



Monográfico

Los materiales didácticos
musicales: enfoques y perspectivas
de investigación

Special Issue

Musical teaching materials:
research approaches and
perspectives

Recibido: 9 septiembre 2019
Revisión: 4 diciembre 2019
Aceptado: 13 diciembre 2019

Dirección autores:

¹ Conservatorio Profesional de
Música de Valencia. Plaza de Viriato
s/n, 46001, Valencia (España)

² Departamento de Didáctica y
Organización Escolar. Facultad de
Filosofía y Ciencias de la Educación.
Universidad de Valencia. Avda.
Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia
(España).

E-mail / ORCID

luechevlc@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-9116-2480>

asanmart@uv.es



<https://orcid.org/0000-0003-3565-4250>

ARTÍCULO / ARTICLE

Aplicación de la «Técnica Alexander» en aulas de violín y viola. Análisis de su impacto mediante materiales audiovisuales

Application of the «Alexander Technique» in violin and viola classrooms. Analysis of its impact through audiovisual materials

Lucía Echeverría de Miguel¹ y Ángel San Martín Alonso²

Resumen: El proceso de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical se encuentra intrínsecamente relacionado con el desarrollo de habilidades procedimentales, donde la adquisición de control en la ejecución de las acciones ocupa un lugar altamente significativo. Desde este punto emerge nuestra mirada hacia la Técnica Alexander (TA), donde mente-cuerpo trabajan de forma integrada. En el presente estudio examinamos la repercusión de su implementación en aulas de violín y viola, con relación al modelaje de comportamientos relativos a la ejecución e interpretación musicales mediante una tecnología de registro. Para ello, nos servimos del paradigma metodológico cualitativo, el cual se ajusta tanto a los objetivos de nuestra investigación como también a la fundamentación teórico-práctica de la TA, caracterizada por una visión holística. El estudio parte de un curso específico en dicha materia para profesores de enseñanzas elementales y profesionales de violín y viola. Tras su finalización, distintos docentes grabaron en vídeo sus prácticas pedagógicas implementando la TA, las cuales analizamos a través de nuestra propuesta de modelo analítico de la praxis de aula. Utilizando el software Atlas.ti para el tratamiento de los datos provenientes de los registros audiovisuales, los resultados revelan que los profesores sujetos de investigación incorporan variados aspectos de la TA en su acción pedagógico-didáctica de aula. Las conclusiones apuntan hacia un conjunto de potencialidades que la aplicación de la TA presenta en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental.

Palabras clave: Educación Musical, Métodos de enseñanza, Microenseñanza, Técnica Alexander, Instrumentos Musicales.

Abstract: The teaching and learning process of a musical instrument is intrinsically related to the development of procedural skills, where the acquisition of control in the execution of the actions occupies a highly significant place. From this point we turn our gaze towards the Alexander Technique (AT), where the mind-body is assumed to function in an integrated way. In the present study we examine the impact of its implementation in violin and viola classrooms, in relation to the modeling of specific behaviors to the performance and musical interpretation through a recording technology. To do this, we use the qualitative methodological paradigm, which conforms both to the objectives of our research as well as to the theoretical-practical foundation of AT, characterized by a holistic vision. The study starts from a specific course in this subject for elementary and professional teachers of violin and viola. After its completion, different teachers videotaped their pedagogical practices implementing the TA, which we analyzed through our proposed analytical model of classroom praxis. Using the Atlas.ti software for the treatment of the data from the audiovisual records, the results revealed that the professors subject to research incorporate various aspects of the AT in their pedagogical-didactic classroom action. The conclusions point to a set of potentialities that the application of AT presents in relation to the instrumental teaching-learning process.

Keywords: Music Education, Teaching Methods, Microteaching, Alexander Technique, Musical Instruments.

1. Introducción

En nuestro sistema educativo español, las enseñanzas de música se ordenan en tres etapas, recibiendo la denominación de elementales, profesionales y superiores. Al quedar incluidas dentro de las enseñanzas artísticas, son consideradas de régimen especial (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 3 y 45¹). Dentro de este contexto, dirigimos nuestra atención hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental que se desarrolla en las aulas de conservatorios elementales y profesionales de música, centrándonos en las especialidades de violín y viola.

En tal escenario, las habilidades y destrezas procedimentales ocupan un lugar sumamente relevante; de su desarrollo depende el dominio técnico requerido para llevar a cabo la ejecución e interpretación musicales. Al respecto, Galamian (1998) señala que en la técnica del violín es de suprema importancia el control sobre los movimientos a realizar, donde las órdenes mentales tienen que anticiparse a la acción física para desencadenar la respuesta muscular buscada.

Por su parte, Rolland (2000) manifiesta que el éxito en la técnica radica en la naturalidad de movimientos al tocar, donde todas las partes del cuerpo participan de una actividad fluida libre de obstáculos. Menuhin (1987) alude a la misma idea cuando señala que el violín debe integrarse en el flujo de energía de la propia persona, exenta de bloqueos. Havas (1961) añade a lo ya señalado que se necesita un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje del instrumento capaz de eliminar toda posible obstaculización en ese dinamismo natural, mediante el dominio de la mente.

Este tipo de planteamientos concuerdan con las ideas de Hoppenot (1991) cuando afirma que el violinista ha de ser plenamente consciente de sí mismo al realizar su labor, puesto que «el arte de tocar el violín o cualquier otro instrumento puede identificarse con el arte del movimiento eficaz» (p. 67).

Llegados a este punto, parece oportuno inferir que adquirir control -sobre uno mismo y en relación con el instrumento musical- es una cuestión de suma importancia, no solo a fin de facilitar la eficiencia en la práctica instrumental, sino también para posibilitar que el intérprete se exprese musicalmente con plena libertad.

Desde lo acabado de indicar emerge nuestra mirada hacia la «Técnica Alexander» (en adelante TA o la Técnica), por cuanto su mismo creador, Frederick Matthias Alexander (1869-1955) la define como una técnica dirigida al control de las reacciones y por ende, del comportamiento (Alexander, 1995, 2008, 2011, 2017). En el planteamiento de la Técnica, mente y cuerpo trabajan al unísono en un proceso de autoconocimiento y reeducación, en el cual solo intervienen los músculos precisos e imprescindibles para la acción musical que llevamos a cabo (García, 2011).

Conservatorios y escuelas de música de reconocido prestigio internacional, como «The Juilliard School of Performing Arts» en Nueva York, «The Royal College of Music» en Londres o «The Royal Conservatory of Music» en Toronto, integran la TA en sus planes de estudio. Este hecho contrasta con el panorama español, donde solo una escasa proporción de centros que imparten enseñanzas artísticas superiores, entre los que se incluye el «Real Conservatorio Superior de Música» de Madrid o el «Centro

¹ Artículos no modificados por la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en la disposición de su Artículo Único.

Superior de Música» (Musikene) del País Vasco , la incorporan en la formación que ofrecen (Landa, 2006).

La fundamentación teórico-práctica de la TA se sustenta sobre una serie de principios, los cuales actúan como ejes de intervención al aplicarla: reconocimiento de la fuerza del hábito, falsa percepción sensorial, control primario, inhibición, dirección y medios por los cuales. Justamente sobre este último focalizamos el contenido del presente artículo. Denominado means-whereby por F. M. Alexander (1995), el autor refiere que lo emplea

«para indicar los medios razonados para conseguir un fin. Estos medios incluyen la inhibición del uso habitual de los mecanismos del organismo y la proyección consciente de las nuevas instrucciones necesarias para la realización de los diversos actos que forman parte de un uso nuevo y más satisfactorio de estos mecanismos.» (p. 59).

Así, al representar la unión de las dos ideas operacionales básicas en la TA, la inhibición y la dirección, se erige en calidad de elemento nuclear en la Técnica. Por ello, resulta de gran interés observar cómo se aplica este principio en las aulas de violín y viola para posteriormente analizar las implicaciones pedagógicas que muestra, a la luz de los resultados obtenidos.

Por otro lado, en cuanto a la revisión bibliográfica efectuada, advertimos la presencia de una trayectoria de autores que estudian cómo aplicar e integrar la TA a la práctica musical con el instrumento. Muestra de ello son los trabajos de Ben-Or (1995); de Alcantara (2011, 2013); García (2011, 2013) o Kleinman y Buckoke (2013). Sin embargo, al revisar las investigaciones realizadas sobre la aplicación de la Técnica en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental que se desenvuelve en las aulas de conservatorios, observamos que se reduce notablemente la cantidad de estudios realizados. Por citar algunos ejemplos, Ávila (2013) y también Kaplan (1994) examinan la incidencia de su implementación en el piano; Bosch & Hinch (1999) en la enseñanza de la flauta; Chou (2013) en el contrabajo y Known (2012) lo hace sobre la pedagogía del violonchelo.

Con todo este panorama germina el interés de nuestra tesis doctoral, donde nos preguntamos qué repercusiones puede tener la aplicación de la TA sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental que se desarrolla en aulas de violín y viola de conservatorios de música -que imparten enseñanzas elementales y profesionales- pertenecientes al ámbito geográfico de la Comunitat Valenciana. El propósito del presente artículo, si bien se inscribe en el marco del referido doctorado, queda ceñido a la concreción de los siguientes objetivos de investigación:

- Objetivo general: Estudiar la repercusión que genera la aplicación del principio de los medios por los cuales de la TA en el contexto de enseñanza y aprendizaje instrumental del violín y la viola.
- Objetivos específicos: a) Examinar cómo articula un grupo de docentes de violín y viola en sus prácticas pedagógicas de aula el principio de los medios por los cuales de la TA; b) Valorar la pertinencia del empleo de registros audiovisuales para estudiar cómo incide la aplicación de la TA en la acción pedagógico-didáctica de aula que se desarrolla en aulas de violín y viola.

2. Metodología

El enfoque metodológico adoptado en el presente estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, con base en dos razones fundamentales: la primera, por la propia naturaleza holística e integral de la TA; la segunda, porque los objetivos de investigación previamente establecidos requieren ser abordados mediante un constructo que permita observar la realidad a estudiar desde un prisma poliédrico y multidimensional, tal y como así lo permite la metodología cualitativa (Pérez, 1994; Taylor y Bogdan, 1987).

El punto de partida del diseño de nuestra investigación se sitúa en un curso de formación sobre TA dirigido únicamente a profesorado de las especialidades instrumentales de violín y viola, que en ese momento debía estar ejerciendo su labor educativa en uno de los centros públicos o privados de la Comunitat Valenciana donde se impartiesen enseñanzas elementales y/o profesionales de música. Dicha actividad formativa, titulada Incorporando herramientas de la Técnica Alexander en las aulas de violín y viola, fue ofertada por el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado) específico de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas y Deportivas (FPEAD) para el área de enseñanzas artísticas profesionales, ofreciéndose un total de quince plazas. Comprendió 36 horas de duración, distribuidas en 9 sesiones del día 03/02/2015 al 09/03/2015.

2.1. Participantes

El universo de estudio quedó constituido por el conjunto de los quince profesores que asistieron a la referida actividad formativa. Establecimos dos criterios de selección del profesorado para la configuración de nuestra muestra: 1) su voluntariedad por participar en la investigación; 2) que estuvieran desarrollando su quehacer educativo en un conservatorio de música, ya fuera público de la red de la Conselleria de Educación o municipal. Finalmente fueron tres los docentes que decidieron formar parte del estudio. La Tabla 1 presenta la selección efectuada.

Tabla 1. Participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

	Participantes en el curso de formación	Participantes en el estudio
Mujeres	9	2
Hombres	6	1
Total	15	3
Total de participantes cuya especialidad instrumental es el violín	12	2
Total de participantes cuya especialidad instrumental es la viola	3	1
Total	15	3

En la Tabla 2 exponemos los profesores que finalmente conformaron la muestra de nuestra investigación. Cabe mencionar que se procedió a identificar a cada uno de ellos mediante una abreviatura seguida de un número para respetar el anonimato.

Obviamente, para poder abordar los objetivos de investigación, debíamos contar además con una muestra de discentes. Los criterios de selección del alumnado participante en el estudio se fundamentaron en la heterogeneidad de características,

de tal forma que se incluyera: a) mujeres y hombres; b) distintas edades; c) cursos diferentes, tanto de enseñanzas elementales como profesionales.

Tabla 2. Docentes participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Identificación del docente	Sexo	Centro Educativo	Instrumento
P1	Mujer	Conservatorio Público	Violín
P2	Hombre	Conservatorio Público	Viola
P3	Mujer	Conservatorio Municipal	Violín

Conviene puntualizar aquí que las clases de instrumento tienen un carácter individualizador, por cuanto la ratio profesor-alumno queda establecida en la proporción 1/1. Por otro lado, con respecto a la extensión temporal de cada una de las etapas objeto de nuestro estudio, es menester señalar que las enseñanzas elementales se constituyen en un total de 4 cursos, desarrolladas con carácter ordinario entre los 8 y los 12 años de edad. Las profesionales constan de 6 años de duración y son cursadas ordinariamente entre los 12 y los 18 años (Decreto 158/2007 de 21 de septiembre, del Consell; Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell).

La Tabla 3 presenta el conjunto de discentes que participaron en el estudio. También aquí identificamos a cada uno de ellos mediante una abreviatura seguida de un número con tal de mantener su anonimato.

Tabla 3. Discentes participantes en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Id. discente	Sexo	Centro Educativo	Instrumento	Etapas	Curso	Edad
D1	Mujer	Conservatorio Público	Violín	Enseñanzas Elementales	3º	12
D2	Hombre	Conservatorio Público	Violín	Enseñanzas Elementales	1º	10
D3	Mujer	Conservatorio Público	Violín	Enseñanzas Elementales	4º	12
D4	Mujer	Conservatorio Público	Viola	Enseñanzas Profesionales	3º	15
D5	Mujer	Conservatorio Público	Viola	Enseñanzas Profesionales	1º	14
D6	Mujer	Conservatorio Público	Viola	Enseñanzas Elementales	1º	8
D7	Mujer	Conservatorio Municipal	Violín	Enseñanzas Elementales	3º	11

Tras la finalización del curso de formación, los docentes sujetos de investigación efectuaron una serie de registros en vídeo de sus prácticas pedagógicas de aula implementando la TA. Les solicitamos que efectuaran tres grabaciones distanciadas en el tiempo -de aproximadamente 2 meses- con cada uno de los alumnos seleccionados,

a fin de poder observar qué ocurría con la perdurabilidad de aquello apprehendido por parte de los profesores en el curso de formación a la hora de aplicarlo en su praxis. En algunos casos esto sí fue posible; en otros no por diversas razones, tales como la ausencia del discente en el día programado para grabar la clase o la presencia de problemas con la cámara de video, por citar algunos de los más comunes.

2.2. Modelo analítico de la praxis de aula.

El número de registros audiovisuales proporcionados por los docentes ascendió a la cantidad de 18, materiales que analizamos por medio de la técnica de observación no participante. Establecimos como unidad de análisis la tarea, acogiéndonos al modo en que la concibe Gimeno (1988):

«Las tareas tienen una cierta coherencia interna, buscan una determinada finalidad, se ocupan de un contenido preciso, implican elementos más simples combinados de una forma particular. Por ello, las tareas tienen un modo particular de regular la acción mientras transcurre el proceso de su desarrollo, de acuerdo con un patrón interno singular para cada tipo de tarea. En cada una de ellas podemos decir que existe un plan más o menos preciso que regula la práctica mientras ésta discurre. Gracias a ese orden interno, que estructura con una determinada coherencia los elementos que intervienen en la acción, las tareas son los elementos básicos reguladores de la enseñanza.» (p. 250).

Así pues, basándonos en la argumentación del autor citado, quien además subraya su potencialidad como recurso de análisis, establecimos tres tipologías de tarea, las cuales explicitamos en la Tabla 4.

Tabla 4. Tipologías de tarea en el análisis de las prácticas de aula. Fuente: Elaboración propia.

Tipo de tarea	Denominación de la tarea	Descripción de la tarea
Tipo A	Calentamiento	Realización de ejercicios de preparación corporal antes de iniciar la práctica con el instrumento musical.
Tipo B	Técnica	Práctica de ejercicios técnicos de diversa índole, como escalas, cambios de posición, golpes de arco, etc.
Tipo C	Interpretación	Ejecución, estudio y/o interpretación de piezas musicales.

Conviene mencionar también que algunos docentes paraban la filmación de la sesión de la clase en distintos momentos, dando lugar a tomas diferenciadas dentro de un mismo registro. Hecho que, cuando ocurre, puede percibirse en la identificación de la grabación de la Tabla 5, donde presentamos el resumen de los 18 materiales audiovisuales proporcionados por los profesores y el desglose de las 31 tareas que fueron objeto de análisis.

Estructurados los registros audiovisuales en un total de 31 tareas, examinamos cada una de ellas con el modelo analítico de la praxis de aula que a tal efecto creamos. Propósito que metodológicamente solo era accesible mediante la tecnología audiovisual utilizada en virtud del principio de reflexividad que la asiste (Banks, 2010).

Tabla 5. Resumen del volumen e identificación de los registros audiovisuales objeto de análisis. Fuente: Elaboración propia.

Id. Transc.	Prof.	Disc.	Id. Grab.	Fecha grabación	Duración grabación	N.º de Tarea	Duración tarea	Tipo Tarea
T.P1.D1.1 (1ª grabación)	P1	D1	V.P1.D1.1	10/03/2015	40'20"	Tarea 1	40'20"	B
T.P1.D1.2 (2ª grabación)	P1	D1	V.P1.D1.2	28/04/2015	39'16"	Tarea 2	3'	A
						Tarea 3	36'10"	B
T.P1.D1.3 (3ª grabación)	P1	D1	V.P1.D1.3	02/06/2015	34'23"	Tarea 4	34'	B
T.P1.D2.1 (1ª grabación)	P1	D2	V.P1.D2.1	12/03/2015	21'30"	Tarea 5	4'20"	C
						Tarea 6	17'	B
T.P1.D2.2 (2ª grabación)	P1	D2	V.P1.D2.2a (1ª toma) V.P1.D2.2b (2ª toma)	29/04/2015	a:13'55" b:07'16"	Tarea 7	17'	B
T.P1.D2.3 (3ª grabación)	P1	D2	V.P1.D2.3a (1ª toma) V.P1.D2.3b (2ª toma)	03/06/2015	a:14'23" b:10'16"	Tarea 8	24'	B
T.P1.D3.1 (1ª grabación)	P1	D3	V.P1.D3.1a (1ª toma) V.P1.D3.1b (2ª toma)	12/03/2015	a:05'13" b:32'34"	Tarea 9	7'	C
						Tarea 10	31"	B
T.P1.D3.2 (2ª grabación)	P1	D3	V.P1.D3.2	07/05/2015	41'17"	Tarea 11	13'	B
						Tarea 12	7'	A
T.P2.D4.1 (1ª grabación)	P2	D4	V.P2.D4.1a (1ª toma) V.P2.D4.1b (2ª toma)	23/03/2015	a:43'50" b:05'56"	Tarea 13	14'30"	B
						Tarea 14	27'45"	C
T.P2.D4.2 (2ª grabación)	P2	D4	V.P2.D4.2a (1ª toma) V.P2.D4.2b (2ª toma)	27/04/2015	a:18'59" b:37'30"	Tarea 15	25'	B
						Tarea 16	25'	C
T.P2.D4.3 (3ª grabación)	P2	D4	V.P2.D4.3a (1ª toma) V.P2.D4.3b (2ª toma)	01/06/2015	a:24'22" b:39'05"	Tarea 17	7'	A
T.P2.D5.1 (1ª grabación)	P2	D5	V.P2.D5.1a (1ª toma) V.P2.D5.1b (2ª toma)	23/03/2015	a:43'52" b:11'01"	Tarea 18	5'	A
						Tarea 19	21'30"	B
						Tarea 20	5'30"	A
T.P2.D5.2 (2ª grabación)	P2	D5	V.P2.D5.2a (1ª toma) V.P2.D5.2b (2ª toma)	27/04/2015	a:43'52" b:06'22"	Tarea 21	11'40"	B
						Tarea 22	32'	C
T.P2.D5.3 (3ª grabación)	P2	D5	V.P2.D5.3	01/06/2015	25'19"	Tarea 23	20'	C
T.P2.D6.1 (1ª grabación)	P2	D6	V.P2.D6.1a (1ª toma)	23/03/2015	a:38'07" b:21'05"	Tarea 24	7'20"	A
						Tarea 25	18'	B

Id. Transc.	Prof.	Disc.	Id. Grab.	Fecha grabación	Duración grabación	N.º de Tarea	Duración tarea	Tipo Tarea
			V.P2.D6.1b			Tarea 26	33'20''	C
T.P2.D6.2 (2ª grabación)	P2	D6	V.P2.D6.2a (1ª toma) V.P2.D6.2b (2ª toma) V.P2.D6.2c (3ª toma)	27/04/2015	a:07'17" b:44'06" c:12'47"	Tarea 27	9'	A
						Tarea 28	27'45''	C
T.P3.D7.1 (1ª grabación)	P3	D7	V.P3.D7.1a (1ª toma) V.P3.D7.1b (2ª toma) V.P3.D7.1c (3ª toma) V.P3.D7.1d (4ª toma)	16/04/2015	a:15'52" b:15'52" c:15'52" d:10'22"	Tarea 29	56'40''	B
T.P3.D7.2 (2ª grabación)	P3	D7	V.P3.D7.2a (1ª toma) V.P3.D7.2b (2ª toma) V.P3.D7.2c (3ª toma) V.P3.D7.2d (4ª toma)	14/05/2015	a:15'52" b:15'52" c:15'52" d:03'05"	Tarea 30	19'	B
						Tarea 31	30"	C

En la Tabla 6 puede observarse cómo quedaron fijadas las categorías de análisis de nuestra propuesta, fundamentadas en los principios de la TA:

Tabla 6. Clasificación y definición de las categorías en el modelo analítico de la praxis de aula propuesto. Fuente: Elaboración propia.

Categorías de análisis	Definición
1. Reconocimiento de la fuerza del hábito	Descubrimiento de la potente obstaculización que causan los hábitos limitadores para lograr exitosamente los objetivos deseados.
2. Falsa percepción sensorial	Toma de conciencia de que la percepción sensorial no es confiable, porque actúa asociando lo habitual a lo correcto cuando en realidad no lo es.
3. Inhibición	No dar consentimiento a la reacción inmediata que surge ante un estímulo dado.
4. Dirección	Proyección de órdenes de <i>dirección</i> ² , orientadas a mejorar el <i>uso</i> ³ de <i>uno mismo</i> ⁴ .
5. Medios por los cuales	Empleo del principio de la TA denominado « <i>means-whereby</i> », consistente en fomentar la mejora del <i>uso</i> de <i>uno mismo</i> a través de la inhibición de la reacción inmediata y el empleo subsiguiente de órdenes de <i>dirección</i> .
6. Control primario	Fomento de una relación mejorada entre cabeza-cuello-espalda, libre de interferencias.

² Alexander (1995) refiere que tales órdenes de dirección son mensajes proyectados desde el cerebro a los mecanismos psicofísicos del organismo.

³ Con respecto a la noción de uso en la TA, su mismo creador define así el modo en que la entiende: «Querría dejar bien claro que cuando utilizo la palabra 'uso', no es en el sentido limitado del uso de una parte específica, [...] sino en un sentido más amplio y global que se refiere al funcionamiento del organismo en general.» (Alexander, 1995, p. 37).

⁴ Utilizamos la expresión uno mismo y sus derivados, como sí mismo, sí mismos, etc. para referirnos al concepto de self mediante el cual Alexander (1995, 2008) alude al organismo humano como una unidad psicofísica integrada.

Categorías de análisis	Definición
7. Filosofía	Desarrollo de la capacidad de autogobierno personal, desde el ejercicio de control consciente en el <i>uso de uno mismo</i> .

Debido a que en los objetivos previamente enunciados ceñimos nuestra mirada al estudio de la categoría medios por los cuales, en el contenido del presente artículo solo abordamos los resultados obtenidos en referencia a la misma. De igual modo, únicamente exponemos -en la Tabla 7 que figura a continuación- el conjunto de códigos en que se constituye la categoría mencionada, que nos permitirán observar cómo se distribuye la aplicabilidad de la TA.

Tabla 7. Clasificación y descripción de los códigos pertenecientes a la categoría medios por los cuales.
Fuente: Elaboración propia.

Categorías de análisis	Definición
Unión concatenada de inhibición junto con dirección	Concatenación de la inhibición de la reacción inmediata y el empleo de órdenes de dirección.
Promoción de la mejora del uso	Fomento de mejoras en el uso del alumno, entendido este como la manera de emplear la integridad de su organismo psicofísico en cualquier actividad.
Aplicación de los medios por los cuales	Práctica de los medios por los cuales, entendidos estos como los pasos procesuales a seguir hasta conseguir el objetivo planteado de la manera más adecuada, en oposición al logro del fin inmediato.
Toma de conciencia de los medios por los cuales	Toma de conciencia de los medios por los cuales se llega a conseguir el objetivo de la manera más adecuada.
Repetición consciente de los medios por los cuales	Repetición de la ejecución de los medios por los cuales, siendo consciente del proceso.

Resulta relevante indicar que nuestro modelo analítico de la praxis de aula, creado ex profeso para examinar la implementación que de la TA efectúan los profesores sujetos de investigación en sus prácticas pedagógicas, contempla tres dimensiones observacionales: discursiva, de acción y clima de aula, las cuales nos proporcionan información sobre el comportamiento observado. Por este motivo, las transcripciones de las clases filmadas no solo recogen las intervenciones orales que allí se producen, sino que además incluyen, entre paréntesis, el registro de: (a) qué se dice y cómo se dice; (b) qué se hace y cómo se hace; (c) qué clima de aula se percibe. En relación con este último elemento anunciado, convenimos con Latorre (1989) en la importancia que adquiere dentro de la acción educativa:

«el clima socioemocional de la clase ejerce una gran influencia en el comportamiento de los alumnos y en las interrelaciones sociales que se producen, y pueden favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje» (p.121).

Es desde lo señalado por el autor como deseamos justificar el interés de la inclusión de esta dimensión en nuestra propuesta de análisis.

Por consiguiente, es a través de la descripción del curso de las acciones y de las manifestaciones relativas a la comunicación no verbal (gestos, expresión de emociones, talante, tono de voz, etc.) como nutrimos el corpus de evidencias empíricas sobre las que posteriormente nos basaremos -además de en las transcripciones literales de los discursos - para analizar e interpretar la aplicación de la TA por parte de los docentes sujetos de investigación en su praxis de aula. Los verbatims, por tanto, son el elemento empírico sobre el que se asienta la codificación y el análisis. En el siguiente epígrafe podremos descubrir cómo los profesores articulan cada uno de los códigos. Por último, con respecto al tratamiento de los datos, es menester señalar que utilizamos el software ATLAS.ti en su versión 7.1.

3. Resultados

El gráfico 1 recoge la distribución de aplicación de códigos de la categoría medios por los cuales, donde se refleja el número total de ocasiones identificadas en que el conjunto de docentes ha aplicado cada uno de ellos.

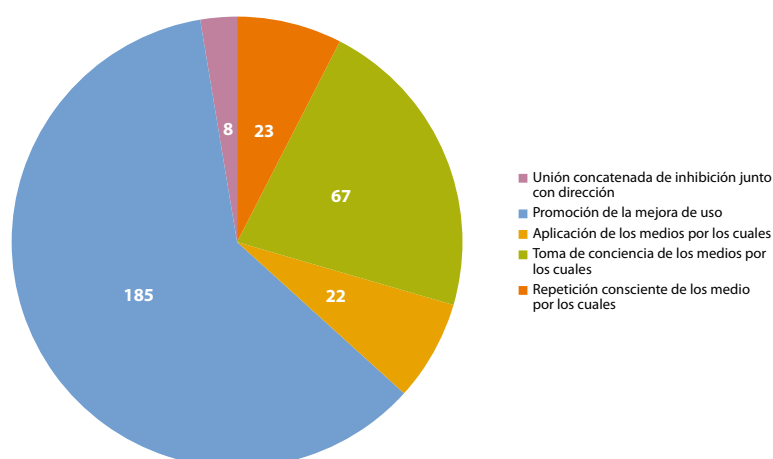


Gráfico 1. Distribución de la aplicación de códigos relativos a la categoría medios por los cuales por el conjunto de docentes. Fuente: Elaboración propia.

A continuación proveemos una síntesis explicativa del empleo de los códigos, contemplando tanto su uso cuantitativo como cualitativo. Tomando como base la cantidad de veces que han sido utilizados, adoptamos el criterio de exponer los aspectos más relevantes y significativos de su aplicación en las aulas por orden creciente, comenzando así por los que han tenido menor presencia. Conviene puntualizar que destacaremos la expresión de los códigos en letra cursiva para remarcar su procedencia de la TA.

Con respecto al código *unión concatenada de inhibición junto con dirección*, el cual comporta la implementación de las dos ideas operacionales básicas que se desarrollan en la TA como fundamento para la mejora del uso de uno mismo (inhibición y dirección), nos resulta llamativa la escasa cantidad de ocasiones en que es identificada su aplicación en la praxis de aula. Al interrogarnos acerca de los motivos que pudieran justificar tal detección, reparamos en que no podemos obviar el hecho de haber codificado únicamente la inhibición cuando el profesor insta al alumno a

abstenerse de reaccionar de la manera habitual con el fin de que no repita un patrón erróneo de uso y funcionamiento, mediante algún tipo de declaración explícita verbalizada que así lo indicara. Por medio de esta decisión adoptada tratamos de ajustarnos a la significación otorgada al principio de la inhibición en la TA, donde implica una abstención de la reacción inmediata que surge ante el estímulo del deseo de ir directamente a por el logro del fin, para focalizar así la atención en los medios conscientes y razonados por los cuales se logrará el objetivo deseado (Alexander, 1995, 2008, 2011, 2017).

El siguiente verbatim da muestra de la articulación de este código por parte de uno de los docentes:

11:16: D6: vale (D6 se dispone a colocarse la viola para empezar a tocar, y se observa que mueve la cabeza hacia adelante para colocársela)

11:17: P2: cuidado, cuidado (P2, que ha visto la reacción inmediata de D6, le gesticula ahora lo que acaba de hacer para que lo observe a modo de espejo: inclina la cabeza hacia la izquierda al mismo tiempo que agacha su tronco superior. A continuación se dispone hacia arriba erguido, señalándole así la diferencia entre lo erróneo y la nueva dirección hacia arriba que ha de aplicar) (D6 vuelve a colocarse la viola y empieza a tocar de nuevo). (Tarea 25/P2.D6.1)

Observamos, pues, que el profesor insta a su alumna a detener su reacción inmediata ante el estímulo de colocarse la viola para empezar a tocar, al detectar que ese patrón de uso habitual que tiene integrado le obstaculiza el disponerse adecuadamente ante la ejecución musical con el instrumento. Se sirve de la ejemplificación gestual para transmitirle cuál es el modo de proceder erróneo que debe inhibir y qué nueva pauta de dirección debe proyectar.

Por lo que se refiere al código *aplicación de los medios por los cuales*, hallamos que los profesores lo articulan de modos diversos y para servir a distintas finalidades dentro de su acción pedagógico-didáctica de aula. Así, en ocasiones lo utilizan con el fin de que los nuevos medios faciliten al alumnado la adquisición o mejora de habilidades relacionadas con la técnica del instrumento. En otras situaciones, lo implementan con el propósito de modificar un patrón erróneo de uso y funcionamiento previamente detectado en el alumno, el cual obstaculiza el logro del objetivo planteado. Casos en que proporcionan al discente un nuevo modo de proceder dirigido a facilitar su corrección, a través del seguimiento y ejecución de unos pasos procesuales. Asimismo, encontramos episodios en donde los docentes instan a sus alumnos a aplicar unos nuevos medios relativos a mejoras en su disposición psicofísica a la hora de tocar el violín o la viola, fomentando en ellos un buen uso de sí mismos. Como muestra de lo indicado, reproducimos el siguiente extracto de una situación pedagógica en donde uno de los docentes articula el mencionado código:

27:04: P2: (P2 eleva sus dos brazos hacia arriba, sujetando a la vez arco y viola)

27:06: P2: repite lo que hago (D6 también levanta sus dos brazos; ahora P2 sitúa su viola encima de su cabeza como si fuera un sombrero, y el brazo derecho del arco lo deja estirado hacia la derecha, lo que D6 imita; a continuación P2 va bajando la viola hacia el lugar de su sujeción y D6 lo imita; finalmente, P2 apoya su viola en su lugar de sujeción y D6 también). (Tarea 26 / P2.D6.1)

A través de la lectura de la escena expuesta, podemos advertir cómo el profesor transmite a su alumna los medios procesuales para lograr una colocación adecuada del instrumento. Conjugando el recurso de la ejemplificación con explicaciones verbalizadas, ambos aplican los nuevos medios por los cuales. Por su parte, en todas las ocasiones donde hallamos la articulación de la *repetición consciente de los medios por los cuales*, los docentes subrayan a sus alumnos la importancia de practicar con plena consciencia las fases procesuales a seguir -constituyentes de los medios por los cuales- para lograr el objetivo planteado. Pasos que explicitan y también demuestran mediante la ejemplificación la mayoría de las veces. Reproducimos aquí una escena pedagógica que refleja lo acabado de indicar:

28:06: P2: vale. Cógela de aquí [refiriéndose a la viola], del medio, de ahí (P2 le ayuda y D6 ahora la coge más del medio, justo cuando se junta el mango con el inicio de la caja de la viola). Y entonces yo te ayudo. Yo te ayudo. Cabeza (P2 le ayuda a subir la viola y a ponérsela en la cabeza como un sombrero), oreja (le ayuda a bajar la viola a la altura de su oreja), cuello (le ayuda a colocarse la viola ya en su lugar de sujeción, en el cuello). (Tarea 26 / P2.D6.1)

De igual forma, es importante señalar que los profesores aplican este código con la misma variedad de usos y finalidades ya expuesta en la aplicación de los medios por los cuales. Conviene recordar al respecto que la distinción esencial establecida entre ambos códigos reside en diferenciar la primera ejecución de los medios de otras posteriores, esto es, su repetición.

Con referencia al código *toma de conciencia de los medios por los cuales*, lo primero que capta nuestra atención es el salto cuantitativo por lo que al número de implementaciones efectuadas se refiere. A ello se añade el hecho de que, en todas las ocasiones donde hemos identificado su articulación, hallamos que los docentes conjugan explicaciones verbalizadas y demostraciones ejemplificadas para clarificar a sus alumnos en qué consisten los medios a realizar y cómo llevarlos a cabo. De lo indicado se desprende que los profesores, dentro del conjunto de opciones planteadas en nuestro sistema de codificación en torno a la aplicación, repetición y toma de conciencia de los medios por los cuales, al priorizar la implementación de este último sobre los demás le otorgan una mayor relevancia en su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje del violín y la viola. Un episodio donde encontramos la articulación de la toma de conciencia de los medios por los cuales es el que incluimos a continuación:

05:00: P1: vale. No esperes hasta última hora para cambiar los dedos (P1 coge ahora su violín y le ejemplifica con él a D1 aquello que le está explicando verbalmente, tocando la escala desde la nota re en sentido descendente). Antes de empezar, lo preparas (se lo dice mientras toca una nota, conjugándole así las explicaciones e instrucciones verbalizadas junto con el referente visual, para que D1 observe cómo ha de ejecutar los actos a los que se está refiriendo y escuche al mismo tiempo cómo suena). (Tarea 3 / P1.D1.2)

De tal modo, advertimos que la profesora hace tomar conciencia a su alumna de los medios que ha de aplicar para ejecutar correctamente la escala que están estudiando, sirviéndose tanto de las explicaciones verbalizadas como de la demostración ejemplificada con el violín.

Por último, el código *promoción de la mejora del uso* es el que ostenta mayor presencia no solo en términos cuantitativos, sino también desde un sentido cualitativo, al valorar la amplitud y riqueza de articulaciones que los docentes despliegan en su praxis de aula. En este sentido, resulta del todo destacable el tipo de articulación identificada más afín al modo de proceder en la TA para desarrollar la mejora del uso, en donde el profesor proporciona al alumno nuevas experiencias sensoriales a través del contacto y guía de sus manos.

Así pues, situaciones pedagógicas halladas -dentro de las tareas analizadas- en que los docentes tratan de desbloquear a sus alumnos de ciertas sobretensiones en ellos detectadas tienen un alto grado de significatividad, por cuanto reflejan el calado que produjo el curso de formación de TA en los profesores sujetos de investigación. Asimismo, resaltan aquellos episodios en donde los profesores proveen amplias argumentaciones a sus alumnos sobre la importancia de establecer un buen uso de sí mismos ante la práctica musical con el instrumento. Por un lado, inciden en su relación con el control requerido en la ejecución e interpretación musicales; por otro, en el nexo que mantiene con la prevención de lesiones y cansancios innecesarios. En el ejemplo que proveemos a continuación, la profesora aplica la promoción de la mejora del uso cuando están trabajando la conducción del paso del arco sobre las cuerdas:

14:37: P1: vale. ¿Sabes cómo se llaman los huesos que tenemos aquí detrás? (P1 toca las escápulas de D1) ¿Estos cómo se llaman? Las escápulas, ¿vale? Mira (ahora P1 le coloca el arco a D1 en su mano derecha y le levanta el brazo derecho. D1 se encuentra ahora con el arco sujeto y P1 le guía el movimiento, simulando tocar pero sin el violín puesto). Cuando pasamos el arco, sube y baja (refiriéndose al movimiento de la escápula) (Al mismo tiempo que habla P1, está tocando la escápula derecha de D1, para que sienta el movimiento de palanca que sube y baja).

15:04: P1: ... Si te pongo la mano ahí (P1 le pone una mano en su escápula derecha), cuando subimos (le sube a D1 el brazo del arco), ésta baja (refiriéndose a la escápula y tocándola a la vez para que sienta su acción y compruebe lo que le está explicando mediante la vivencia, guiándole con sus manos), con lo cual la polea se mueve y cuando bajamos (le va bajando el movimiento del brazo como si fuera arco abajo), vuelve otra vez arriba (refiriéndose al movimiento de la escápula), porque sube hacia arriba el peso. [...] (Ahora le coge el brazo derecho y se lo va dirigiendo efectuando círculos) Hombro abajo, ¿vale? Y brazo completamente relajado (ahora P1 le va guiando el movimiento de su brazo haciendo círculos con él). (Tarea 1 / P1.D1.1)

De este modo, la docente explica a su alumna el movimiento del paso del arco situándolo en relación con la acción de las escápulas, cuya actividad asemeja al funcionamiento de una polea. Utiliza el contacto y la guía de sus manos para proveerle de nuevas experiencias sensoriales que traten de flexibilizar y liberar el movimiento de su brazo derecho, promoviendo así la mejora de su uso.

4. Conclusiones

Tras haber examinado la aplicación de la TA por parte del conjunto de docentes sujetos de investigación, obtenemos una serie de conclusiones que dan respuesta a los objetivos establecidos. Con respecto al primer objetivo específico, relativo a la articulación del principio de los medios por los cuales de la TA, hemos de destacar el

hecho de que los docentes articulen los distintos códigos con dos finalidades: bien para modificar patrones erróneos de funcionamiento que han detectado en los alumnos o con objeto de mejorar habilidades concernientes a la técnica del instrumento. Su implementación conlleva que el alumno focalice la atención en el aspecto procesual de su propio aprendizaje, tomando plena conciencia de qué pasos le permitirán obtener el objetivo planteado, lo que al mismo tiempo fomenta la adquisición de control sobre lo que hace y cómo lo hace. Labor a la que Landa (2006) atribuye suma importancia, señalando que dará como resultado una práctica musical más saludable a la vez que eficiente.

Por lo que al segundo objetivo específico se refiere, podemos concluir que resulta del todo pertinente estudiar la incidencia de la aplicación de la TA mediante registros audiovisuales. Por un lado y en virtud de la reflexividad que señala Banks (2010), permiten obtener datos del comportamiento observable, donde justamente se sitúa el núcleo de la Técnica. Por otro, esos registros se convierten en materiales audiovisuales en formato digital que pueden servir de referencia para modelar el proceso de enseñanza y aprendizaje del violín y la viola. Hallazgo no pretendido en este estudio pero que nos parece fundamental y de alto valor pedagógico.

Por último, en cuanto a las repercusiones que genera aplicar el principio de los medios por los cuales de la TA en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje instrumental del violín y la viola, convenimos con Known (2012) y Ávila (2013) en que la aplicación de la Técnica coadyuva tanto a aumentar la conciencia de uno mismo al tocar el instrumento musical como a aumentar la eficiencia en la práctica musical. Cabe reconocer, no obstante, que ceñir la incidencia de la aplicación de la TA a un solo principio de la misma presenta limitaciones. Por ello, nuestro trabajo de tesis doctoral es bastante más complejo y contempla el estudio detallado de las implicaciones pedagógicas que comporta la implementación de la Técnica.

En futuras publicaciones abordaremos cómo los docentes integran en su acción pedagógico-didáctica de aula los distintos principios de la TA, observando con especial atención sus modos de articularlos, ya sea para tratar de modificar hábitos erróneos identificados en los alumnos que interfieren en la consecución exitosa de aquellos objetivos planteados, o con el fin de mejorar destrezas técnicas y musicales. Visión que permitirá poder apreciar no solo la aplicabilidad de la Técnica, sino también sus potencialidades en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental. Igual de relevante será el analizar las argumentaciones del creador de la Técnica en torno al tema educativo, al invitarnos a efectuar una profunda reflexión sobre el modelo educacional que subyace en nuestro sistema educativo.

5. Referencias

- Alexander, F. M. (1995). *El uso de sí mismo*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Alexander, F. M. (2008). *La Constante Universal de la Vida*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Alexander, F. M. (2011). *Control Consciente y Constructivo del Individuo*. Buenos Aires: Pequeña hoja.
- Alexander, F. M. (2017). *La Herencia Suprema del Hombre: La Dirección y el Control*. Madrid: Letras de Autor.
- Ávila, J. (2013). Relación entre la actitud postural y el desempeño frente al piano a partir de la Técnica Alexander. *Música Cultura y Pensamiento*, 5(5), 155-175.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Ben-Or, N. (1995). The Alexander Technique. En C. Grindea (Ed.), *Tensions in the Performance of Music* (pp.84-95). London: Kahn & Averill.
- Bosch, A., Hinch, J. (1999). The application of the Alexander Technique to flute teaching: two case studies. *British Journal of Music Education*, 16(03), 245-251.
- Chou, Y. (2013). *When the Mouse Meets the Elephant: A Manual for String Bass Players with Application of the Philosophy and Principles of the F. M. Alexander Technique* (Tesis doctoral). Louisiana State University, Estados Unidos.
- De Alcantara, P. (2011). *Integrated practice: coordination, rhythm & sound*. New York: Oxford University Press.
- De Alcantara, P. (2013). *Indirect procedures: a musician's guide to the Alexander technique*. New York: Oxford University Press.
- Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. DOCV Num. 5606 de 25 de septiembre de 2007. Recuperado de: <http://ir.uv.es/fLR6bgR>
- Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. DOCV Num. 5606 de 25 de septiembre de 2007. Recuperado de: <http://ir.uv.es/7TDIpfz>
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del violín*. Madrid: Pirámide.
- García, R. (2011). *Optimiza tu actividad musical. La Técnica Alexander en la Música*. Rivera: Valencia.
- García, R. (2013). *Técnica Alexander para músicos. La "zona de confort": salud y equilibrio en la música*. Robinbook: Barcelona.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid
- Havas, K. (1961). *A New Approach to Violin Playing*. London: Bosworth.
- Hoppenot, D. (1991). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Kaplan, I. (1994). *The experience of pianists who have studied the Alexander Technique: Six case studies* (Tesis doctoral). New York University, Estados Unidos.
- Kleinman, J. y Buckoke, P. (2013). *The Alexander Technique for Musicians*. London: Bloomsbury.
- Known, S. R. (2012). *Basic Principles of the Alexander Technique Applied to Cello Pedagogy in Three Case Studies* (Tesis doctoral). University of Cincinnati, Estados Unidos.
- Landa, A. (2006). Acordeón y Técnica Alexander para músicos. *Doce notas preliminares*, 18, 70-75.
- Latorre, A. (1989). *Psicología del proceso de enseñanza/aprendizaje: La situación educativa*. Valencia: Nau llibres.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <http://ir.uv.es/k7zjzHM>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://ir.uv.es/reysj0N>
- Menuhin, Y. (1987). *Seis lecciones con Yehudi Menuhin*. Madrid: Real Musical.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rolland, P. (2000). *Basic Principles of Violin Playing*. Bloomington: Tichenor Publishing.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

