de conciertos en la edad adulta.

Una psicología de la educación musical comprendería no solamente la influencia de música o del maestro, sino también la del medio familiar y social, la de los conciertos y especialmente la de los elementos mediáticos, que a menudo se imponen, sin quererlo, para bien o para mal, como factores de impregnación (Willems, 1987, 47).

El ítem que ha quedado en el lugar muy bajo en la escala motivacional de ésta investigación es el 21=1,97 puntos (vivo cerca de una Academia/Conservatorio de Música).

Comparando con la observación de Varkoy (2012), que los alumnos entrevistados para su investigación vivían cerca del Conservatorio de Música, podemos constatar que para nuestros alumnos la proximidad de los centros de enseñanza de música no tiene importancia en relación con la iniciación musical, lo que indica a una motivación fuerte, que no depende de los obstáculos como la lejanilla física del objeto de la necesidad.

5.2. Motivos de mantenimiento en la práctica de violín.

Deci y Ryan (1985) afirman que para llegar a tomar una decisión las personas hacen uso de:

- Información del entorno, de la memoria y de su situación interna.
- Los efectos deseables e indeseables de determinadas acciones.
- La probabilidad de que una conducta lleve al resultado deseado.
- El valor de acciones específicas para quien las realiza.

Los modelos de motivación de logro, de flujo, autodeterminación, se entre-penetran en mantenimiento en la práctica de violín. Los alumnos hacen música porque haciéndola se sientan bien, es el ítem con la media más alta en la escala de mantenimiento (4,40 puntos). Según Deci y Ryan (1985) la persona que realiza una actividad con un sentido completo de deseo, elección y aprobación personal, está gozando de autodeterminación, así actúa de acuerdo o expresándose consigo mismo. Csikszentmihalyi (1998) dice que cuando se halla en estado de motivación intrínseca – experiencia de flujo, la persona está absorta en su actividad, pierde el sentido del tiempo y experimenta una sensación de intensa satisfacción.

El deseo de aprender la técnica de tocar es un claro ejemplo de la necesidad de logro. Según McClelland et al. (1989) los individuos dirigidos por el motivo de lograr éxito seleccionan tareas de desafío y demuestran un aumento en la ejecución. Los alumnos también

mostraron una alta puntuación en el ítem 6, quiero aprender a tocar mis canciones favoritas. A parte de la motivación de logro, aquí se nota el carácter intrínseco de la motivación, los alumnos quieren aprender a tocar no cualquiera canción, quieren aprender las canciones favoritas, o sea, una cosa que tiene muy alto valor personal.

La fuerte presencia de la motivación intrínseca lo demuestra alta puntuación en el ítem 5, intento superarme a mí mismo (4,24 puntos). Es un motivo muy típico para los deportistas, pero también muy valorado entre los músicos. Lo mismo se puede decir con respecto al ítem 8, a pesar del mal sonido lo sigo intentando, que ha recibido una alta puntuación también (4,03 puntos).

Por otra parte, los alumnos no se mantienen en práctica de violín porque creen que la gente les tiene más respeto (ítem 21=2,40 puntos) aunque también es un motivo de logro. Se puede concluir que los alumnos no están motivados extrínsecamente. Eso se puede confirmar con las bajas puntuaciones que han recibido los ítems 13, estudiando música mejoro mi imagen personal (2,71 puntos) y 19 - si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar (1,93 puntos).

En el cuestionario de mantenimiento en la práctica de violín el lugar alto en la escala de valores motivacionales pertenece al profesor – maestro. Los alumnos se sientan a gusto con sus profesores (4,34 puntos) y este los inspira (4,08 puntos). No es algo extraño que un alumno toma como ejemplo a su profesor y que este se convierta en su ídolo. Eso puede ser una experiencia vicaria. El alumno ve a su maestro ejecutar exitosamente ciertas actividades (tocar conciertos u otras piezas musicales), y de esta forma puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Para un éxito en el aprendizaje, la confianza entre alumno y su profesor ocupa un sitio muy importante.

En los resultados que ha obtenido Casas (2001) en su investigación sobre las razones por las que los niños deben aprender música, la mayoría de los niños de la muestra citada tenían

buenos recuerdos de las cualidades humanas de sus primeros profesores y, al describir a su primer profesor, empleaban adjetivos tales como agradable, amigable, divertido, simpático, etc. Por lo general, no calificaban a estos profesores de excelentes instrumentistas sino que la descripción se aproximaba más bien a la de “buena gente”. Muchos de los niños decían que la clase de música era el acontecimiento más esperado de la semana. Esto se puede contrastar con la experiencia de otros niños que sólo han podido alcanzar niveles de instrumento más bien bajos y que recuerdan sus clases como momentos desagradables de ansiedad y humillación. No cabe duda que los profesores que motivan y desafían a sus alumnos para que vayan más allá de todo lo que sea simplemente agradable o alcanzable tienen su razón de ser. Puede ser que el trabajo del primer profesor sea el de ayudar a desarrollar aquel amor por la música que conduce al compromiso a largo plazo. Un comienzo con excesiva insistencia o énfasis en la técnica puede obstaculizar esta tarea básica.

Se puede considerar el importante papel que desempeña la motivación positiva, ligada a sentimientos tales como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza, sobre el rendimiento. Según los estudios de Goleman (1997) que se han llevado a cabo en este dominio, los atletas olímpicos, los compositores de fama mundial y los grandes maestros del ajedrez comparten una elevada motivación y una rigurosa rutina de entrenamiento, que en el caso de las auténticas “estrellas” suele comenzar en la misma infancia. Los mejores virtuosos de violín del siglo veinte comenzaron su aprendizaje alrededor de los cinco años de edad. Según la investigación de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), el hecho de comenzar antes permite un margen de tiempo mucho mayor: los alumnos más aventajados de violín de la mejor academia de música de Berlín, todos ellos de poco más de veinte años, habrán invertido unas diez mil horas de práctica en toda su vida, mientras que aquéllos que ocupan un segundo o tercer lugar sólo habrán promediado un total de unas siete mil quinientas horas. En resumen, una fuerte ética cultural de trabajo se traduce en una mayor motivación. Estos investigadores

citan un número de condiciones para optimizar el aprendizaje y mejorar la ejecución. La condición más citada se refiere a la motivación de individuo para atender a la tarea.

Las actividades que más se caracterizan por la experiencia de flujo son las actividades creativas como la música (Csikszentmihalyi, 1998). Los alumnos de la presente investigación han tenido una alta puntuación en los ítems que representan este tipo de motivación. Ellos dicen que: haciendo música se sienten bien (4,40 puntos), la música permite expresarse tal como son (3,95 puntos), la música les ayuda concentrarse en su vida diaria (3,76 puntos). Muy cercana puntuación obtuvieron los ítems 7, disfruto actuando en las funciones (3,84 puntos) y 11, a pesar del cansancio me gusta tocar (3,60 puntos) y eso son algunas de las razones porque se mantienen en la práctica de violín. El último ítem mencionado, a parte de la experiencia de flujo, representa una autodeterminación. Según Oriol (1993), la participación en actos musicales como intérprete ayuda a las relaciones personales y a la socialización de los individuos. Esta actividad también desarrolla la agilidad mental y la creatividad.

Los alumnos están de acuerdo con la afirmación de que la música es un idioma universal, y la ponen en un sitio alto entre los motivos para mantenerse (4,36 puntos). Como es un idioma universal, se supone que aprendiéndolo podrán comunicarse con todo el mundo. Otro de los motivos de socialización, los alumnos expresaron con la puntuación 3,64 puntos en el ítem 20, quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos.

La influencia de los padres está presente en los motivos de mantenimiento de práctica de violín del presente estudio. Los alumnos generalmente no siguen con la práctica de violín porque sus padres les obligan (ítem 12=1,89 puntos), pero la opinión de los padres es importante (mis padres están orgullosos de mí, 4,12 puntos). La colaboración de los padres es un elemento fundamental para la motivación de los niños (Suzuki, 1982). En las anteriores investigaciones hechas por Morán (2000) se ha observado que todos los niños seleccionados para entrar en cierto colegio especializado tenían padres que habían tomado parte activa en

sus clases de música y en la práctica diaria del instrumento. De hecho, muchos padres supervisaron desde el principio y en todo momento el estudio de los niños en casa. Todos los niños de la muestra afirmaron que conocieron momentos de poca motivación para el estudio y que si sus padres en aquellos momentos no les hubieran obligado a practicar, probablemente no habrían practicado nada. Muchos de los niños de la muestra con mayor nivel habían desarrollado un fuerte concepto de ellos mismos como “musicales”. Al parecer, esto se debía a la forma en la que sus primeros esfuerzos fueron alabados y aplaudidos en el entorno familiar más inmediato. Los elogios más sinceros provenían de aquellos padres que no eran buenos músicos y que estaban realmente impresionados por los logros conseguidos por sus hijos, por muy modestos que fueran.

En los motivos de mantenimiento en práctica de violín la diversión ocupa el último lugar (mi instrumento es mi juguete, 1,89 puntos). Los alumnos empiezan a tomar en serio su compromiso con la música. El aspecto lúdico deja espacio a las motivaciones de logro, flujo, intrínsecas y extrínsecas. Los alumnos encuentran características parecidas entre la música en general, violín en particular y su personalidad.

5.3.El marco general de los motivos y motivaciones presentes entre los alumnos que practican el violín.

Siempre existe una motivación para cada ser humano que lo induce a hacer algo, pero ese incentivo o motivo, puede cambiar de tiempo en tiempo y de acuerdo a la situación. No se puede tratar a todos los alumnos como si fueran iguales, sin considerar la individualidad que cada uno contiene. En lo referente a la motivación en el contexto musical necesitamos partir de los principios básicos de las técnicas, medidas y modelos de otros contextos como el

deportivo, el laboral o el educativo para enfatizar una teoría propia y unificada y de este modo intervenir adecuada y eficazmente en la educación instrumental.

Sumando los resultados estadísticos de nuestra investigación y sacando conclusiones del apartado anterior podemos destacar los aspectos más importantes que se han encontrado en presente investigación, como motivadores para iniciarse en la práctica de violín y estos son:

- Influencia de los padres.
- Diversión.
- Habilidad musical y artística.
- Autoeficacia.
- Experiencia de flujo.
- Necesidad de socializarse (afiliación).
- Necesidad de logro.

Estos aspectos son los que construyen un perfil general de motivaciones de inicio en la práctica de violín. A continuación se presentan los aspectos más importantes que se han encontrado como motivadores para mantenimiento en la práctica de violín:

- Influencia del profesor – maestro.
- Los factores del origen intrínseco.
- Experiencia de flujo.
- Necesidad de logro.
- La aprobación de los padres.
- Autoeficacia.
- Socialización y afiliación.
- Éxito y reconocimiento.

Estos aspectos son los que construyen un perfil general de motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín. Finalmente, en cuanto a la hipótesis propuesta en la presente

investigación, se confirma la fuerte presencia de la motivación entre los alumnos, tanto de aquellos que se inician en la práctica de violín como los que se mantienen en la misma. Todo anteriormente mencionado demuestra una diferencia significativa entre los motivos y las motivaciones respectivamente al momento de la trayectoria musical.

Las diferencias que hemos encontrado en los perfiles han quedado reflejadas en los contrastes de las hipótesis que este trabajo tiene planteadas. Todos los niveles que hemos tenido en cuenta para las variables independientes han mostrado diferencias significativas, tanto en la escala de inicio como en la escala de mantenimiento en la práctica de violín.

5.4. Diferencias entre dos momentos claves en la práctica de violín: inicio y mantenimiento.

Explorar los motivos de inicio y compararlos con los del mantenimiento podría ayudar a los maestros a entender mejor a sus alumnos y animarlos en su compromiso con la tarea:

- Como un resultado completamente opuesto a los resultados del cuestionario de inicio, en los motivos de mantenimiento en práctica de violín la diversión ocupa el último lugar (mi instrumento es mi juguete, 1,89 puntos) mientras la diversión en el cuestionario de inicio ocupa el segundo sitio con 4,25 puntos. Eso quiere decir que la importancia que tiene aspecto lúdico para el inicio es irrelevante para el mantenimiento en práctica de violín.
- El papel preponderante que en el cuestionario de inicio pertenece a los padres (a mis padres les gusta que toque algún instrumento, 4,38 puntos), en el cuestionario de mantenimiento lo ha retomado el profesor-maestro. Los alumnos se sienten a gusto con sus profesores (4,34 puntos) y este los inspira (4,08 puntos). Resulta interesante el hallazgo de Morán (2000) que los niños que mantuvieron más informados a sus padres acerca de lo que aprendían en la escuela (los niños de la escuela particular), hayan avanzado mucho más

rápido, por lo menos al principio. Aún más interesante resulta que esa misma posibilidad de discutir los aprendizajes con los padres se haya convertido, poco después, en un verdadero impedimento para seguir adelante. Eso enseña directamente a una fuerte influencia de los padres al inicio de práctica de un instrumento y el cambio que esta influencia sufre a lo largo de los estudios. Los alumnos que siguen manteniéndose en la práctica de un instrumento musical prestan más confianza a sus maestros.

- Muy alta posición en las dos escalas, tanto la de inicio como la de mantenimiento, ocupan los ítems que representa una fuerte relación con la habilidad musical y artística:

- a. En la escala de inicio: para desarrollar mi creatividad (3,96 puntos), buscar un ambiente artístico (3,88 puntos), porque tengo buen oído (3,73 puntos), me gusta cantar (3,65 puntos).

- b. En la escala de mantenimiento: haciendo música me siento bien (4,40 puntos).

- c. Todos estos ítems están valorados alrededor de 4 puntos. Podemos decir que los principiantes están experimentando una autoeficacia, mientras los que se mantienen en práctica de violín están motivados por experiencia de flujo.

- Una de las razones que resulta importante tanto para inicio como para mantenimiento en la práctica de violín es la socialización. Los niños quieren conocer a otros niños que tienen mismas afinidades y eso es una de las razones porque se inician en la práctica de violín. Por otro lado, los más grandes quieren seguir con sus amigos que tocan instrumentos musicales.

- Entre los factores citados por Herzberg (1967) como motivadores están el éxito y el reconocimiento. En el cuestionario de inicio en la práctica de violín, de la presente investigación, el ítem que representa éxito y reconocimiento es el número 6 (ser famoso) valorado con una media de 2,70 puntos. En el cuestionario de mantenimiento, los ítems son: estudiando música mejoro mi imagen personal (2,71 puntos), me gusta competir tocando un instrumento musical (2,51 puntos), creo que la gente me tiene más respeto (2,40 puntos), si no

fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar (1,93 puntos). Como se nota en la evaluación, los alumnos no están muy motivados con el éxito ni reconocimiento. A partir de los trabajos de Herzberg (1967) el maestro debería buscar la aparición de insatisfacciones en los alumnos, analizar sus causas e intentar corregirlas. Paralelamente debería tomar la determinación de enriquecer el trabajo de los alumnos, teniendo en cuenta las direcciones que nos aportan los factores motivadores presentes en el propio trabajo.

- Los niños alrededor de los 8-10 años de edad cambian el entendimiento de las atribuciones esfuerzo y habilidad. Según Dweck (1991) los menores creen que con el esfuerzo se incrementa la propia habilidad. En cambio, para los mayores el esforzarse ante una tarea es síntoma de escasa habilidad. Por lo tanto, se debe tener en cuenta al intervenir en la modificación de la atribución.

5.5. Motivaciones según la edad de los alumnos.

Observando los resultados de cuestionario, se puede ver un amplio abanico de respuestas a cada uno de los ítems. Eso significa que existen diferencias y preferencias personales entre los alumnos que se ponen de manifiesto en el desarrollo del trabajo. La individualidad del sujeto es un factor que no se puede dejar de lado. Cada persona es única y se debe respetar como tal.

En la escala de inicio en la práctica de violín el grupo de los más pequeños (6-11 años) indica mayores medias en la motivación por los familiares que se dedican a la música ($F=5,951$, $p=0,0035$). Según la prueba de Scheffé, el grupo de los alumnos entre los 6 y los 11 años están más motivados por la presencia de los familiares que se dedican a la música que los alumnos de las edades entre los 12 y los 24 años. Este mismo grupo de los más jóvenes es el que menos motivado está por la socialización, en diferencia con los mayores de 17 años (grupo 3) y sobre todo con el grupo 4 (19-24 años) que ha mostrado medias altas tanto en los

ítems que representan motivación por la socialización ($F=4,0628$, $p=0,0168$) como para aprender y comunicarse en distintos idiomas ($F=7,0046$, $p=0,0009$). Los alumnos de 6 a 18 años (grupos 1, 2 y 3) han mostrado una diferencia significativa con el grupo 4 (19-24 años) en cuanto la motivación por ser famoso ($F=4,3509$, $p=0,0126$) donde los alumnos entre los 19 y los 24 años no han presentado altas puntuaciones al respecto. Entre los motivos de inicio en general, las mayores diferencias se han encontrado entre el grupo de los alumnos con las edades entre los 6 y 11 años y el grupo de los alumnos con las edades entre los 19 y los 24 años.

En cuanto a la escala de mantenimiento en la práctica de violín, el grupo de los más jóvenes ha mostrado diferencias con las medias más altas en varios ítems. Sobre todo destaca la motivación por la figura de maestro. El grupo 4 de los estudiantes (19-24 años) está absolutamente en desacuerdo con la posibilidad de estar motivados por su maestro y además, siguen con la práctica de violín aunque no se sientan a gusto con él. La prueba de Scheffé ha mostrado diferencias significativas entre el grupos de los estudiantes entre los 19 y 24 años con el resto de los estudiantes que han mostrado una alta motivación por parte de sus maestros, que se refleja en los resultados estadísticos de los ítems me siento a gusto con mi profesor ($F=18,286$, $p=0,000$) y mi profesor me inspira ($F=5,601$, $p=0,001$). Es muy importante que los jóvenes alumnos están motivados para mantenerse en la práctica de violín y que a esta motivación influyen sus maestros. A parte de la influencia de los maestros, los más jóvenes violinistas han admitido en una mayor medida que siguen practicando violín por sentirse obligados por parte de sus padres y eso les diferencia de los alumnos con las edades entre los 17 y 18 años ($F=4,238$, $p=0,006$), pero al mismo tiempo, con diferencia respecto a los alumnos entre 17 y 24 años de edad, les motiva quedarse con sus amigos que tocan instrumentos ($F=5,762$, $p=0,001$) y aprender a tocar las canciones favoritas ($F=6,542$, $p=0,000$). En diferencia con los alumnos de 12 a 16 años, los que tienen edad entre los 19 y

24 años están motivados por competir tocando violín, mostrando su deseo de éxito y reconocimiento ($F=3,853$, $p=0,010$).

5.6.Motivaciones según el sexo.

La variable sexo ha mostrado ser relevante permitiendo constatar que las mujeres parecen involucrarse más por la autoeficacia y socialización. Sin embargo, son sólo dos los ítems que han mostrado diferencias significativas. En el ítem me gusta cantar, las mujeres han obtenido una media de 3,77 puntos y los varones una media de 3,38 puntos, con el significativo bilateral 0,034. El segundo ítem es relacionarme con otras personas donde las mujeres han obtenido una media de 3,73 puntos y los varones una media de 3,38 puntos, con el significativo bilateral 0,035.

Nuestra intención era utilizar este estudio para explicar la gran diferencia en la proporción entre las mujeres y los varones que se inician en la práctica de violín. Aunque hemos encontrado algunas diferencias, nos parecen pocas para considerarlas como explicativas en este sentido.

Si en el momento de iniciarse en la práctica de violín las mujeres han tenido medias más altas en dos ítems, en el momento de mantenerse los varones han obtenido mayor puntuación en otros dos ítems. Ellos siguen practicando violín porque se sienten bien haciendo música y también con su profesor. En el ítem haciendo música me siento bien los varones han obtenido una media de 4,58 puntos, mientras que las mujeres han obtenido una media de 4,33 puntos. En este ítem hemos encontrado un significativo bilateral 0,033. El otro ítem donde hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas es me siento a gusto con mi profesor donde los varones han superado a las mujeres con una media de 4,54 puntos mientras las mujeres han obtenido 4,25 puntos. El significativo bilateral de este ítem es 0,049. Aunque

existen diferencias estadísticamente significativas, los dos sexos han mostrado una alta motivación respecto a sus profesores. Tenemos que constatar que la variable sexo es la que tiene menos diferencias significativas en comparación con las demás variables tratadas en esta investigación.

5.7. Motivaciones según el nivel de estudios de violín.

El nivel de estudio es una variable que enseguida llama la atención por la disminución en el número de alumnos que se presenta en el inicio de la práctica de violín comparándolo con el número de alumnos que está terminando la carrera. La caída más brusca se produce entre los niveles 1 (elemental) y 2 (medio), o sea, finalizando el grado elemental y empezando el grado medio. Entre las motivaciones de inicio en la práctica de violín, la variable nivel de estudios ha mostrado diferencias significativas en cinco ítems. Los estudiantes del grado superior han obtenido las medias más altas con las diferencias significativas en relación con los niveles del grado elemental y del grado medio en los ítems que reflejan deseo de socialización. Estos ítems son hablar idiomas ($F=6,0978$, $p=0,0012$) y relacionarme con otras personas ($F=3,2523$, $p=0,0253$) Su motivación era comunicarse y relacionarse con otras personas y no ser famosos, el deseo que motivó a los alumnos del grado elemental y medio. En el ítem ser famoso, los alumnos del grado elemental y del grado medio han mostrado diferencias significativas en relación con los alumnos del grado superior que se reflejan en el resultado $F=4,2637$ y $p=0,0117$ Los más pequeños han mostrado una fuerte influencia de la familia y autoeficacia. En el ítem tengo familiares que se dedican a la música los alumnos de grado elemental han superado a los del grado medio y del grado superior ($F=5,7426$, $p=0,0029$), igual que como en el ítem me gusta cantar ($F=3,1795$, $p=0,0269$).

Comparando todas las variables independientes de nuestra investigación, donde más diferencias significativas hemos encontrado es observando la variable nivel de estudios en la escala de las motivaciones de mantenimiento en la práctica de violín. Son 13 ítems que aparecen como significativos, de los que en 9 presentan medias superiores los alumnos del grado elemental. Para ellos, en el momento de mantenerse en la práctica de violín, es importante la figura del maestro en el primer lugar (me siento a gusto con mi profesor $F=25,054$, $p=0,000$ y mi profesor me inspira $F=10,471$, $p=0,000$), de los amigos en el segundo (quiero seguir con mis amigos que tocan instrumento $F=12,227$, $p=0,000$) y la de los padres en el tercer (mis padres están orgullosos de mi $F=7,435$, $p=0,001$ y mis padres me obligan $F=4,239$, $p=0,016$). También se nota una alta motivación de carácter intrínseco, gozando de autodeterminación, necesidad de logro y experiencia de flujo (quiero aprender a tocar mis canciones favoritas $F=12,083$, $p=0,000$, disfruto actuando en las funciones $F=8,064$, $p=0,000$, a pesar del mal sonido lo sigo intentando $F= 3,624$, $p=0,028$ y me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento $F=3,099$, $p=0,047$).

Aquí otra vez destacan los alumnos del grado superior en comparación con los alumnos del grado medio por su deseo de competir tocando el violín ($F=4,745$, $p=0,010$) y por la desmotivación con su maestro, como contraste a los demás alumnos. Este último problema coincide con el que hemos encontrado observando variable edad de los alumnos, ya que se trata de mismo grupo de alumnos.

El ítem que según las frecuencias ha obtenido una puntuación media pero ha mostrado diferencias significativas en el análisis de varianza (ANOVA) es: estudiando música mejoro mi imagen personal ($F=4,039$, $p=0,019$). Eso puede demostrar que todavía existe la opinión que la música clásica en general y práctica de violín en particular representan un estilo selecto y elitista, entre algunos alumnos.

5.8. Motivaciones según los distintos centros de enseñanza musical.

Tal y como hemos planteado en las hipótesis de nuestra investigación, la variable centro de enseñanza ha mostrado varias diferencias significativas en cuanto se trata de las motivaciones de inicio y mantenimiento en la práctica de violín. Las mayores diferencias se han encontrado entre el conjunto de alumnos de los centros de enseñanza reglada (conservatorios de música) y el grupo de alumnos de un centro de enseñanza no reglada (Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria-AOFGC).

Para empezar, resulta que los alumnos de la AOFGC tienen padres músicos ($F=3,352$, $p=0,010$) o familiares que se dedican a la música ($F=3,772$, $p=0,005$) y esto los diferencia de los demás alumnos encuestados. Por lo tanto, para iniciarse en la práctica de violín ellos no buscan un ambiente artístico como lo hacen los alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC) y los alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (CPMSCT) $F= 5,227$, $p=0,000$, ni quieren tener amigos que estudian música, como demuestran los alumnos de estos conservatorios ($F=5,174$, $p=0,000$). Los alumnos del CPMLPGC y del CPMSCT en comparación con los alumnos de la AOFGC también creen que la práctica de violín los puede hacer más responsables ($F=2,637$, $p=0,038$).

Como la AOFGC está vinculada a la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, no nos sorprende que una de las motivaciones de sus alumnos fuera tocar en una orquesta ($F=2,546$, $p=0,042$) en diferencia con los alumnos de los centros CPMLPGC y CPMSCT. Mientras los alumnos del conservatorio están buscando un ambiente artístico, los de la Academia se apuntan a la práctica de violín para ocupar su tiempo libre ($F=2,518$, $p=0,048$).

Entre las diferencias que hemos encontrado en la escala de mantenimiento en la práctica de violín destaca la del ítem: me siento a gusto con mi profesor, donde los estudiantes del

Conservatorio Superior de Música de Canarias han mostrado media significativamente más baja en la comparación con los demás alumnos ($F=11,316$, $p=0,000$). Aparte de mencionada diferencia, mayor número de diferencias hemos encontrado entre la AOFGC y el Conservatorio Insular de Música de Lanzarote (CIML), en 5 ítems. Los alumnos de la AOFGC, en diferencia con los alumnos del CIML, ven un buen futuro profesional como músicos ($F=2,538$, $p=0,026$) y les gusta competir tocando el violín ($F=3,160$, $p=0,014$). En otros tres ítems los alumnos del CIML han mostrado niveles más bajos en comparación con los demás alumnos, en cuanto se trata de la motivación intrínseca, autoeficacia y motivación extrínseca (La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria $F=5,234$, $p=0,000$, si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar $F=3,029$, $p=0,019$ y la música permite expresarme tal como soy $F=2,527$, $p=0,029$). Sin embargo, en el ítem: a pesar de cansancio me gusta tocar, los alumnos del CIML superan a los demás alumnos indicando a una experiencia de flujo ($F=3,289$, $p=0,010$).

También hemos encontrado dos diferencias significativas entre los alumnos del CPMLPGC y del CPMSCT. Los alumnos del CPMLPGC están motivados por socializarse ($F=3,754$, $p=0,006$) y hacer orgullosos a sus padres ($F=3,069$, $p=0,017$) y lo demuestran con la mayor puntuación en comparación con los alumnos del CPMSCT.

5.9. Motivaciones relativas al contraste alumno-profesor.

Uno de los resultados más interesantes en este estudio lo ha aportado la variable contraste alumno-profesor. Presenta 23 ítems con diferencias significativas, 11 en la escala de inicio y 12 en la escala de mantenimiento en la práctica de violín. En la escala de inicio los profesores han mostrado una media superior solamente en un ítem, a mis padres les gusta que toque algún instrumento ($F=5,872$, $p=0,039$), mientras que en la escala de mantenimiento superaron

las medias de los alumnos en tres ítems: mis padres me obligan ($F=2,118$, $p=0,003$), si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar ($F=0,050$, $p=0,022$) y mi profesor me inspira ($F=2,594$, $p=0,047$).

Los maestros creen que los niños inician la práctica de violín generalmente por el deseo de sus padres. También consideran como motivaciones para iniciarse en la práctica de violín que los alumnos tienen buen oído (una predisposición biológica, 3,94 puntos), que lo quieren hacer por divertirse (3,76 puntos), tocar en una orquesta (3,41 punto) o hacer algo diferente (3,29 puntos). Otros aspectos motivacionales tanto de origen intrínseco como de extrínseco han quedado considerados por parte de los maestros con medias inferiores en comparación con las medias que han presentado los alumnos.

Comparando las estadísticas de los resultados en la escala de mantenimiento en la práctica de violín, podemos decir que existen las diferencias significativas a favor de los maestros cuando hablamos de la influencia de los padres, de los profesores y de la satisfacción por obtener buenos resultados (motivación extrínseca). Aunque los resultados que demuestra la escala de mantenimiento de profesores ha obtenido medias altas en los ítems: haciendo música me siento bien (4,12 puntos), me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento (3,76 puntos), disfruto actuando en las funciones (3,47 puntos), intento superarme a mí mismo (3,29 puntos), a pesar del mal sonido lo sigo intentando (3,24 puntos) y la música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria (3,24 puntos), se han encontrado diferencias significativas en comparación con los resultados en la escala de mantenimiento de alumnos, llegando estos a las medias superiores.

Con todo lo anteriormente mencionado concluimos que existen diferencias significativas entre las opiniones de los alumnos y de sus maestros, lo que confirma la hipótesis de esta investigación. En realidad, en cuanto se trata de la enseñanza de violín y de nuestros alumnos, estaría mejor si estas diferencias no hubieran existido. Podemos decir que el trabajo de

docente se ha transformado de una faceta del gran instrumentista a una carrera de dedicación clara y específica, no excluyendo en absoluto de la experiencia artística, pero de exigencia científica. Por lo tanto es necesaria una formación de maestros de manera que puedan reconocer los constantes y significativos cambios sociales que se viven en la actualidad, a partir de los cuales se producen formas diversas de interacción con la cultura.

5.10. En modo de *Coda*.

La técnica de violín ha ido evolucionando desde su creación. Podemos decir que primer gran violinista era Corelli y luego, Locatelli, Vivaldi, Veraccine, Lolli, Paganini, Sitt, Sevicik, Kreutzer, Galamian y Flesch, continuaron a desarrollar la técnica de interpretación. Su actual perfeccionamiento se debe sobre todo a las célebres escuelas franco-belga y rusa, encabezadas respectivamente por Eugène Ysaye y Leopold Auer. Estas escuelas han logrado una perfecta y flexible sincronización de los movimientos de ambos brazos y manos, llegando a una virtuosidad extrema.

Hoy en día, el conservatorio aún se centra, casi en exclusiva, en la formación de instrumentistas. El mito romántico del solista virtuoso mantiene su importancia en una enseñanza que confía más en el talento personal que en la formación. La atención a los músicos de orquesta y otros conjuntos musicales ha mejorado pero aún se enfrenta a serias deficiencias.

Contestando las preguntas por qué y para qué los niños aprenden música, Casas (2001) afirma que se ha encontrado la cercana relación de la música con otras competencias intelectuales lo que permite concluir que entre más temprano se establezca un contacto serio con la música, mayor oportunidad se tiene que a través de su práctica se fortalezcan otras dimensiones del ser humano. Una buena orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

(a temprana edad) de la música contribuye a mejorar capacidades de escucha, de concentración, de abstracción, de expresión, autoestima, criterio, responsabilidad, disciplina, respeto, socialización o actitud creativa.

Las conclusiones concretas a las que hemos llegado con esta investigación parten de una encuesta a una muestra reducida de estudiantes y de docentes, todos ellos de cuatro conservatorios diferentes y una academia de la Comunidad Autónoma de Canarias. Sin embargo, probablemente se pueden hacer extensibles a todo el ámbito estatal, ya que la organización interna de los centros y de los planes de estudios es muy similar. No obstante, sería interesante poder comparar resultados de diferentes comunidades autónomas, y poder extraer similitudes y diferencias en los resultados, para a partir de ahí, buscar el porqué de ellas.

Otra variable que se merece una investigación aparte, es la figura de profesor – maestro, en la problemática de la motivación de los alumnos. El gran principio motivador para cualquier ser humano consiste en hacer que éste hable de él mismo (Bensaya, 2001). Un maestro debería primero descubrir cuál es su propia motivación. Por extraño que parezca, muchas veces esta no está clara y nos puede llevar a fracasar laboralmente. Es importante potenciar la autoestima de los profesores y convencerles de que son capaces de llevar a cabo interesantes proyectos. Un paso inicial es observar insatisfacciones y, en la medida de lo posible, intentar corregirlas, dejando claro que algunas insatisfacciones no pueden resolverse en el ámbito del centro educativo. Una vez completada esta tarea, el maestro debería continuar a descubrir las razones y necesidades que motivan a sus alumnos.

Por parte del docente, lo ideal es que más que ceñirse a un solo sistema, por mucho que le atraiga y le parezca adecuado, adopte y desarrolle su propio método, tomando ideas y principios, recursos y actividades de todos, de forma que con el tiempo, llegue a un compromiso entre las cualidades y características del centro y los alumnos, sus propias ideas,

gustos y preferencias (tanto pedagógicas como musicales), y las principales metodologías al uso. Las motivaciones adquieren carácter más variado y personal, y los riesgos de esta nueva concepción del progreso apuntan a la novedad, a la renovación y al cambio, sin excluir los riesgos de fracaso como resultado de la experiencia en el desarrollo propio de la persona. El profesor adopta la postura de motivador, impulsor y coordinador en el proceso personal más que la de mentor obligado, guía infalible, modelo y objetivo final.

El éxito escolar no depende sólo del conservatorio o de la academia. Los padres son responsables de numerosas actitudes, valores y hábitos que los niños adquieren durante el aprendizaje. El papel educativo de la escuela es indiscutible, pero no suficiente. Una educación integral no se consigue por el simple hecho de acudir a una escuela de mayor o menor calidad. El aprendizaje y adquisición de conocimientos es una parte de la educación que los padres entregan a los profesores. Sin embargo, los padres mismos son altamente responsables del desarrollo adecuado de actitudes, valores y hábitos que posibilitarán un éxito académico completo de un niño y por eso los deberíamos considerar como otra variable dependiente para una futura investigación.

La motivación es algo con que nacemos, tenemos que mantenerla y ampliarla:

Es una mezcla de pasión, propósito, toma de decisiones y compromiso. Es un nivel profundo que genera energía y vida para desempeñarse adecuadamente en la actividad que a uno le apasiona. La motivación nos llena y nos da un sentido de logro y control, por lo que la persona motivada ama lo que hace y hace lo que ama (Aubert, 2010, 16).

5.11. Aportaciones para los educadores, profesores, maestros de violín.

El tipo de motivación resulta fundamental para que una persona se inicie en el aprendizaje de la música en general y de violín en particular, además, es determinante para que se mantenga llevando a cabo la actividad musical por la que se sintió motivado en un principio. Valenica (2011) dice que: “La motivación es un factor muy importante en el desarrollo de la tolerancia a las dificultades que todo aprendizaje o desarrollo profesional conlleva, siendo la responsable de que en los peores momentos no abandonemos nuestro camino artístico” (p.167).

Para construir programas de motivación dentro del programa de educación musical, debemos partir del reconocimiento de los alumnos implicados en la práctica de música, en caso concreto de violín, donde cada uno de ellos exprese cuáles son los motivos que le llevan a dedicarse a esa práctica. De esta forma, el profesor o profesora pueden obtener una visión panorámica de los objetivos de su grupo y cuál es el nivel motivacional de cada uno de ellos al respecto. Hay que tener presente que la escala de motivos puede variar de un individuo a otro dependiendo del momento de la trayectoria musical, la edad de los alumnos, el tiempo o nivel de la práctica, el sexo del alumno, del centro de enseñanza musical y del profesor-maestro de violín.

Ya hemos mencionado que la práctica de violín ha estado ligada a lo largo de la historia a una idea lúdica, de folclore, de pasatiempo, y que en pocos círculos y estamentos sociales se ha apreciado como una posibilidad profesional. Hoy en día, la práctica de violín en los centros de enseñanza no reglada sigue apuntando a una actividad lúdica y desenfadada, como era antes del siglo XVII. Con nuestra investigación hemos podido comprobar que la gran parte de los niños sigue iniciándose en la práctica de violín por la diversión.

Por otra parte, en la temprana edad de los niños, los padres que están abiertos hacia nuevas experiencias y que desean que sus niños aprendan a tocar algún instrumento musical representan el factor principal para determinar si sus hijos tomarán clases de música, en consonancia con las influencias genéticas pasivas. En este punto, la aceptación por parte de los niños es lo más importante, ya que deben estar de acuerdo para ir junto con la decisión de sus padres. En cuanto a los niños mayores que son más independientes, su propio nivel de interés en nuevas experiencia es el factor principal que determina si continuarán en la práctica de música. A lo largo de este proceso, las clases de música son un factor ambiental que es consistente con las predisposiciones de los niños, que son a su vez, reforzadas por el medio ambiente.

Como hemos mencionado anteriormente, en lo referente a la motivación en el contexto musical necesitamos partir de los principios básicos de las técnicas, medidas y modelos de otros contextos como el deportivo, el laboral o el educativo para enfatizar una teoría propia y unificada y de este modo intervenir adecuada y eficazmente en la educación instrumental. El resultado del trabajo personal y el grado de eficacia del estudio se relacionan directamente con la motivación, pues el rendimiento tiene mucho que ver con la actitud personal del alumno hacia lo relacionado con el instrumento y su aprendizaje. Un estudiante motivado es un estudiante capaz. El efecto motivador genera en el individuo una especie de amplificación mental que hace que la persona vea en ella misma las capacidades y el talento precisos para llevar a cabo con éxito aquello que se propone y hacia lo que demuestra una natural inclinación.

Según Muñoz (2005) los niños deben iniciar la práctica de violín a muy temprana edad, aproximadamente desde los cinco o seis años, y este comienzo debe ser fácil en su metodología y estar acompañado de un alto grado de motivación, orientación y trabajo permanente, porque se trata de una etapa en que se fijarán las bases de lo que puede ser una

carrera. Es básico iniciar en el alumno desde el comienzo de los estudios un trabajo consciente y reflexivo. Cada ejercicio que se haga, cada vez que pase el arco, cada dedo que mueva sobre las cuerdas, debe controlarlo con su inteligencia, sabiendo lo que hace y por qué lo hace, hasta llegar al fin que trata de conseguir, y, como dice Javier Claudio (1999, 127):

Debemos tener en cuenta que el talento no sustituye a la práctica diaria, y es misión del profesor ayudar al alumno a diferenciar el trabajo inútil del que produce resultados satisfactorios, pues realizando el estudio con eficacia, se obtiene el mejor resultado en relación a la cantidad de tiempo empleado para ello.

Según Suzuki (1969), las correctas repeticiones generan el aprendizaje y por ello el buen modelo del profesor es indispensable para generar una correcta práctica y construcción del aprendizaje. Un importante rol de los maestros y padres en el aprendizaje del niño es el proveer la fuente interna inicial de estimulación.

En el proceso de aprendizaje violinístico influye una serie de factores distintos, como el estímulo de las capacidades receptoras, perceptivas y motoras de los niños, donde los maestros tienen mayor responsabilidad. Por otro lado es necesario el apoyo familiar que se refiere a la inversión en tiempo y a la manera como son alabados los esfuerzos de los niños. Por lo tanto, tenemos que destacar como muy grave la situación de los alumnos que están terminando su carrera y que experimenten la falta de la motivación que les debería proporcionar la figura del maestro. Según Bensaya (2001) motivar a un adolescente es fácil, lo difícil es mantener esa actitud durante todo el ciclo lectivo. La motivación educativa depende del docente y de su capacidad para resignar los propios intereses, debe estar fundada en el conocimiento y requiere un docente siempre actualizado y de criterio amplio.

En el momento de elegir la carrera puede primar el gusto, la vocación, el enriquecimiento como persona que ofrece una especialidad concreta, o se consideran la productividad que ofrece una determinada rama intentando enfocar los estudios al mero hecho de facilitar las

salidas laborales en un futuro próximo. Según Tripiana (1997), una gran parte de los estudiantes se plantea el futuro profesional, al finalizar su formación en el conservatorio, contando con la realización personal como el factor más importante que se tiene en cuenta a la hora de escoger la profesión y el estatus social el que menos.

La importancia de la motivación en la práctica de violín es evidente no sólo en el momento de la elección de esta actividad como futuro profesional, sino que está presente en la vida cotidiana, en los ejercicios que un violinista debe realizar para prepararse, estudiar, ensayar o acometer cada nueva actuación.

Referencias Bibliográficas

- AERA, American Psychological Association & NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- Aguirre De Mena, O. y De Mena González, A. (1992). *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, L. C. (2008). Las salidas profesionales de un/una violinista. *Resonancias: Revista del Conservatorio Superior de Música de Oviedo*, (4), 62-68.
- Álvarez, R. y Siemens, L. (2005). *La música en la sociedad canaria a través de la historia, desde el período aborigen hasta 1600*. Las Palmas de Gran Canaria: Proyecto RALS de Canarias, El Museo Canario y Cosimte.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-143). Murcia: Universidad de Murcia.
- Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional cost of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Atkinson, J. W. y Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 60, 52-63.
- Aubert, G. (2010). ¿Cómo ayuda el coaching a cambiar personas y organizaciones? *Grupo Desarrollo Humano, Universidad Latina de Costa Rica*. Recuperado de:

<http://grupodesarrollohumano.com/wp-content/uploads/Reflexiones-sobre-Coaching-Ejecutivo-por-Gilbert-Aubert.pdf>

- Auer, L. (1923). *Violin playing as I teach it*. Moscow: Ripol Classic.
- Austin, J. R. y Vispoel, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance clases: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111. 1-23.
- Austin, J. R. y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Localización: REME, ISSN 1138-493X
- Bautista, V. E. y Mateos, D. (2012). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, 141-161. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n7/REID7art8.pdf>
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Beegle, J. (2000). Music Learning Research and The Suzuki Method. Part II. *American Suzuki Journal*, 28(2), 34-41.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bensaya, P. (2001). *Música y adolescencia*. Argentina: Educación musical.
- Bethencourt, A. J. (1991) *Historia del pueblo guanche*. España: Ed. Lemus.
- Bjorkvold, J. R. (2005). *Det musiske mennesk*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bloom, B. S. (1985). Generalization about talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in Young people* (pp. 507-549). Nueva York: Ballantine Books.

BOC (2014). *Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios*. Las Palmas de Gran Canaria, Boletín Oficial de Canarias (03 de abril de 2014), pp. 8814-8854.

Boesch, E.E. (1993). The sound of the violin. *The Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 15(1), 6-16.

Borroff, E., Irvin, M. (1976). *Music in Perspective*, EEUU: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Brailovsky, D. (2007). *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Argentina: Editorial Novedades Educativas.

Brick, M. J. (1964). How Does the Violin Work? *Strad*, (65), 23-27.

Bühler, Ch. (1951). Maturation and motivation. *Dialectica*, 5, 312-361.

Burgos, A. (2007). *Metodologías en la enseñanza de la música*. Categoría: Publicaciones. Recuperado de: www.portal.educ.ar/debates/eid/musica/publicaciones/metodologias-en-la-ensenanza-de-la-musica.php.

Cantigas de Santa María (1230-1260). Escorial, España: Biblioteca de Escorial, Ms.b.I.2.

Capponi, A. P. (2007). *Cognición musical y Método Suzuki*. Tesis doctoral. Conservatorio Giraldo, Voice Institute of Finland.

Carter, T. y Butt, J. (2005). *The Cambridge History of Seventeenth-Century Music*. Nueva York: Cambridge University Press.

Casas, M. V. (2001): ¿Por qué los niños deben aprender música? Recuperado de: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/vol32n04/musica.htm>

Castañón Jiménez, C. (1996). *El violín en la pintura, estudio comparativo sobre la representación pictórica del violín en seis obras de Gaudenzio Ferrari y Raoul Dufy*,

- Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII, Historia del Arte, Nº 9, (409-426), Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=152162>
- Castelló, A. (1987). *La integración escolar del alumno excepcionalmente dotado*. Badalona: Federación ECOM.
- Castorina, J. A. (2000). *Piaget y Vigotsky en la perspectiva de la relación entre comprensión y explicación*. Argentina: Conicet.
- Castro Sánchez, J. J. (2007). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- Cerone De Bérghamo, P. (1613). *El Melopeo y Maestro*. Nápoles. [s.n.]
- Chandrakausika, R. (2013). *Tag Archives: Ali Zomorodi*, Recuperado de: <https://saxonianfolkways.wordpress.com/tag/ali-zomorodi/>
- Chen, S. M. y Howard, R. W. (2004). *Musical instrument choice and playing history in post-secondary level music student: some descriptive data, some causes and some background factors*. Sídney: University of New South Wales.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Bogotá: Thomson Editores.
- Chitwood, D. H. (2014). Imitation, Genetic Lineages, and Time Influenced the Morphological Evolution of the Violin. *PLOS ONE*, 9(10): e109229.
doi: 10.1371/journal.pone.0109229
- Chóliz Montañés, M (2004). *Psicología de los motivos sociales*. Recuperado de: <http://www.uv.es/~choliz>
- Cizek, G. J., Bowen, D., Church, K. (2010). Sources of Validity Evidence for Educational and Psychological Tests: A Follow-Up Study. *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. Denver, CO.
- Claudio, J. (1999). *El arte del violín*. Madrid: Editorial Verbum.

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Collins, Ch. (2011). *Helmholtz Resonance Signature Mode in the Violin*. Recuperado de: <http://stringvisions.ovationpress.com/2011/09/ao-signature-mode-violin/>
- Corenblum, B. y Marshall, E. (1998). The Band Played On: Predicting Students' Intentions to Continue Studying Music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 46, 128-140.
- Corrigall, K. A. y Schellenberg, E. G. (2015). *Predicting who takes music lessons: parent and child characteristics*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología, Mac Ewan University, Edmonton, AB, Canadá, 2 Departamento de Psicología, Universidad de Toronto, ON, Canadá.
- Cruz J. y Capdevilla L. (1997). *Manual de evaluación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclee de Bower.
- Cuscoy, L. D. (2004). *Entre el volcán y la caracola*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Custodero, L. A. (2005). Musical engagement in young children. *Music Education Research*, 7(2), 37-42.
- Dai, D. Y., Schader, R. y Roeper, R. (2001). Parents' Reasons and Motivations for Supporting Their Child's Music Training. *Roeper Review*, 24(1), 23-26.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A. y Howe, M. J. A. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.

- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Moore, D. G. y Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46, 141-160.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self – determination in Human Behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 31-49). Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organization of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. Recuperado de: deeducacion/articulosre359/re35915.pdf?documentId=0901e72b813d72d3
- Deliege, I. y Sloboda, J. A. (1996). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Londres: Oxford University Press.
- Dewey, J. y Troland, T. (1962). *Herencia, Conducta y Motivación*. Barcelona: Paidós.
- Diez, F. Ch. (1864). *An Etymological Dictionary of the Romance Languages* (p. 457). Londres: Williams and Norgate.

- Domínguez, E., Martín, P., Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y León, J. (2010). Translation and validation of the Spanish version of the Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques in the sport context. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1010-1020.
- Dweck, C. S. (1991): *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development*, en R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 38, (86-103).
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. y Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Enciclopedia Británica. 11ª ed. Chicago: Encyclopaedia Britannica, c1911. 7, (p. 514).
- Ericsson, K. A. y Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 37-42.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 57-62.
- Estrella, E. (2007). *Profile of Carl Orff*. Music Education. Recuperado de: www.musiced.about.com/od/famousmusicians1/p/carlorff.htm.
- Ezquerro, E. A. (2004). *Música instrumental en las catedrales españolas en la época ilustrada*. Barcelona: Editorial Claret.
- Fasla, D. (1997). Etimología, significado y referente de los arabismos rabel y rebeb, (Contribución al estudio del léxico musical). *Anuario de Estudios Filológicos*, 20, 103-117.
- Figueroa-Saavedra, M. (2004). La sobre justificación como factor inhibitor de la creatividad en los centros de formación artística profesional. *Arte, Individuo y Sociedad*, 16, 46-67.

- FLADEM (2005). *XI Seminario Latino-Americano de Educación Musical*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Fraile, C., Suárez, I., Grosso, N. y Ruiz, R. A. (2006). Elección de un instrumento musical. Educación infantil, Recuperado de:
[www.consumer.es/web/es/educacion/otras _ formaciones/2006/09/13/155523](http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2006/09/13/155523).
- Freeman, J. (2000). Children's talent in fine arts and music. *Roeper Review*, 22(17), 14-18.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical.
- Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX* (2º ed.) Madrid: Alianza Ed.
- Gainza Hemsy, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Documento de trabajo N° 10 de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.
- Gainza Hemsy, V. (2004). La educación musical en el siglo XX, *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gallardo, L. R. (2007). *La "pirámide de afinación". Aplicación práctica y validación experimental de un protocolo de trabajo en el contexto del sistema público de enseñanzas superiores artísticas de Andalucía para la formación de profesorado en la especialidad de violín*. (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García García, A. E. (2007). *Motivación individual*. Recuperado de:
www.universidadabierta.edu.mx.
- Garrido Gutiérrez, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista electrónica de motivación y emoción Dialnet*, 3(5,6). Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/100118>.

- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Dávila Martínez, J. F. J. (2005). *Psicología y vida*. Madrid: Pearson Educación.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. San Diego: Bantam Books.
- Gómez, M. (2012). *Historia de la música en España e Hispanoamérica, 2*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- González, T. (2000), Antecedentes históricos de las enseñanzas musicales en canarias. *Revista Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 52(4), 55-56.
- Green, E. A. H., Galamian, I. y Gingold, J. (1993). *Miraculous Teacher: Ivan Galamian & the Meadowmount Experience*. Nueva York: Elizabeth A. H. Green.
- Griffith, J. y Suárez Pajares, J. (2004). Ministriles y Extravagantes en la celebración religiosa. En J. Griffith (Ed.), *Políticas y prácticas musicales en el mundo de Felipe II* (pp. 199-239). Madrid: ICCMU.
- Grout, D. (1980). *Historia de la música occidental, 2*. Madrid: Alianza.
- Guerra Mora, P., Arnaiz García, A. y Digiusto Valle, C. (2014). *Las diferencias de género en personalidad eficaz en población adulta española*. Estudio científico. Recuperado de: <http://ria.asturias.es/RIA/retrieve/6701/6>.
- Hambleton, R. K. y Patsula, L. (1999). Increasing the validity of Adapted Tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, Agosto, 46-62.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- Heine, S., Lehman, A. C., Darring, E., Peng, X. y Greenholtz, J. (2002). What's Wrong With Cross-Cultural Comparisons of Subjective Likert Scales? The Reference-Group Effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 903–918.
- Hernández Hernández, P. (2003). *Natura y cultura de las Islas Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Tafor Publicaciones.
- Herrando, J. (1756). *Arte y puntual explicación del modo de tocar el violín con perfección y facilidad*. París: [s.n.]
- Herzberg, F. (1967). *The Motivation to Work*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Honolka, K. y Richter, L. (1983). *Historia de la música*. Madrid: EDAF.
- Howe, M. J. A. y Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(1), 39-52.
- Ishizuka, Y. (1988). Lifetrack Therapy. *Psychiatric Journal University Ottawa*, 13(4), 197–207.
- Jenkins, J. L. (1976). *Music and Musical Instruments in the World of Islam*. Kent: World of Islam Publishing Co. Ltd., Westerham Press.
- Kaufman, E. D. (2006). *Effects of choir participation and gender on fifth and sixth graders' attitudes toward music and intentions to enroll in secondary music ensembles*. (Tesis de Maestría en Educación Musical). Universidad de Texas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2346/1287> (*Texas Tech University Electronic Theses and Dissertations*).
- Kelly, A. (1995). Enfoque Suzuki y la investigación. *American Suzuki Journal*, 25(4), 22-35.
- Kemp, A. E. (1996). *The Musical Temperament*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kjerschow, P. C. (2000). *Fenomen og mening. Musikken som forspraklig tiltale*. (Tesis doctoral). Facultad de Música de la Universidad de Oslo.

- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. Nueva York: Methuen.
- Klinedinst, R. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth grade instrument student. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 17-24.
- Kodaly, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Nueva York: Boosey & Hawkes.
- Kolneder, W. (1998). *The Amadeus Book of the Violin*. Portland, Oregon: Amadeus Press.
- Kotulak, R. (1997). *Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works*. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.
- La Guardia, J., Ryan, R. M., Couchman, C. y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lago, P. y Ponce De León, L. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, (359), 298 – 331.
- Lara Hernández, J. M. (1988). *Atlas Histórico. El Gran Libro de Historia del Mundo*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lara, M. (2013). El nacimiento del violín. *El arte de la fuga*. 15 de noviembre 2013. Recuperado de: <http://www.elartedelafuga.com/wp/el-nacimiento-del-violin/>.
- Lehmann, A. C. y Davidson, J. W. (2002). Taking an acquired skills perspective on music performance. En R. Colwell y C. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 542-560). Nueva York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. y Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Nueva York: Oxford University Press.

- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Leong, T. N. H. (2010). *Symphonic Engagement. A Case Study of Extra-Curricular Engagement in String Orchestras*. (Tesis doctoral.) Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education. Universidad de Toronto.
- Leontiev, A. N. (1969). El hombre y la cultura. En Martínez Roca (Ed.), *El hombre nuevo*, 62-91. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- López-Calo, J. (1983). *Historia de la música española, Siglo XVII*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lucato, M. (2001). El método Kodaly y la formación del profesorado de música. *Revista electrónica de LEEME*, (7). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209538>
- Malraux, J. (1999). *La condición humana*. Barcelona: Colección Pocket.
- Marrero, G. y Gutiérrez, C. (2002). Las motivaciones de los árbitros de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 69-82.
- Marrero, G., Martín-Albo, J. y Núñez, J. L. (1996). Cuestionario de motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono de la actividad deportiva (MIMCA). *Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- Martens, F. H. (2006). *Violin Mastery*. Nueva York: Dover Publications.
- Martín-Albo, J. (1998). La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (2), 245-248.

- Martínez Barriel, S. (1993). *La armonía y el ritmo de una ciudad: estudio sobre la profesión, la afición y la vida musical de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de G. C.: ULPGC Servicio de Publicaciones.
- Maslow, A. H. (1976). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowel, E. L. (1989): *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- McCormik, J. y McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. y Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 141-156.
- McPherson, G. y Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3, 169-186.
- McPherson, G., Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. En R. Parncutt y G. McPherson, (Ed.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for music teaching and learning* (pp. 99-115). Nueva York: Oxford University Press.
- Menéndez Pidal, R. (1975). *Poesía juglaresca y juglares* (7º ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Menuhin, Y. (1976). *Music Guides: Violin and Viola*. Nueva York: Schirmer Books.
- Menuhin, Y. (1978). *Unfinished Journey*. Londres: Macdonald Futura Publishers.
- Menuhin, Y. (1981). *La Música del Hombre*. México: Fondo Educativo Interamericano, Universidad Autónoma de México.
- Mills, E. y Murphy, T. C. (1973). *The Suzuki Concept*. California: Diablo Press.
- Mönks, F. y Van Boxtel, H. W. (1995). *Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- Montessori, M. (1967). *The Absorbent Mind*. Nueva York: Dell.

- Moore, D. G., Burland, K. y Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 229-249.
- Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morán Quiroz, H. M. (2000). Entre nota y nota la confianza brota. *Educación, Revista de educación artística*, (15), 17-21.
- Muñoz Navarro, F. (2005). *Validación de la propuesta arco, violín y flechas para el desarrollo de capacidades básicas musicales en el aprendizaje del violín en niños y niñas entre los seis y los diez años*. (Tesis doctoral). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde/umz/20140804054855/FredyMunozNavarro2005.pdf>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Norbert, E. (1994). *Teoría del símbolo: un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Península.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. (2º ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Nuttin, J. (1968). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de motivación y emoción Dialnet*, 6(13). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/72874>
- Ordóñez Benito, J. C. (2013). *La necesaria orientación laboral para los alumnos de enseñanzas específicas de Música*. (Máster en Música). Departamento de

- Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte. Universidad Politécnica de Valencia.
- Oriol, N. (1993). *Música Instrumental en la Educación Musical*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Pajares Alonso, R. L. (2010). Dinámica y timbre: los instrumentos. Bloque 4. En R. L. Pajares Alonso (Ed.), *Historia de la música en 6 bloques* (pp. 82-148). Madrid: Editorial Visión Libros.
- Pascual Mejía, P. (2005). *La batuta mágica*. Madrid: Pearson educación.
- Pejovic, R. (2005). *Muzicki instrumenti srednjovekovne Srbije*. Belgrado: Clio.
- Pérez-Llantada, M. C. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 433-466). Madrid: Uned.
- Pérsico, G. (2007). Pedagogía musical. *Revista Planetario*, 17(83), 17-22.
- Petzold, R.G. (1969). Auditory Perception by Children. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 14.
- Pinto Comas, R. (2000). *Manual del luthier: tratado práctico sobre la construcción de violines* (2º ed.). Barcelona: Editorial Ramón Pinto.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Pliego de Andrés, V. (2007). Sociología de la educación musical en España, *Ponencia leída en el Encuentro sobre “La Educación musical del futuro: cerebro, identidades y culturas”*, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, el 19 de mayo de 2007 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.
- Rados, K. (2010). *Psihologija muzike* (2ª ed.). Belgrado: Zavod za udzbenike.
- Ramos Altamira, I. (2005). *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Renwick, J. M. y McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Renzulli, J. S. (1990). *The tree-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Roffé, M. (1999). *Psicología del jugador de fútbol. Con la cabeza hecha pelota*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Roger Gamir, E. (2007). *Cómo estimularle en los estudios*. Madrid: Uned.
- Romero Ayuso, D. M. (2006). La motivación y el rendimiento ocupacional en niños con trastorno por déficit de atención por hiperactividad. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional TOG*, 4, 1-36. Recuperado de: www.revistatog.com
- Rot, N. y Radonjic, S. (1974). *Psicología*. Belgrado: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Rozen, A. (2007). Pedagogía musical. *Revista Planetario*, 17(83), 22-30.
- Ruiz, V. (2006). La motivación es un mito: Los expertos señalan los fallos de la Ley de Educación. *Forumlibertas.com, Diario Digital*, 17. 05. 2006. Recuperado de: http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=5728
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Ppsychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness and will in. En J. Greenberg, S. L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). Nueva York: Guilford Press.
- Saanjosé Huguet, V. (1997). *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Valencia: Piles.
- Salvat, J. (1994). *Los grandes compositores*. Pamplona: Salvat S.A. de Ediciones.
- Sand, B. L. (2005). *Teaching Genius Dorothy Delay and the Making of a Musician*. Milwaukee: Amadeus Press.
- Sandys, W. y Forster, S. A. (2006). *History of the Violin*. Mineola: Dover Publications.
- Sangre, N. (2006). Autodeterminación y calidad de vida. *Edublog del Instituto de Profesorado Pablo VI*. Recuperado de:
<http://pablosexto.blogspot.com/2006/11/autodeterminacin-y-calidad-de-vida.html>.
- Santana Ojeda, A. M. (27 de julio 2015). Entrevista personal, audio material.
- Sarget Ros, M^a. (2002). *Los Conservatorios de Música en Castilla-La Mancha*. Toledo: Junta de Castilla-La Mancha.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. Nueva York: Merrill-Macmillan.
- Schwartz, S. y Waterman, A. (2006). Changing interest: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40, 1119-1136.
- Schwarz, B. (1985). *Great masters of the violin*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Siemens Hernández, L. (1995). *Historia de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas y de su Orquesta y sus Maestros*. Las Palmas de Gran Canaria: Sociedad Filarmónica de Las Palmas.

- Silvela, Z. (2003): *Historia del violín*. Madrid: Entrelineas Editores.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (1990). Music as language. En F. R. Wilson y F. L. Roehmann (Ed.), *Music and child development: The biology of music making* (pp. 28-43). St. Louis: MMB Music.
- Sosniak, L. (1985). Learning to be a concert pianist. En B. S. Bloom (Ed.) *Developing talent in young people* (pp. 19-67). Nueva York: Ballantine Books.
- Spector, T. (2001). *La música está en sus genes*. Recuperado de: news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/science/newsid_1211000/1211068.stm.
- Spohr, A., Smith, D. y Taylor, R. (2014). *Networks of Music and Culture in the Late Sixteenth and Early Seventeenth Centuries*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Stern, I. y Potok, Ch. (2001). *My First 79 Years: Isaac Stern*. Boston: Da Capo Press.
- Sternbers, R. J. y Lubart, T. I. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 1-5.
- Stevens, D. (1976). *A short history of musical instruments*. Nueva York: Schirmer Books.
- Stowell, R. (1992). *The Cambridge Companion to the Violin*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Supicic, I. (1971). *Muzika i društvo*. Zagreb: Muzikoliski Institut.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love. A new approach to education* (6° ed.). Nueva York: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1982). Where Love is Deep, *Talent Education Journal*, 8(5), 31-37.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*, Madrid: Morate.
- Teplov, B. M. (1966). *Psychologie des Aptitudes Musicales*. París: Presses Universitaires de France.

- Tineo Guerrero, V. (2007). Talento musical innato: ¿cuánto le debemos? *Relafare, Revista de divulgación musical*, (83), 18-21.
- Tomatis, A. (1990). *L'Oreille et la Vie*. París: Editions Robert Laffont.
- Tripiana, S. (1997). Motivación y orientación profesional en los estudiantes de Música. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34).
- Valenica Déniz, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. (Tesis doctoral). Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Varkoy, O. (2012). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: an Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2).
- Vatelot, E. (1989). French Violin Makers from the Seventeenth Century up to and Including Vuillaume, *Journal of the Violin Society of America*, 10(2), 150-162.
- Verdú, D. (2014). Zubin Mehta: “China está construyendo poco a poco sus orquestas”. *El País*, 07 de enero, 47.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12), 22-28.
- Vivanco, P. (2000). Aprender música, *Revista Planetario*, 35(10), 8-15.
- Vlachopoulos, S. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Nueva York: John Wisley & Sons.

- Watts, A. y Swanson, L. (2002). *Anatomy of motivation* (3º ed.). Nueva York: Stevens Handbook of Experimental Psychology.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion* (2ª ed.). Nueva York: Springer-Verlag.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value theory of Achievement Motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Willems, E. (1987). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Eudeba.
- Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wing, H. D. (1971). *Tests of Musical Ability and Appreciation*. Cambridge: CUP.
- Wittmann, M. y Poppel, E. (1999). Mecanismos temporales del cerebro como fundamentos de la comunicación con especial referencia a la percepción e interpretación musical. *ESCOM, Biannual Journal*, (46), 34-38.
- Youngblood, D. y Suinn, R. M. (1980). A behavioral assessment of motivation. En R.M. Suinn (Ed). *Psychology in Sports*. Minneapolis: Burgess.
- Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 163-176.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE INICIO - ALUMNOS

DATOS DE IDENTIFICACION:

Edad:

Sexo:

Centro de enseñanza musical:

Año que cursa:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede iniciarse en la práctica de violín. Expresa su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

5 - Totalmente de acuerdo

4 - Muy de acuerdo

3 - De acuerdo

2 - Poco de acuerdo

1 - Totalmente en desacuerdo

- | | |
|--|-----------|
| 1. Mis padres son músicos. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Tengo familiares que se dedican a la música. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Me gusta cantar. | 1 2 3 4 5 |
| 4. A mis padres les gusta que toque algún instrumento. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Tocar en una orquesta. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Ser famoso. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Salir del entorno habitual. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Hacer algo diferente. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Mejorar la madurez personal. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Ser responsable. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Influencia de la TV | 1 2 3 4 5 |
| 12. Los conciertos escolares | 1 2 3 4 5 |
| 13. Los profesores del Colegio | 1 2 3 4 5 |
| 14. Hablar idiomas. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Para viajar. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Buscar un ambiente artístico. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Ocupar el tiempo libre. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Porque tengo buen oído. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Tener amigos que estudian música. | 1 2 3 4 5 |
| 20. Relacionarme con otras personas. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Vivo cerca de una Academia/Conservatorio de Música | 1 2 3 4 5 |
| 22. Para desarrollar mi creatividad. | 1 2 3 4 5 |
| 23. Divertirme. | 1 2 3 4 5 |

CUESTIONARIO DE MANTENIMIENTO - ALUMNOS

DATOS DE IDENTIFICACION:

Edad:

Sexo:

Centro de enseñanza musical:

Año que cursa:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede permanecer en la práctica de violín. Expresa su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

5 - Totalmente de acuerdo

4 - Muy de acuerdo

3 - De acuerdo

2 - Poco de acuerdo

1 - Totalmente en desacuerdo

- | | |
|--|-----------|
| 1. Mi instrumento es mi juguete | 1 2 3 4 5 |
| 2. Haciendo música me siento bien | 1 2 3 4 5 |
| 3. Me gusta competir tocando un instrumento musical | 1 2 3 4 5 |
| 4. Mi profesor me inspira | 1 2 3 4 5 |
| 5. Intento superarme a mí mismo | 1 2 3 4 5 |
| 6. Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas | 1 2 3 4 5 |
| 7. Disfruto actuando en las funciones | 1 2 3 4 5 |
| 8. A pesar del mal sonido lo sigo intentando | 1 2 3 4 5 |
| 9. La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria | 1 2 3 4 5 |
| 10. Veo un buen futuro profesional como músico | 1 2 3 4 5 |
| 11. A pesar del cansancio me gusta tocar | 1 2 3 4 5 |
| 12. Mis padres me obligan | 1 2 3 4 5 |
| 13. Estudiando música mejoro mi imagen personal | 1 2 3 4 5 |
| 14. Me siento a gusto con mi profesor | 1 2 3 4 5 |
| 15. La música permite expresarme tal como soy | 1 2 3 4 5 |
| 16. La música es un idioma universal | 1 2 3 4 5 |
| 17. Me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento | 1 2 3 4 5 |
| 18. Mis padres están orgullosos de mi | 1 2 3 4 5 |
| 19. Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar | 1 2 3 4 5 |
| 20. Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos | 1 2 3 4 5 |
| 21. Creo que la gente me tiene más respeto | 1 2 3 4 5 |

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE INICIO - PROFESORES

DATOS DE IDENTIFICACION:

Centro de enseñanza musical:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede iniciarse en la práctica de violín. Expresa su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

5 - Totalmente de acuerdo

4 - Muy de acuerdo

3 - De acuerdo

2 - Poco de acuerdo

1 - Totalmente en desacuerdo

1. Mis padres son músicos.	1 2 3 4 5
2. Tengo familiares que se dedican a la música.	1 2 3 4 5
3. Me gusta cantar.	1 2 3 4 5
4. A mis padres les gusta que toque algún instrumento.	1 2 3 4 5
5. Tocar en una orquesta.	1 2 3 4 5
6. Ser famoso.	1 2 3 4 5
7. Salir del entorno habitual.	1 2 3 4 5
8. Hacer algo diferente.	1 2 3 4 5
9. Mejorar la madurez personal.	1 2 3 4 5
10. Ser responsable.	1 2 3 4 5
11. Influencia de la TV	1 2 3 4 5
12. Los conciertos escolares	1 2 3 4 5
13. Los profesores del Colegio	1 2 3 4 5
14. Hablar idiomas.	1 2 3 4 5
15. Para viajar.	1 2 3 4 5
16. Buscar un ambiente artístico.	1 2 3 4 5
17. Ocupar el tiempo libre.	1 2 3 4 5
18. Porque tengo buen oído.	1 2 3 4 5
19. Tener amigos que estudian música.	1 2 3 4 5
20. Relacionarme con otras personas.	1 2 3 4 5
21. Vivo cerca de una Academia/Conservatorio de Música	1 2 3 4 5
22. Para desarrollar mi creatividad.	1 2 3 4 5
23. Divertirme.	1 2 3 4 5

CUESTIONARIO DE MANTENIMIENTO - PROFESORES

DATOS DE IDENTIFICACION:

Centro de enseñanza musical:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede permanecer en la práctica de violín. Expresa su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

5 - Totalmente de acuerdo

4 - Muy de acuerdo

3 - De acuerdo

2 - Poco de acuerdo

1 - Totalmente en desacuerdo

- | | |
|--|-----------|
| 1. Mi instrumento es mi juguete | 1 2 3 4 5 |
| 2. Haciendo música me siento bien | 1 2 3 4 5 |
| 3. Me gusta competir tocando un instrumento musical | 1 2 3 4 5 |
| 4. Mi profesor me inspira | 1 2 3 4 5 |
| 5. Intento superarme a mí mismo | 1 2 3 4 5 |
| 6. Quiero aprender a tocar mis canciones favoritas | 1 2 3 4 5 |
| 7. Disfruto actuando en las funciones | 1 2 3 4 5 |
| 8. A pesar del mal sonido lo sigo intentando | 1 2 3 4 5 |
| 9. La música me ayuda a concentrarme en mi vida diaria | 1 2 3 4 5 |
| 10. Veo un buen futuro profesional como músico | 1 2 3 4 5 |
| 11. A pesar del cansancio me gusta tocar | 1 2 3 4 5 |
| 12. Mis padres me obligan | 1 2 3 4 5 |
| 13. Estudiando música mejoro mi imagen personal | 1 2 3 4 5 |
| 14. Me siento a gusto con mi profesor | 1 2 3 4 5 |
| 15. La música permite expresarme tal como soy | 1 2 3 4 5 |
| 16. La música es un idioma universal | 1 2 3 4 5 |
| 17. Me gusta aprender las técnicas para tocar un instrumento | 1 2 3 4 5 |
| 18. Mis padres están orgullosos de mí | 1 2 3 4 5 |
| 19. Si no fuera por los buenos resultados, dejaría de tocar | 1 2 3 4 5 |
| 20. Quiero seguir con mis amigos que tocan instrumentos | 1 2 3 4 5 |
| 21. Creo que la gente me tiene más respeto | 1 2 3 4 5 |

ANEXO 3

Centros de enseñanza musical donde se imparten clases de violín

Fuente: Oficina de Planificación y Estadística de Las Palmas de Gran Canaria

Las Palmas	FUERTEVENTURA	PUERTO DEL ROSARIO	PUERTO DEL ROSARIO	Escuela Insular de Música	EIM	FUERTEVENTURA
Las Palmas	GRAN CANARIA	AGAETE	AGAETE	Escuela Municipal de Música	EMM	AGAETE
Las Palmas	GRAN CANARIA	AGÜIMES	AGÜIMES	Escuela Municipal de Música	EMM	AGÜIMES
Las Palmas	GRAN CANARIA	ARUCAS	ARUCAS	Escuela Municipal de Música	EMM	ARUCAS
Las Palmas	GRAN CANARIA	GÁLDAR	GÁLDAR	Escuela Municipal de Música	EMM	PEDRO ESPINOSA
Las Palmas	GRAN CANARIA	INGENIO	INGENIO	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	INGENIO
Las Palmas	GRAN CANARIA	LA ALDEA DE SAN NICOLÁS	SAN NICOLÁS DE TOLENTINO	Escuela Municipal de Música	EMM	LA ALDEA
Las Palmas	GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Centro Autorizado de Música de Grados Elemental y Medio	CANGEM	ISAAC ALBÉNIZ
Las Palmas	GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Conservatorio Profesional de Música	CPM	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Las Palmas	GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Conservatorio Superior de Música	CSM	CANARIAS (SEDE GRAN CANARIA)
Las Palmas	GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Escuela Municipal de Música	EMM	LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Las Palmas	GRAN CANARIA	MOGÁN	ARGUINEGUÍN	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	MOGÁN
Las Palmas	GRAN CANARIA	MOYA	VILLA DE MOYA	Escuela Municipal de Música	EMM	VILLA DE MOYA
Las Palmas	GRAN CANARIA	SAN BARTOLOMÉ DE TIRAJANA	MASPALOMAS	Escuela Municipal de Música	EMM	SAN BARTOLOMÉ DE TIRAJANA
Las Palmas	GRAN CANARIA	SANTA BRÍGIDA	SANTA BRÍGIDA	Escuela Municipal de Música	EMM	SANTA BRÍGIDA
Las Palmas	GRAN CANARIA	SANTA LUCÍA DE TIRAJANA	SANTA LUCÍA	Escuela Municipal de Música	EMM	SANTA LUCÍA DE TIRAJANA
Las Palmas	GRAN CANARIA	SANTA MARÍA DE GUÍA DE GRAN CANARIA	SANTA MARÍA DE GUÍA	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	SANTA MARÍA DE GUÍA
Las Palmas	GRAN CANARIA	TELDE	TELDE	Escuela Municipal de Música	EMM	TELDE
Las Palmas	GRAN CANARIA	TEROR	TEROR	Escuela Municipal de Música	EMM	CANDIDITO
Las Palmas	GRAN CANARIA	VALSEQUILLO DE GRAN CANARIA	VALSEQUILLO	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	VALSEQUILLO
Las Palmas	LANZAROTE	ARRECIFE	ARRECIFE	Conservatorio Insular de Música de Grado Elemental	CINGE	LANZAROTE
Las Palmas	LANZAROTE	ARRECIFE	ARRECIFE	Escuela Insular de Música	EIM	LANZAROTE
Santa Cruz de Tenerife	LA PALMA	SANTA CRUZ DE LA PALMA	SANTA CRUZ DE LA PALMA	Escuela Insular de Música	EIM	LA PALMA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	ADEJE	ADEJE	Escuela Municipal de Música	EMM	ADEJE
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	ARONA	LOS CRISTIANOS	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	ARONA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	GARACHICO	GARACHICO	Escuela Comarcal de Música	ECM	DAUTE ISLA BAJA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	GRANADILLA DE ABONA	GRANADILLA DE ABONA	Escuela Municipal de Música	EMM	GRANADILLA DE ABONA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	GÜÍMAR	GÜÍMAR	Escuela Municipal de Música	EMM	GÜÍMAR
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	ICOD DE LOS VINOS	ICOD DE LOS VINOS	Escuela Municipal de Música	EMM	ICOD DE LOS VINOS
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	LA OROTAVA	LA OROTAVA	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	VILLA DE LA OROTAVA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	LOS REALEJOS	LOS REALEJOS	Escuela Municipal de Música y Danza	EIMD	LOS REALEJOS
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	PUERTO DE LA CRUZ	PUERTO DE LA CRUZ	Escuela Municipal de Música	EMM	PUERTO DE LA CRUZ
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	LAS MERCEDES	Centro Autorizado de Música de Grado Elemental	CANGE	DECROLY
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	Centro Autorizado de Música de Grado Elemental	CANGE	NURYANA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	SAN CRISTÓBAL DE LA LAGUNA	Escuela Municipal de Música	EMM	LA LAGUNA
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	Centro Autorizado de Música de Grados Elemental y Medio	CANGEM	HISPANO INGLÉS
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	Conservatorio Profesional de Música	CPM	SANTA CRUZ DE TENERIFE
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	Conservatorio Superior de Música	CSM	CANARIAS (SEDE TENERIFE)
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	SANTA CRUZ DE TENERIFE	Escuela Municipal de Música	EMM	SANTA CRUZ DE TENERIFE
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	TACORONTE	TACORONTE	Escuela Municipal de Música	EMM	TACORONTE
Santa Cruz de Tenerife	TENERIFE	TEGUESTE	TEGUESTE CENTRO	Escuela Municipal de Música	EMM	TEGUESTE

ANEXO 4 Número de alumnos de violín por nivel, curso y sexo:

Curso Lectivo	Nivel	Curso	Nº de Alumnos		
			Mujeres	Varones	Total
2007	Música	Primero de Grado Elemental	22	8	30
		Segundo de Grado Elemental	33	10	43
		Tercero de Grado Elemental	26	9	35
		Cuarto de Grado Elemental	27	10	37
		Primero de Grado Medio	7	5	12
		Segundo de Grado Medio	13		13
		Tercero de Grado Medio	13	4	17
		Cuarto de Grado Medio	15	5	20
		Quinto de Grado Medio	9	6	15
		Sexto de Grado Medio	7	4	11
		Primero de Grado Superior		2	2
		Segundo de Grado Superior	1	1	2
		Tercero de Grado Superior	3	1	4
		Cuarto de Grado Superior	3	3	6
Total Música			179	68	247
Música No Reglada		Sin Identificar	571	254	825
Total Música No Reglada			571	254	825
2008	Música	Primero de Grado Elemental	17	17	34
		Segundo de Grado Elemental	23	9	32
		Tercero de Grado Elemental	28	7	35
		Cuarto de Grado Elemental	20	13	33
		Primero de Grado Medio	13	6	19
		Segundo de Grado Medio	9	4	13
		Tercero de Grado Medio	10	1	11
		Cuarto de Grado Medio	15	5	20
		Quinto de Grado Medio	14	3	17
		Sexto de Grado Medio	6	5	11
		Primero de Grado Superior	2	2	4
		Tercero de Grado Superior	2	2	4
		Cuarto de Grado Superior	1	2	3
		Total Música			160
Música No Reglada		Sin Identificar	591	247	838
Total Música No Reglada			591	247	838
2009	Música	Primero de Grado Elemental	16	15	31
		Segundo de Grado Elemental	14	15	29
		Tercero de Grado Elemental	26	10	36
		Cuarto de Grado Elemental	30	6	36
		Primero de Grado Medio	16	6	22
		Segundo de Grado Medio	12	3	15
		Tercero de Grado Medio	9	4	13
		Cuarto de Grado Medio	7	2	9

		Quinto de Grado Medio	12	4	16
		Sexto de Grado Medio	18	3	21
		Primero de Grado Superior		1	1
		Segundo de Grado Superior	1	2	3
		Tercero de Grado Superior	1	1	2
		Cuarto de Grado Superior	4	3	7
		Total Música	166	75	241
	Música No Reglada	Sin Identificar	570	279	849
		Total Música No Reglada	570	279	849
2010	Música	Primero de Grado Elemental	23	9	32
		Segundo de Grado Elemental	14	13	27
		Tercero de Grado Elemental	16	14	30
		Cuarto de Grado Elemental	25	8	33
		Primero de Grado Medio	14	13	27
		Segundo de Grado Medio	17	4	21
		Tercero de Grado Medio	10	2	12
		Cuarto de Grado Medio	6	5	11
		Quinto de Grado Medio	8	1	9
		Sexto de Grado Medio	18	6	24
		Primero de Grado Superior	6	3	9
		Segundo de Grado Superior		1	1
		Tercero de Grado Superior	1	2	3
		Cuarto de Grado Superior	1	1	2
				Total Música	159
	Música No Reglada	Sin Identificar	542	269	811
		Total Música No Reglada	542	269	811
2011	Música	Primero de Grado Elemental	17	9	26
		Segundo de Grado Elemental	25	8	33
		Tercero de Grado Elemental	11	12	23
		Cuarto de Grado Elemental	20	14	34
		Primero de Grado Medio	19	5	24
		Segundo de Grado Medio	12	10	22
		Tercero de Grado Medio	17	3	20
		Cuarto de Grado Medio	7	2	9
		Quinto de Grado Medio	6	5	11
		Sexto de Grado Medio	12	2	14
		Primero de Grado Superior	7	5	12
		Segundo de Grado Superior	6	2	8
		Tercero de Grado Superior		1	1
		Cuarto de Grado Superior	1	3	4
				Total Música	160
	Música No Reglada	Sin Identificar	507	251	758
		Total Música No Reglada	507	251	758
Total			3.605	1.682	5.287

ANEXO 5

Oficina de planificación y estadística de la Viceconsejería de Educación y
Universidad

PETICIÓN

Estimados,

Aquí les solicito algunos datos tanto estadísticos como historiales que creo podrían tener en sus archivos y que para mi serían de gran valor en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente de la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar la motivación de los alumnos que estudian violín.

Me gustaría saber:

- ¿Cuántos centros de enseñanza existen en Canarias, en Régimen Especial, en cada isla por separado, tanto en Enseñanza Reglada como en Enseñanza no Reglada y cuales son (donde están situados)?
- Número de profesores de violín;
- Número de alumnos de violín, si es posible separarlos por grado y curso a que pertenecen y el sexo de alumno (últimos cinco cursos escolares – cada curso por separado: 2011/12, 2010/11, 2009/10, 2008/09, 2007/08).

A parte de éstos datos estadísticos me gustaría saber si me podrían facilitar algunos datos históricos como por ejemplo:

- ¿Cuándo se empezó con la enseñanza de violín en Canarias?
- ¿Cuáles eran los primeros centros donde se impartían las clases de violín?
- ¿Quiénes eran los primeros profesores de violín?

Les agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic

DNI 45349040-D

Nº tel. 928 430941

e-mail: nebmil@hotmail.com

En Las Palmas de G.C.

Junio de 2012



Vº Bº

Conrado Domínguez Trujillo
Gerente

ANEXO 6

Solicitud al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria

Departamento de violín

Estimado Ariel Segura,

Solicito permiso para realizar un cuestionario entre los alumnos de violín de su Conservatorio. Se trata de un cuestionario sobre los motivos de inicio y de mantenimiento en práctica de violín y representa la herramienta principal en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente en la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar las motivaciones de los alumnos que estudian violín.

Le agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic
DNI 45349040-D
Nº tel. 928 430941
e-mail: nebmil@hotmail.com

En Las Palmas de G.C.
22 de abril de 2014

ANEXO 7

Solicitud al Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife

Departamento de violín

Estimada Judith González,

Solicito permiso para realizar un cuestionario entre los alumnos de violín de su Conservatorio. Se trata de un cuestionario sobre los motivos de inicio y de mantenimiento en práctica de violín y representa la herramienta principal en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente en la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar las motivaciones de los alumnos que estudian violín.

Le agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic

DNI 45349040-D

Nº tel. 928 430941

e-mail: nebmil@hotmail.com

En Las Palmas de G.C.

14 de mayo de 2014

ANEXO 8

Solicitud al Conservatorio Insular de Música de Lanzarote

Departamento de violín

Estimado Chema,

Solicito permiso para realizar un cuestionario entre los alumnos de violín de su Conservatorio. Se trata de un cuestionario sobre los motivos de inicio y de mantenimiento en práctica de violín y representa la herramienta principal en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente en la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar las motivaciones de los alumnos que estudian violín.

Le agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic

En Las Palmas de G.C.

DNI 45349040-D

02 de junio de 2014

Nº tel. 928 430941

e-mail: nebmil@hotmail.com

ANEXO 9

Solicitud al Conservatorio Superior de Música de Canarias

Estimado Sergio Alonso,

Solicito permiso para realizar un cuestionario entre los alumnos de violín de su Conservatorio. Se trata de un cuestionario sobre los motivos de inicio y de mantenimiento en práctica de violín y representa la herramienta principal en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente en la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar las motivaciones de los alumnos que estudian violín.

Le agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic

En Las Palmas de G.C.

DNI 45349040-D

22 de abril de 2014

Nº tel. 928 430941

e-mail: nebmil@hotmail.com

ANEXO 10

Solicitud a la dirección de la Academia de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria

Estimado Juan Jesús,

Solicito permiso para realizar un cuestionario entre los alumnos de violín de su Academia. Se trata de un cuestionario sobre los motivos de inicio y de mantenimiento en práctica de violín y representa la herramienta principal en la elaboración de mi tesis doctoral.

Yo soy violinista y trabajo en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria y en mismo tiempo estoy haciendo doctorado en la Universidad de Las Palmas de G.C. El tema de mi tesis doctoral es sobre la enseñanza musical en las islas canarias, precisamente en la especialidad violín. Más concreto, el objetivo de mi trabajo tiene carácter psicológico y trata de investigar las motivaciones de los alumnos que estudian violín.

Le agradezco por adelantado por su colaboración,

Nebojsa Milanovic

En Las Palmas de G.C.

DNI 45349040-D

19 de noviembre de 2013

Nº tel. 928 430941

e-mail: nebmil@hotmail.com

ANEXO 11

Solicitud para obtener permiso de los padres de los alumnos menores de edad para la participación en la encuesta de la investigación “Motivos y motivaciones en la práctica de violín”

Estimado padre/madre/tutor:

Con motivo de realizar una investigación en este centro de enseñanza musical necesitamos pedirle permiso para que su hijo/a participe en el cuestionario que va a ser la principal herramienta de mencionado estudio.

El objetivo de nuestra investigación consiste en conocer los tipos de motivaciones que presentan los alumnos que estudian violín en el momento de iniciación y de mantenimiento en la práctica de este instrumento.

Por este motivo, solicitamos su consentimiento para que su hijo/a cumplimente dicho cuestionario. El cuestionario se responderá de forma totalmente anónima y, por tanto, los datos serán analizados de forma confidencial.

Autorizo a

(Nombre del menor)

a cumplimentar el cuestionario.

Firma (Padre/Madre/Tutor)

ANEXO 12

Tabla A1

Fiabilidad escala de motivación de inicio – alumnos

a	b	c	d	e
V5	73,48	205,964	,049	,846
V6	72,77	197,401	,231	,838
V7	71,85	194,823	,369	,831
V8	71,12	204,739	,165	,838
V9	71,82	200,151	,217	,838
V10	72,81	193,434	,367	,832
V11	71,95	191,448	,450	,828
V12	71,70	192,253	,461	,828
V13	71,73	191,124	,475	,827
V14	71,58	191,090	,513	,826
V15	73,57	197,443	,335	,833
V16	72,77	191,702	,416	,829
V17	73,16	191,110	,423	,829
V18	72,73	184,322	,561	,823
V19	72,37	183,980	,571	,822
V20	71,63	187,931	,584	,823
V21	72,11	191,864	,445	,828
V22	71,78	196,314	,356	,832
V23	71,98	190,516	,467	,827
V24	71,88	190,252	,560	,824
V25	73,54	201,840	,199	,838
V26	71,55	192,675	,487	,827
V27	71,26	199,913	,335	,833

Nota: a – Variable; b – Media de la escala si se elimina el elemento; c – Varianza de la escala si se elimina el elemento; d – Correlación elemento-total corregida; e – Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

ANEXO 13

Tabla A2

Fiabilidad motivación mantenimiento – alumnos

a	b	c	d	e
V5	71,29	102,239	,107	,771
V6	68,77	96,800	,503	,749
V7	70,67	97,265	,282	,760
V8	69,10	97,130	,355	,755
V9	68,93	95,307	,483	,748
V10	69,20	96,718	,315	,758
V11	69,34	93,946	,436	,749
V12	69,15	96,814	,381	,754
V13	69,42	94,326	,439	,749
V14	70,02	95,237	,398	,752
V15	69,58	93,409	,460	,747
V16	71,28	109,933	-,202	,795
V17	70,47	92,750	,430	,749
V18	68,84	97,293	,362	,755
V19	69,22	94,027	,537	,744
V20	68,82	95,525	,476	,748
V21	68,80	94,109	,533	,744
V22	69,05	99,928	,214	,764
V23	71,25	106,614	-,078	,782
V24	69,54	97,340	,286	,760
V25	70,78	97,306	,280	,761

Nota: a – Variable; b – Media de la escala si se elimina el elemento; c – Varianza de la escala si se elimina el elemento; d – Correlación elemento-total corregida; e – Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

ANEXO 14

Tabla A3

Fiabilidad motivación inicio-profesores

a	b	c	d	e
V2	62,41	127,507	-,025	,800
V3	62,12	116,985	,299	,779
V4	61,65	109,993	,515	,763
V5	60,24	122,941	,508	,775
V6	61,47	115,765	,434	,770
V7	63,24	121,566	,509	,773
V8	61,88	113,985	,534	,764
V9	61,59	118,382	,380	,773
V10	61,71	120,346	,269	,779
V11	61,71	128,721	-,058	,800
V12	63,24	133,066	-,232	,802
V13	63,00	128,875	-,047	,793
V14	63,18	122,654	,257	,780
V15	63,35	116,243	,622	,764
V16	63,00	111,250	,593	,759
V17	61,76	100,441	,842	,736
V18	61,82	117,029	,340	,775
V19	60,94	115,684	,451	,769
V20	61,76	120,941	,251	,780
V21	61,65	118,743	,347	,775
V22	62,94	126,434	,063	,788
V23	61,65	111,118	,581	,760
V24	61,12	116,985	,341	,775

Nota: a – Variable; b – Media de la escala si se elimina el elemento; c – Varianza de la escala si se elimina el elemento; d – Correlación elemento-total corregida; e – Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

ANEXO 15

Tabla A4

Fiabilidad motivación mantenimiento-profesores

a	b	c	d	e
V2	66,29	64,471	,143	,621
V3	64,24	62,441	,379	,593
V4	65,76	66,816	,037	,635
V5	64,18	63,904	,372	,598
V6	65,06	65,684	,138	,620
V7	64,65	57,868	,544	,566
V8	64,88	64,610	,255	,607
V9	65,12	55,360	,668	,546
V10	65,12	57,110	,631	,556
V11	65,82	69,029	-,050	,641
V12	65,65	67,993	-,021	,644
V13	65,59	84,757	-,632	,731
V14	65,76	65,191	,123	,623
V15	64,29	63,721	,426	,595
V16	64,76	56,691	,720	,549
V17	64,29	56,721	,658	,553
V18	64,59	56,507	,711	,549
V19	64,47	56,515	,589	,557
V20	65,82	79,404	-,587	,693
V21	64,65	65,868	,103	,625
V22	66,06	65,559	,160	,617

Nota: a – Variable; b – Media de la escala si se elimina el elemento; c – Varianza de la escala si se elimina el elemento; d – Correlación elemento-total corregida; e – Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.



Biografía: Nebojsa Milanovic

Nació en Belgrado (Yugoslavia/Serbia) en 1967. Sus estudios de violín empezaron en su ciudad natal, donde culminó su formación en la Facultad de Música de la Universidad de Artes en 1991. Mientras estudiaba, participó en varios cursos de master en violín. Tras graduarse como profesor de grado superior de este instrumento, llevó a cabo una especialización en San Petersburgo, Rusia.

En su trayectoria profesional ha actuado como solista, componente de las formaciones camerísticas y sinfónicas, en el campo de la educación musical y últimamente está desarrollando trabajos en la investigación científica de la psicología de la música en la ULPGC.

El artista destaca como influencias fundamentales en su formación musical a los profesores tanto violinistas: Jelena Abramovic, Vladimir Podienkov, Tatiana Oluic, Mario Catalán, Marina Yashwili y Sergey Azizian, como de Música de Cámara: Olivera Djurdjevic, Zorica Cetcovic, Nada Kecman y Irina Sharapova.

Desde 1993 es miembro de la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.