

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

# LA CREATIVIDAD EN LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA

Doctoranda: Biljana Bellotti Mustecic

Directores: Dr. Dña. Julia Bernal Vásquez

Dr. Tomás Sola Martínez

Bellotti



08

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Biljana Belloti Mustecic  
D.L.: Gr. 1732-2009  
ISBN: 978-84-692-1316-2

*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

INTRODUCCIÓN.....	.15
1. JUSTIFICACIÓN y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	.16
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	.22
A. JUSTIFICATION.....	.31
B. PLANING OF THE INVESTIGATION.....	.38

**PARTE I:  
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD.....	.47
1. CONCEPTO.....	.47
2. LOS TEÓRICOS DE LA CREATIVIDAD.....	.52
2.1. Desde Wallas hasta De Bono.....	.52
3. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	.87
3.1. Orígenes.....	.87
3.2. Características.....	.88
3.3 Base fisiológica.....	.89
3.4. Base psicológica.....	.90
4. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	.91
C. SUMMARY.....	.95
CAPÍTULO 2. EL VIOLÍN.....	.99
1. CARACTERÍSTICAS Y COMPOSICIÓN.....	101
1.1. Las partes del violín.....	105
2. EL ARCO.....	107
2.1. Historia y desarrollo.....	107

2.2. Material y producción.....	109
3. EL VIOLÍN.....	112
3.1. El maestro como agente creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de violín.....	117
3.2. La maestría como referencia de la experiencia cumbre...	119
3.3. Orientaciones pedagógicas.....	121
4. LA TÉCNICA VIOLINÍSTICA.....	127
4.1. Descripción de la práctica violinística.....	132
4.2. La práctica a través del grupo.....	136
5. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	139
D. SUMMARY.....	141
CAPÍTULO 3. PAPEL DE LOS PADRES.....	143
1. LA FAMILIA COMO AMBIENTE CREATIVO.....	143
2. LA CREATIVIDAD EN EL ENTORNO FAMILIAR.....	144
3. LAS PROPUESTAS DE LOS AUTORES-INVESTIGADORES.....	145
4. TIPOS DE FAMILIA.....	150
5. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	152
E. ROLL OF THE FAMILY.....	154
CAPÍTULO 4. MIEDO ESCÉNICO COMO OBSTÁCULO DE LA CREATIVIDAD.....	163
1. GÉNESIS.....	163
2. TÉCNICAS.....	175
2.1. La desensibilización.....	175

2.2. Atención en escena.....	176
2.3. Competencia.....	178
2.4. Desacreditación de los jueces.....	179
2.5. Placer de actuar.....	180
2.6. Las técnicas de relajación .....	180
2.7. El deseo de reconocimiento.....	181
3. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	183
G. SUMMARY.....	185

## **PARTE II**

### **INVESTIGACIÓN**

	187
CAPÍTULO 5.METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
1. MUESTRA.....	189
1.1. Muestra de alumnos.....	191
1.2. Muestra de la familia.....	197
2. PROCEDIMIENTO.....	197
3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	198
3.1. Cuestionario de práctica violinística (CPV) y Cuestionario de práctica violinística para la familia padres/madres (CPVF).....	199
3.1.1. Elección de instrumento.....	199
3.1.2. Preparación del cuestionario.....	200
3.1.3. Elegir el modo de respuesta.....	202

## *La creatividad en la práctica violinística*

3.1.4. Seleccionar la forma de la pregunta Cómo pueden plantearse las preguntas.....	202
3.1.5. Descripción de los cuestionarios.....	205
3.1.5.1. Práctica violinística de los alumnos.....	205
3.1.5.2. Cuestionario de práctica violinística de padres y madres.....	211
3.2. Cuestionario de creatividad (CREA).....	220
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	220
4.1. Descriptivos.....	221
4.2. Correlación bivariada.....	221
4.3. Validez y fiabilidad.....	222
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	235
1.DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA: MEDIA, MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA.....	236
1.1. Los alumnos.....	238
1.2. Padres y madres.....	250
2. DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA: FRECUENCIAS Y PROCENTAJES.....	262
2.1. Los alumnos.....	262
2.2. Padres y madres.....	272
3. DE LA CREATIVIDAD: FRECUENCIAS Y PROCENTAJES.....	286
4. DE LA CORRELACIÓN BIVARIADA.....	290

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS.....	297
H. SUMMARY Y CONCLUSIONS.....	300
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319



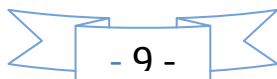
*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

*A la memoria de mi madre, una gran maestra*

*Biljana Bellotti Mustecic*



*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

## AGRADECIMIENTOS

*Agradezco a mis fieles alumnos que me respaldaron con el más cariñoso afecto. A sus padres, quienes respondieron con entusiasmo e infinita confianza.*

*Deseo expresar mi gratitud a aquellos que me han ayudado en la realización de este trabajo.*

*En primer lugar, quiero agradecer a Julia Bernal Vázquez, tutora de este trabajo, la confianza, ánimos y optimismo que me ha influido.*

*A Don Tomás Sola Martínez, tutor de este trabajo, la confianza y interés por mi tema.*

*Mis colegas y amigos Carmen, Víctor, M<sup>a</sup> Angustias y Fernando, Mari del Mar, Rosario, Pepa, Nada, Dubravka, Dragana, gracias por aportarme valioso apoyo y ayuda.*

*A mi familia por creer en mí.*

*Por muy profunda integración en las reflexiones sobre la experiencia cumbre y hacia la retrospección del pensamiento asociativo en la mente humana, festejo comparecencia de Marko.*

*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

*"¿El poder? - cuál es - de un artista. Transformar las emociones del público, el humor que el espectador tenga ese día; alterar su concepto de la vida. Hacer que se cuestione todo lo que da por sentado"*

*Stanislavski*

*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

## INTRODUCCIÓN

Una fuerte sensación de energía impregna cada gramo de nuestro cuerpo, un flujo liberador y maravilloso recorre nuestras venas, enriquece a los que han tenido el privilegio de experimentar la alegría y la belleza del violín.

El escenario ha sido mi vida, a través del violín he expresado mi ser día tras día y noche tras noche. Fue esta sensación de liberador impulso la que me ha guiado y llevado a hacer lo que hago. No usaré la palabra "inspiración". Nos evitaremos interminables y áridas explicaciones que nos llevarían a un laberinto sin sentido. Al intentar definir estados emocionales y psicológicos, a menudo nos alejamos de la creatividad, en el sentido en que la pretendo tratar.

La creatividad nace y se desarrolla a través de una práctica violinística iniciada y realizada por el propio placer de experimentarla. Basta observar la larga lista de ejemplos de sujetos implicados en dicha práctica, y analizar la evolución y el florecer de sus vidas tanto artísticas como profesionales.

A tratar el tema de la creatividad, me ha llevado toda una vida de tenaz trabajo, impregnado de un inagotable entusiasmo por vivir la práctica de mi arte y llenar el espacio sonoro de un valor estético tan alto como es la música.

Son los años en el mágico mundo en el que el violín me introdujo los que hoy me han atraído hacia las profundidades de la investigación científica. Al descubrir numerosos elementos en la vida y obra de célebres violinistas y pedagogos, encontramos las semillas de una incombustible creatividad. Sin duda, es para mí una necesidad el por lo menos intentar transmitir aspectos comprobados a lo largo de mi vida profesional como violinista. La idea nace espontáneamente de una necesidad de difundir los propios descubrimientos e ideas que pueden servir a los demás interesados en optar por este recorrido alucinante.



Es una larga y atrevida búsqueda llena de tentaciones apasionantes.

## 1. JUSTIFICACIÓN

Mis memorias empiezan con los primeros pasos en el maravilloso mundo de la musical. En un ambiente familiar siempre lleno de música, interpretaba romances cuyos textos con mis cinco años no llegaba a entender, pero las vibraciones de estas melodías emocionantes provocaban la irresistible atracción de interpretarlas. La familia desempeñó en los primeros años de mi viaje musical un papel clave. En la casa se escuchaba constantemente la radio, rica en programas de música clásica y folclórica. Además, en tiempo de ocio, al contrario que hoy en día, ocupaba una parte muy importante el cantar canciones populares con familiares y amigos. Durante estas veladas es cuando yo tuve la oportunidad de despertar mi entusiasmo hacia este noble mundo, y llamar la atención de mis padres sobre esta vocación. Por tanto, fue un camino perfectamente natural el encuentro con el violín, pura sublimación de la belleza tanto interior como exterior.

El método con el que empecé a practicar era bastante técnico. Consistía en interminables repeticiones de movimientos mecánicos, cada mano se perfeccionaba por separado, numerosas escalas, multitud de ejercicios sólo para el arco, etc. Las clases eran dos veces por semana y la práctica orquestal no empezó hasta años más tarde. Por tanto, eran sólo clases individuales y donde todos los elementos técnicos se practicaban aisladamente. Lo que realmente recuerdo como gran estimulante y propulsor de mi creatividad, fueron las actuaciones en público, que empezaron desde los primeros cursos. Mantenían la ilusión de tener algo que comunicar y compartir, de crear. Las emociones provocadas eran la clave para el progreso de mi carrera artística, sobre todo en estos estadios tempranos.

El apoyo de la profesora tuvo un papel inestimable. La confianza que me transmitió me acompañaría toda la vida, así como el ejemplo que me dio de una mujer enamorada de este arte en el que me iniciaba. Otro

## *La creatividad en la práctica violinística*

elemento de gran ayuda fueron las pruebas con el pianista, que posibilitaban un diálogo de fraseo con el otro músico.

Durante la adolescencia temprana comencé al fin con los ensayos en orquesta con los demás alumnos. Esto aportaba una experiencia sonora más holística de la expresión musical. La empatía que se establecía entre los miembros aumentaba nuestro disfrute y nuestro éxito en la interpretación.

Fue durante esta edad cuando me decidí sobre la orientación profesional como intérprete. Al entrar en la facultad, tenía clases individuales dos veces por semana, ensayo con pianista de todo el repertorio una, fui elegida como miembro de la orquesta de cámara *Jeuness Musical*, formé un cuarteto musical con otros tres miembros de esta orquesta y, finalmente, tocaba en la orquesta sinfónica de la Facultad. De todo ello destacaría que los ensayos con acompañamiento me permitieron buscar soluciones interpretativas sin la intervención del profesor. El cuarteto fomentaba el compañerismo y la mentalidad de grupo, que ayudaban a construir mi personalidad como músico. Ser miembro de todas estas formaciones, aparte de lo ya dicho, me permitió colaborar con numerosos músicos jóvenes de países extranjeros con sistemas de enseñanza variados, y actuar en muchos conciertos que supusieron un avance técnico y artístico sorprendente. Esta colaboración con distintos individuos supuso entrar en contacto con conceptos musicales originales, que hicieron mejorar el mío propio. Un repertorio muy rico de distintas épocas de la historia musical, con ello de distintos estilos, también supusieron un enriquecimiento. A finales de esta etapa ingresé en la Orquesta Filarmónica de Belgrado, en la cual desarrollé mi actividad profesional durante los siguientes veinticinco años. La colaboración con los músicos de prestigio mundial/internacional, cada semana con nuevo programa, sin duda ninguna tuvo su papel en la maduración de mi personalidad profesional. Liderar el cuarteto de cuerda todos estos años, también influyó significativamente en este proceso.

Por otra parte, mi experiencia pedagógica empezó ya muy temprano, el final de mi adolescencia. La profesora de violín, que tuve la suerte de tener desde el principio, me introdujo en el mundo de la

## *La creatividad en la práctica violinística*

enseñanza de una manera extremadamente motivadora. Me convirtió en su ayudante en los casos de cuatro principiantes de su clase, todos entre cuatro y cinco años de edad. Lo que más me atraía era la oportunidad de desarrollar juegos inventivos con el arco y el violín. La abundante imaginación tenía un terreno excelente al animar estos niños, obviamente dotados de habilidades extraordinarias. Los juegos consistían en invenciones del acompañamiento para cada uno de los ejercicios técnicos que el niño tenía que hacer. Tuve la oportunidad de sacar lo más divertido del contenido puramente técnico, y darles la oportunidad de hacer música conmigo. A veces ello consistía en pasos de baile, en acorde a las figuras rítmicas del ejercicio, pero también en dibujos pintorescos para hacerles recordar la postura correcta.

Nuestra relación duró muchos años con un afecto grande que nació a través de la adoración común al mundo del violín. Más adelante se convirtieron en los miembros más queridos en el público durante mis actuaciones. Viceversa también fue cierto.

Como profesor invitado en el Departamento de la Música de Cámara, en el Liceo para alumnos superdotados, trabajé con mucha ilusión. Fue una experiencia inolvidable.

Desde el año 1995 decido continuar mi vida profesional en España, concretamente en Granada, participando en el ámbito de la vida musical como violinista en la Orquesta Ciudad de Granada, en la Orquesta Ciudad de Alhambra y solista en eventos públicos. Muy pronto recibí la invitación de ponerme a cargo como profesora del violín de la Orquesta de Jóvenes, que entonces se llamaba Ángel Barrios. Acepté con mucha ilusión teniendo a lo largo de muchos años la experiencia en el trabajo con jóvenes músicos estudiantes en Belgrado.

Mi planteamiento, desde el primer momento, estaba enfocado a conseguir la transmisión del aprendizaje sobre múltiples matices orquestales a través de un buen repertorio. Encontré mucho entusiasmo entre los alumnos, y sobre todo entre sus padres. Tomando en consideración el nivel técnico e interpretativo, las diferentes actitudes hacia

## *La creatividad en la práctica violinística*

los instrumentos y obras, relaciones interpersonales y diversas posturas, llegué a unas conclusiones preocupantes.

Durante el primer ensayo obtuve una clara visión de la necesidad de poner en marcha una reconstrucción de objetivos, cambiar los contenidos y analizar el método de trabajo.

A la vez que empecé a trabajar con esta agrupación Instrumental, me pidieron que sacara adelante un nuevo proyecto que acababa de promover el Director de la Orquesta Ciudad de Alhambra. Había que organizar y llevar a la práctica el aprendizaje de violín y de viola de numerosos principiantes, unos ochenta alumnos de distinta edad.

Tuve que organizar los grupos por edades y entrevistar los padres para informarme sobre la motivación de sus decisiones, así como conocer cada uno de los niños.

Mi convicción firme de que en este nuevo proyecto había que ofrecer instrumentos de buena calidad (explicaremos más adelante qué consideramos un instrumento de buena calidad en el caso concreto) a los niños principiantes a pesar del riesgo de fracaso (abandono), encontró una buena respuesta entre los miembros de dirección. Elegí el aula más amplia y con mucha luz en el edificio destinado para el trabajo y muy pronto coloqué un espejo a lo largo de una pared entera.

Desde el primer día esto era mi "despacho" de comunicaciones y de entrevistas. Allí realizaba las pruebas y actividades con una larga lista de grupos de jóvenes alumnos de violín con muy diferentes características. La complejidad del problema principalmente era la estructuración de los grupos. Los alumnos estaban entre los tres y veinte años de edad. Respecto al grupo de más temprana edad (entre tres y cinco años) no había ninguna duda al estructurarlo.

Los padres tenían diferentes razones para empezar con el violín. Algunos tenían antecedentes en la familia o la propia experiencia en el campo de la música. La mayoría apareció por la curiosidad de probar "algo nuevo", hasta entonces desconocido en el ámbito de sus vidas cotidianas. Estos eran los alumnos de edad entre ocho y quince años. Los aprendices

*Biljana Bellotti Mustecic*

## *La creatividad en la práctica violinística*

mayores llegaron con la idea de aprender más, procurar corregir los malos hábitos o solucionar algunos graves problemas aparecidos a lo largo de la práctica violinística anterior.

En un panorama de amplia variedad de casos, los primeros pasos fueron la organización de grupos según la identificación de los estados de la cuestión. La necesidad de realizar un equilibrio entre el trabajo en grupo y la atención individual era el punto principal de mi nueva dedicación.

La comunicación con los padres desde el principio tuvo mucha importancia. Después del primer mes del trabajo, organicé la reunión con todos padres juntos. A parte de conocernos mejor, mi idea era iniciar las relaciones entre ellos, pensando que nada mejor que el intercambio de impresiones y observaciones en directo. Las expectativas se cumplieron. La colaboración tomó el camino prometedor en la mayoría de los casos. El interés por esta nueva dedicación de los niños implicó sus padres en una dimensión más profunda.

Las experiencias en el trabajo con los alumnos de violín me movieron a organizar los contenidos de los últimos diez años de clases y luego las fichas de los ensayos de nuestro grupo. El grupo "Biljana Bellotti PRO ARTE" nació del entusiasmo de un grupo de alumnos de distintas edades cuando descubrieron, en aquellos momentos lúcidos, que hacer música es un privilegio y un enorme placer. Experimentamos y celebramos a lo largo de varios años unas emocionantes y estimulantes actuaciones, donde se desarrollaron las habilidades de empatía y comprensión, comunicación abierta, autoconciencia-autoevaluación, confianza imprescindible en el "equipo" y muchas más ganas de compartir.

Nuestra intención de hacer música con niños tocando juntos en el grupo, resultó interesante y muy estimulante para los alumnos.

En mi búsqueda del camino para acercar este mágico mundo a mis nuevos pequeños aprendices, encontré respuestas muy diversas válidas dependiendo de la peculiaridad de cada sujeto. Con esta exigente actividad hemos realizado muchas actuaciones ante el público a lo largo de los primeros tres años. Mientras tanto, la relación entre alumnos, padres y la

## *La creatividad en la práctica violinística*

profesora se desarrolló hasta un punto agradable, cuando nos maduró la idea de nombrar nuestro grupo y por supuesto seguir trabajando con unos objetivos más claros. En el año 2003 espontáneamente nació la idea de registrar el grupo de violinistas como asociación sin ánimo de lucro.

Así comenzó un largo y enriquecedor camino de investigadora y pedagoga a la vez.

La aventura de realizar la creación violinística está llena de descubrimientos. Experimentar en el campo de la digitación adecuada, buscar los arcos más apropiados para la expresión particular, encontrar sentido a la articulación en cada frase o pasaje, destacar aspectos rítmicos de cada obra o nuestro tono natural y la manera de cantar la frase, todos estos elementos nos acompañan en el campo de la práctica violinística a lo largo de nuestra acción.

La preparación de cada concierto consistía en multitud de detalles, como leer la obra por primera vez, la forma de fraseo o el timbre deseado. La motivación que nos empuja a buscar incansablemente el ángulo adecuado de la inclinación del arco o experimentar la velocidad y parte del arco para acercarnos al efecto sonoro deseado, esta duradera motivación, se alimenta a largo camino con varios elementos.

Cuestionar este proceso nos induce a un profundo análisis y reflexión. Los importantes avances en el campo de desarrollo de la creatividad los trataremos en el capítulo correspondiente al tema.

Las raíces de este trabajo se encuentran, por tanto, en una realidad vivida en el campo de mi profesión. Estudiaré el caso de mi grupo de jóvenes violinistas, su arduo y maravilloso camino, los distintos aspectos del mismo así como dificultades y recompensas encontradas. Describiré los rasgos de la práctica violinística llevada a cabo con ellos, los niveles de creatividad encontrados y mostraré el punto de vista de sus familiares en todo este proceso. Presento mi labor con la esperanza de que sea útil para futuros profesionales que se encuentren en una situación parecida.

## 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN



*EL VIOLÍN BUSCANDO EQUILIBRIO*



## 2. PROBLEMA Y OBJETIVOS

El presente trabajo pretende el acercamiento a una realidad educativa: la enseñanza musical a través de la práctica violinista que se lleva a cabo a través de un grupo de alumnos, como ya comentaremos más adelante, con edades comprendidas entre los 6 y 22 años.

El objetivo fundamental que impulsa la realización de esta investigación es conocer la relación existente entre el desarrollo de la creatividad y la práctica violinística.

En concreto, nuestra hipótesis de investigación es que existe una asociación significativa entre la práctica violinística temprana y la creatividad.

Para ello, nos marcamos el estudio de tres objetivos más, a saber:

.Conocer cómo es la práctica violinística de los estudiantes.

.Identificar el grado de creatividad de los estudiantes.

.Descubrir la opinión de la familia sobre la enseñanza/aprendizaje de la práctica violinística de sus hijos

### 3. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque en la literatura, por un lado, encontramos referencias a que es obsoleta la discusión cuantitativo-cualitativo (De la Herrán, 2005); por otro, sigue persistiendo esta clasificación.

La línea metodológica que se elija, debe dar respuesta a las preguntas planteadas, desde su naturaleza y su procedimiento. Es decir, existirá coherencia entre los objetivos e hipótesis y el método o manera de buscar la respuesta.

Así nuestra investigación, en palabras de McMillan y Schumacher (2005) responde a la modalidad de investigación (Cohen y Manion, 2002) de tipo cuantitativa.

La siguiente figura explicita cuál ha sido la línea metodológica que fundamenta el desarrollo de nuestra investigación. En un primer momento, el cual corresponde al diagnóstico y descripción sobre la práctica del violín y la creatividad, acudimos a la metodología descriptiva (Colás, 1992a). Después, calculamos la fiabilidad y validez de los cuestionarios, así como también comprobamos la relación entre la práctica violinística y la creatividad, basándonos en la metodología correlacional (Colás, 1992b).

**LÍNEA METODOLÓGICA Y SECUENCIA DE  
LA INVESTIGACIÓN**

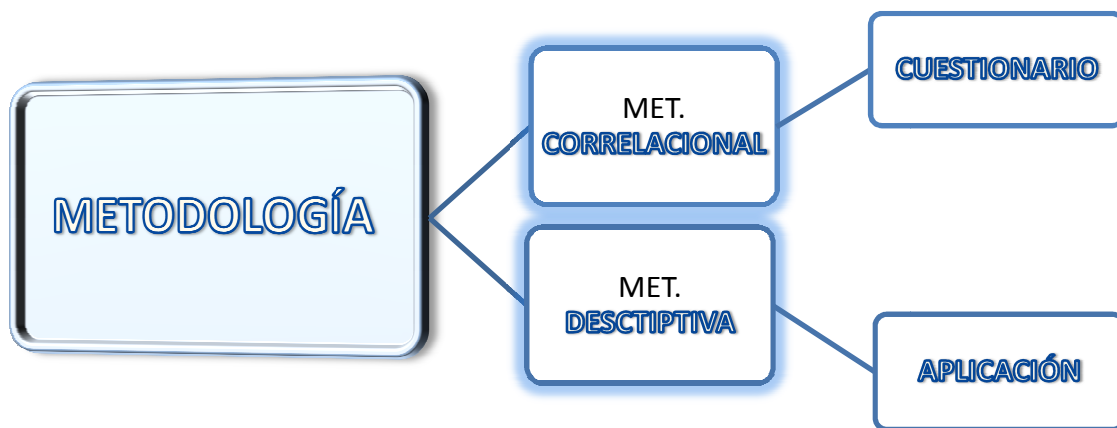


FIGURA 1. LÍNEAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro estudio ha pretendido mantener la coherencia entre el método seleccionado y los instrumentos y análisis aplicados. El siguiente cuadro explicita nuestro diseño metodológico:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN				
OBJETIVOS	MÉTODO	INSTRUMENTO	ANÁLISIS	MUESTRA
Conocer la práctica violinística de los estudiantes	Cuantitativo Descriptivo	Cuestionario de práctica violinística (CPV)	Descriptivo	Estudiantes
Conocer cómo son de creativos los alumnos	Cuantitativo Descriptivo	Cuestionario de creatividad (CREA)	Descriptivo	Estudiantes
Conocer la relación entre la práctica violinística y la creatividad	Cuantitativo Correlacional	CPV/CREA	Correlación Bivariada	Estudiantes
Conocer la opinión de la familia sobre la práctica violinística	Cuantitativo Descriptivo	Cuestionario práctica violinística Padres/Madres (CPVF)	Descriptivo	Padres y Madres

#### 4. SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación, en función de los objetivos que se han marcado, seguirá los criterios de la tradición cuantitativa. Así, hemos respetado las características de la metodología correlacional y descriptiva. No pretendemos combinar estas líneas, sino recurrir a ellas en función de nuestras pretensiones.

El inicio en la práctica profesional nos permitió observar un campo de trabajo, discutir y tomar notas sobre él. Este gran campo era la práctica del violín, su relación con la creatividad y el contexto familiar. Todo ello compuso el problema de nuestra investigación, que provocó que nos situáramos en un marco teórico e ideáramos un diseño metodológico.

Nuestras pretensiones no eran difíciles, pues solo queríamos conocer una situación y diagnosticarla. Para ello, pensamos que una posible secuencia de trabajo sería que conocido el problema y el marco teórico, construyésemos un instrumento que nos ayudara a la 'descripción y diagnóstico' de la situación que nos interesaba.

Esos momentos se tradujeron en distintos momentos de investigación. Hicimos una revisión de la literatura sobre el tema que había sobre la mesa, elaboramos el cuestionario, calculamos su validez y su fiabilidad, obtuvimos unos resultados y llegamos a unas conclusiones -que el cuestionario era válido y fiable-. A continuación, administramos el cuestionario a la muestra que habíamos seleccionado, tabulamos los datos, los analizamos y se produjeron unos resultados.

Por último, extrajimos conclusiones y enumeramos las posibles implicaciones. También valoramos las limitaciones con las que nos hemos encontrado y dilucidamos posibles líneas futuras de investigación, para continuar investigando. A continuación mostramos la figura que aclara lo dicho hasta ahora.

*Biljana Bellotti Mustecic*

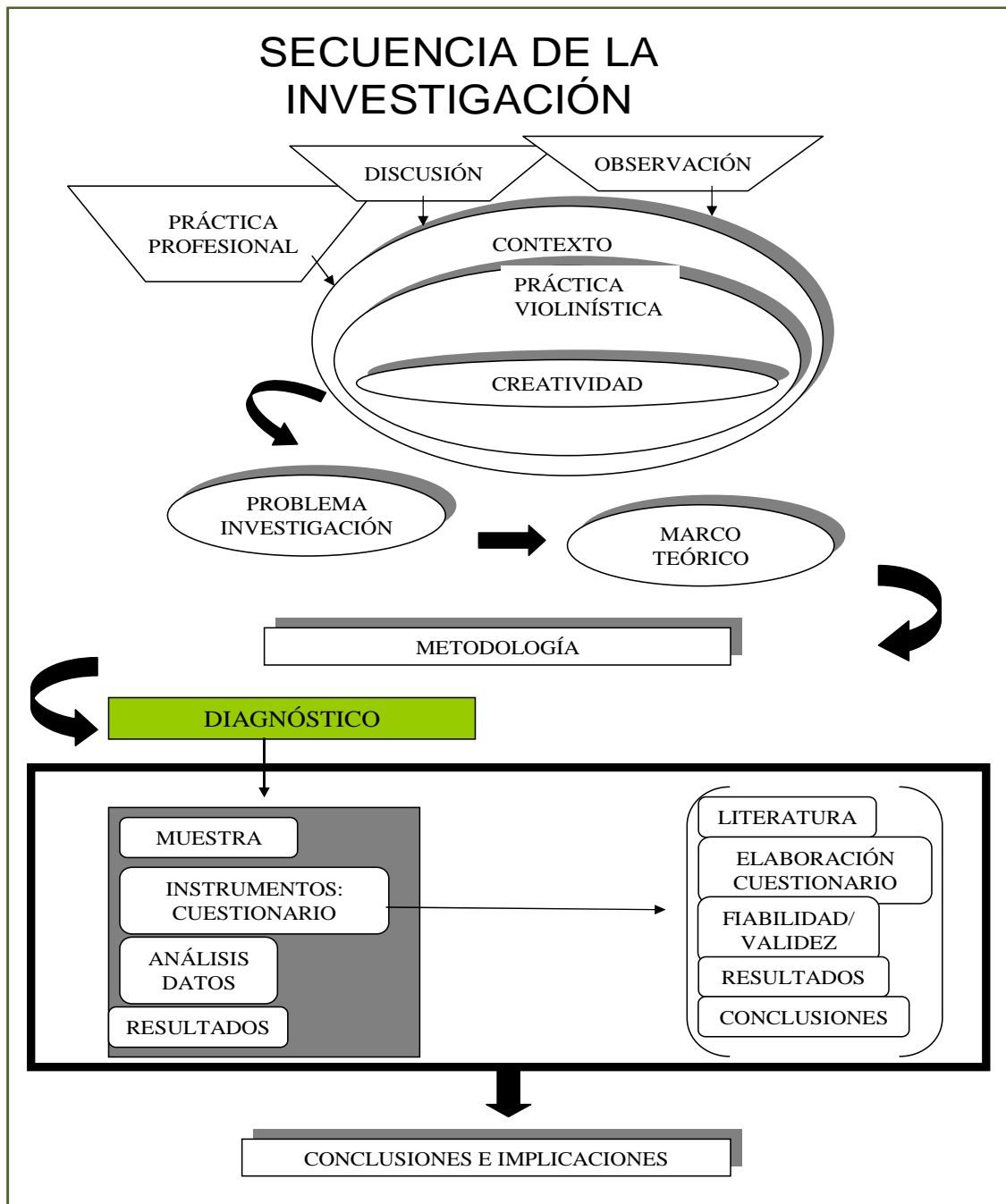


FIGURA 2: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

*How to define the power of the artist?*

*Transforming emotions of the audience, creating the mood of content and happiness? In some way, changing ones whole concept of being?*

*On the other hand, is its ability to entice, provoke, re-examination and re-evaluation of feelings, ethics, reasoning, in short, one's complete inner-self?*

*Stanislavski*

## INTRODUCCTION

An overwhelming sense of energy and power enriches those privileged to experiment with "joie de vivre" and beauty of violin.

Expressing myself through violin, day by day and night after night is the story of the best parts of my life. Created feeling of freedom guided and carried me to reach for and take what was to be taken, and have what was to be had. And, I am not using the word "inspiration". Unending and dry explanations leading to labyrinth without direction should be avoided at all costs. Intention to define emotional and psychological states brings us a half way closer to creativity and on the course we intend to take.

Creativity is created and develops through violin practice initiated and realised from the pleasure for experimenting. It is enough to look at the long list of subjects implicated in this practice, analyse evolution and see the blooming of their lives, both artistic and professional.

My involvement in creativity field left me a life-time of tenacious work, impregnated with inexhaustible enthusiasm to live the practice of my art and filling world of sounds with an esthetical value as priceless as music.

Years spent in the magic world of sounds entered through violin draw me towards profundities of scientific investigation. In discovery of numerous elements in the life and work of celebrated violinists and pedagogues, we find seeds of everlasting creativity. No doubt, I feel necessity and compulsion to present aspects proven to be correct in my life of professional violinist. The idea was spontaneously born out of the need to disclose and present own discoveries and ideas that might serve those interested to choose this fascinating journey.

It is a long and daring search full of exciting temptations.



## JUSTIFICATION

My memories begin with the first steps in the world of music. In familiar surroundings, always filled with music, I interpreted romances which, with my five years, could not really comprehend, but vibrations of these emotional melodies provoked an irresistible attraction to interpret them. The family attitude during the first years of my musical journey was decisive factor in my life's choice. In my home, music was present all the time. Radio programs were rich with classical and folk music. Also, contrary to today's practice, free time was often filled by singing popular songs with family and friends. This "soirées" gave me the chance to awake my enthusiasm for the world of music, pointing my parent's attention towards this vocation. All of this, most naturally, resulted in my encounter with violin, pure sublimation of beauty, both interior as well as exterior.

The method of learning practice was rather technical. It consisted of never-ending repetitions of mechanical movements, each hand training separately, numerous scales, multitude of exercises for the bow only etc. Classes were twice a week and orchestral practice did not commence until years later. In fact, there were only individual classes where all technical elements were practiced in isolation. What I really recall as great stimuli for my creativity drive were my public appearances organised from the very beginning. These maintained illusion of having something to communicate, to share, to create. Provoked emotions were the key to later progress in my artistic career, especially these of the early ages. Teacher's support had immeasurable influence. The confidence in me that she transmitted has accompanied me throughout the life as an example of the woman in love with art she was initiating me in. Other element that was of great help was practices with pianist that made possible a phrase dialog with other musician. During the early

## *La creatividad en la práctica violinística*

adolescence we finally had orchestral rehearsals with other students. This provided experiencing most holistic sound in musical expression. Empathy established among ourselves just increased the joy of successful interpretations.

That was a time when I decided to become professional interpreter. After enrolling in University, I had individual classes twice a week, rehearsals with pianist of all repertoires once a week, was elected to join chamber orchestra Jeuness Musical, formed quartet with other three members of same orchestra and, finally, played in University symphonic orchestra. All this emphasized that rehearsals with accompaniment allowed me to search for interpretative solutions without teacher's interference. The quartet fomented friendship and group mentality, assisting in construction of my personality as musician. By being a member of all named formations, beside already said, enabled me to collaborate with numerous young musicians from other countries with different methods of teaching and participate in numerous concerts that resulted in surprising technical and artistic progress. This collaboration with distinct individuals supposed contact with original musical concepts that improved my own one. This positive progress was further strengthened by repertoire rich with different epochs and styles of musical history. At the end of this period I become a member of Belgrade Philharmonic Orchestra, where, for next 25 years, I continued to develop my professional activities. Collaboration with worldwide renown musicians, every week with new program, without any doubt had a great influence on my professional maturing, same as my years long leadership in string quartet.

On the other hand, I have commenced with pedagogical work rather early, at the end of adolescence. My violin teacher that I was very lucky to have from the very beginnings, introduced me to the world of teaching in an extremely motivational manner. She made me her assistant in case of four of her students; all aged between four

*Biljana Bellotti Mustecic*

and five. What attracted me most was opportunity to create inventive games with bow and violin. Abundant imagination had an excellent field of work to animate these, obviously extraordinary talented children. Games consisted of inventing accompaniment for each of technical exercises that young student had to accomplish. This was opportunity to diversify purely technical content, and chance for student to play music with me. Sometimes there were only dance passes, an accord for exercise's rhythmic figures, but also painted drawings for acquiring and recording correct posture.

Our relationship continued for a number of years with a great affection born on our common adoration of world of violin. Later they become my most loved public on concerts. And, surely, vice versa as well.

Also, I have been professor on Department of Chamber music in Liceo for super-talented children, where I worked with great enthusiasm. This was an unforgettable experience.

Since 1995 when I decided to continue my professional life in Spain (Granada) I participated in musical life as violinist of *Orquesta Ciudad de Granada*, *Orquesta Ciudad de Alhambra* and as soloist at different public events. Shortly after arrival I received invitation to take over, as professor of violin *Orquesta de Jovenes*, and then called Angel Barrios. I accepted it gladly, having already number of years of experience in working with young students of music in Belgrade.

My approach, from the first moment, was directed on teaching/learning multiple orchestral nuances through one good repertoire.

I have encountered great enthusiasm among students, and, even more so, among parents. Taking in account technical and interpretational level, different attitudes towards instruments and works, interpersonal relationships and diverse postures, I have reached some worrying conclusions.

During the first rehearsal it became absolutely clear that there is the need for reconstruction of objects, change of content and an analysis of working method.

And, while I was commencing the work with this instrumental group, I was requested to undertake a new project promoted by Director of Orquesta Ciudad de Alhambra. The idea was to organise and activate in practice teaching violin and viola some eighty participants of different age.

First, I had to organise groups by age, interview parents to find out motivation behind their decision and to get to know every student.

My firm conviction was that in this new project we have to offer instruments of good quality (Explanation of what we consider instrument of good quality, in actual case, is given later in the text) to participating students as the mean for motivating persistence and was very well received by Directors. I choose the biggest classroom with a lot of light in the building designated for work and shortly afterwards on whole wall was covered by huge mirror.

From the first day this was my office for communications and interviews. There I conducted probes and activities with a long list of groups of young students of violin with very different characteristics. The complexity of the problems was principally in structuring of groups. Students were between three and twenty years of age. In respect of earliest age (between three and five) I did not have any doubts as how to compose it.

Parents had different reasons for choosing violin. Some had precedents in family or own experiences in musical field. Majority appeared in order to try "something new" until then unknown in their daily life surroundings. Those were students between eight and fifteen years of age. Older apprentices came with the idea to learn more, to try to correct some bad habits or to solve some grave problems arising, in general, from former violin practice. In view of

ample variety of cases, the first moves were to organise groups following identification of the state of situation. The need to reach equilibrium between work with a group and individual attention was the principal point of my new dedication.

From the very beginning, very much importance was given to communications with parents. At the end of first working month I organised group meeting with all parents. Beside the wish to get to know all of them better, my idea was to initiate their own interrelationships, thinking that it would be best if they would exchange impressions and observations directly among themselves. And my expectations were fulfilled. Collaboration, in most cases, progressed in very promising direction. Animation of children for this new dedication implicated parents in rather committing way.

Experience with violin students prompted me to record and organise material from past 10 years of work with our group. The group "Biljana Bellotti PRO ARTE" was born through enthusiasm of a group of students of different age when they discovered, in some more lucid moments, that creating music is both a privilege and great pleasure. We are experimenting and, so to say, celebrating, over the number of years, emotional and stimulating actuations, developing abilities of empathy and understanding, open communication, self conscience and self-evaluation, indispensable confidence in "group" and very strong wish to share.

Our intention to have children playing music together within one group awoke interest and very strong stimuli in students. In my search for the best way to introduce this magical world to my little apprentices I encountered various possibilities each depending on subject's peculiarity. With this demanding activity, over the first three years, we realised numerous actuations for general public. Over these years' relations between students, parents and the teacher developed most favourable, until at one moment we decided to name our group

and consequently defining it in order to secure better clarity of our objects.

In the year 2003, spontaneously, we decided to register our group of violinists as a non-profit organisation.

And, from that time starts entry in difficult, but rewarding, field of investigative pedagogue.

The adventure of realising violinist creation is full of discoveries. Experimenting with adequate fingerings, search for bowing most appropriate for given expression, to find articulation sense for every phrase or passage, to emphasize rhythmic aspects of every work or our natural tone and manner of "singing" the phrase, all these elements accompany us through the practice of violin during all artistic life.

Preparation of any concert includes a multitude of details, like how to read the work for the first time; in the form of phrases or desired timbre. Motivation that propels to tirelessly search appropriate bow's angle of inclination, or experiment with the speed and part of bow in order to come closer to desired sound effect, is lasting motivation fed my numerous elements.

Questioning this process leads us in deep analysis and reflection. Important advances in the field of creativity development we are elaborating in corresponding chapter.

The origins of this work are based, among others, in living reality of my profession. I studied the case of my group of young violinists, their hard and wonderful path with its distinct peculiarities like difficulties and compensations. I described the very beginnings of their involvement in violin practice, encountered levels of creativity, introduced opinions of their parents who participated in all this process.

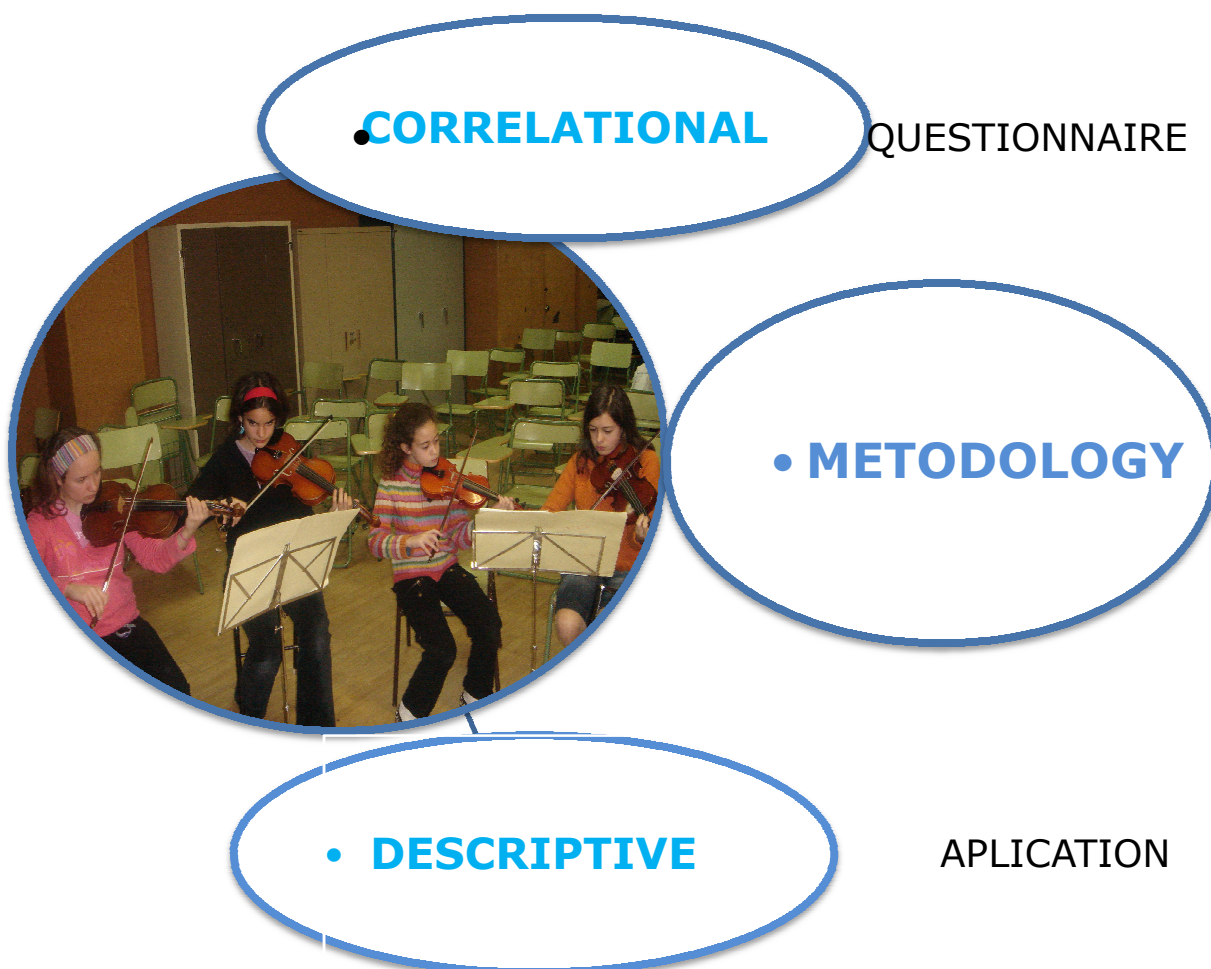
I present my work with a hope that it can be useful to tomorrow's professionals finding themselves in similar situation.

## PURPOSE

Basic motive that initiated this investigation was the need to clarify and define relation between development of creativity and violin practice. We based and centred this work, on one real educational history of teaching music through violin practice, performed over the period of ten years. This group forming students aged between six and twenty-two, following some of them from the earliest age.

There are numerous works relating creativity to creative process of artists, the field well known in the regard of creators of music works.

We intend to monitor interpreters in the complex work of preparation (learning and practicing), and identify existing techniques in the development of creativity. Inner mechanisms that are involved in creativity cannot be seen directly, but, being familiar with creative professional's manner of thinking, can give us an insight that can be used as the base to plot waypoints that lead towards definition of creativity, which is not "supernatural" or "magical". To discover how to reach, at the end of the path, the high point of process, and what are pre-conditions to solve problems, would enable us to improve work of teaching/learning, thus enhancing creativity through violin practice.





## METHODOLOGICAL FRAMEWORK

The thesis consists of exposition of the problem, investigation objective and hypothesis. The main objective is: To establish existence of relation between development of creativity and violin practice; and basically, the hypothesis is: There is a strong relationship between an early violin practice and development of creativity.

Three other objectives are: to define student's actual violin practice, to identify student's creativity level and to learn family's opinion on child's teaching/learning of violin practice.

Investigation approach: quantitative type

Method: descriptive and correlation methodology

Sample type: incidental

Instruments: Self-created questionnaires for parents and for students, with application of statistics for reliability (Cronbach's Alpha, and Two halves) and for validity (content through Delphi technique and validation by judges) with a Creativity questionnaire edited by TEA.

Statistical analysis: descriptive statistics (averages, halves, typical deviation, frequencies and percentages) and correlation diverted analysis, in full harmony with objectives and hypothesis proposals.

It presents a section of results as well as conclusions.

This all said, it is a rigorous approach, completely in accord with hypothesis, instruments and statistical analysis as a thesis should contemplate.

PROBLEMS and OBJECTIVS :

The basic objective that impel realisation of this investigation is to know existing relation between development of creativity and violin practice.

In short, our investigation hypothesis is that there exists a significant association between early violin practice and creativity.

For this, we assign three more objectives, namely:

- TO KNOW WHAT /HOW IS STUDENT'S VIOLIN PRACTICE
- TO EVALUATE STUDENT'S CREATIVITY LEVEL
- TO FIND OUT FAMILY'S OPINION IN REGARD OF TEACHING/LEARNING CHILD'S VIOLIN PRACTICE

## INVESTIGATION METHOD

Model chosen for this investigation presents a group of violin students, observed and studied over the period of almost 10 years.

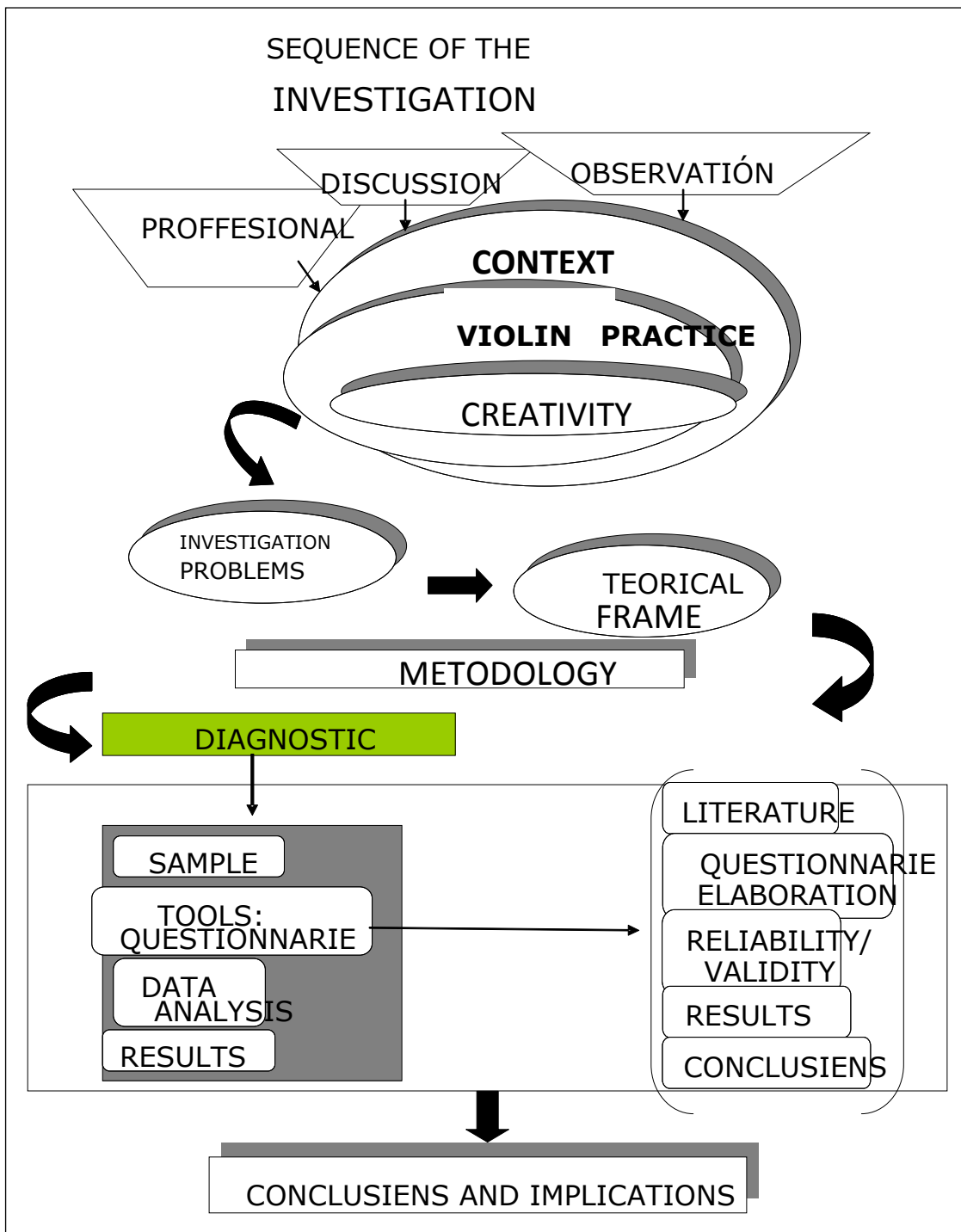
Although in the literature, on one hand, we encounter references considering quantitative-qualitative discussions as obsolete, on other hand, this classification appears to persist.

Chosen methodological line should give the answers on given questions through its nature and method. As concluded, there is consistency between hypothesis objectives and method or type of sought answers.

As it is, our investigation, in the words of McMillan and Schumacher (2005) about type of investigative method (Cohen and Manion 2002) is quantitative.

Following figure explains on which methodological line is based development of our investigation. At the beginning, it is adjusted to diagnostic and description of violin practice ties to creativity and we are following descriptive methodology (Colas, 1992). Afterwards, we are probing reliability and validity of questionnaires and the relation between violin practice and creativity, based on correlation methodology (Colas 1992).

INVESTIGACIÓN



## INVESTIGATION SEQUENCE

Our investigation, in the function of determined objectives follows the traditional criteria of quantitative methodology. However, we also respected characteristics of correlational and descriptive methodology. We do not intend to cross these lines, but only to use them in function of our pretensions.

The beginning of our teacher-ship offered possibility to observe a work field, discuss it, and record observations. This sizable work field was a violin practice, its relation to creativity and family response. All this is integrated of our investigation which was provoked by the need to create a methodological design for this methodological framework.

Our pretensions were not difficult and complicated, for we only wanted to define the situation, and diagnose it. For this, we believed that possible work approach would be, knowing the problem and theoretical framework, to create an instrument that would assist in "description diagnosis" of the particular situation.

This moments transformed in distinguishing and highlighting ones. Based on review of the literature related to investigation, we created questionnaire, calculated its reliability and validity, obtained results and confirmed that questionnaire was reliable and valid. In continuation, we managed the questionnaire as per selected method, tabulated data, analyzed them and obtained results.

At the end, we extracted conclusions and numbered possible implications. In addition, we evaluated encountered limitations clarifying possible future paths of investigation continuance. Subsequent attachment clarifies and illustrates levels reached at the present.

# **I PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**

*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

## **CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD**

### **1. EL CONCEPTO**

El campo de investigación de la creatividad es sin duda muy amplio. Una serie de autores dedicados a este tema dan su muy valiosa aportación para la comprensión y desarrollo del pensamiento y hacer humanos.

El futuro de la humanidad está estrechamente ligado a la aplicación de la creatividad. Siempre lo ha estado. Como el mismo Csikszentmihalyi (1988) señala en su obra, si queremos que generaciones futuras se acerquen al futuro con confianza y entusiasmo, debemos orientarnos hacia el desarrollo de la creatividad.

Teniendo en cuenta las características generales de la creatividad, descritas y tratadas en las obras de los teóricos a lo largo de la historia contemporánea, somos conscientes de la envergadura de la materia así como del gran número de autores. En nuestro trabajo, en el cual nos guiamos por objetivos claros, mencionaremos solo a ciertos autores que identifican, caracterizan e investigan el fenómeno dado. De esta forma nos centramos en los elementos que enlazan con el trabajo con un grupo cuyos rasgos estudiamos.

El proceso de un trabajo que indudablemente influye sobre el desarrollo de la personalidad, por su delicadez supone un desafío y una responsabilidad. Como claramente explica Runco (2006:103), el proceso creativo es motivado por valores de tareas elegidas que resultan en un esfuerzo que lleva a resultados creativos.

Getzels y Csikszentmihalyi (1976) describen cómo el proceso de valoración influye sobre la motivación en el caso del acto artístico.

*Biljana Bellotti Mustecic*



Runco subraya que la inercia y la rutina establecida son contrarias a la creatividad, y destaca la importancia de la espontaneidad que libera el camino hacia la originalidad. Estudiando niños de muy temprana edad, observa que la espontaneidad permite la posibilidad de investigar los propios valores.

Todos los niños llevan un artista dentro, el problema es conseguir que lo mantengan a lo largo de su crecimiento, decía Pablo Picasso (citado: Runco, 2006:1)

### ORIGEN Y USO DEL TÉRMINO

EL ORIGEN ES ANGLOSAJÓN: ES UNA TRADUCCIÓN DEL TÉRMINO INGLÉS <i>CREATIVITY</i>
SUSTANTIVO DERIVADO DEL INFINITIVO CREAR DEL LATÍN <i>CREARE</i> : PRODUCIR ALGO DE NADA
PRIMERA UTILIZACIÓN DEL TÉRMINO EN 1875: OXFORD ENGLISH DICTIONARY
DICCIONARIO LENGUA ESPAÑOLA: LO INCORPORA EN 1984

Son muchos los teóricos que han abordado el tema de la creatividad en un intento de clarificar su comprensión, pero si bien es cierto que si todos ellos van a colaborar en el entendimiento, ninguna de sus exposiciones por sí misma sirve para enmarcarla en su totalidad.

La definición más difundida de creatividad es aquella que nos ofrece el diccionario de la lengua de María Moliner cuando señala que

## *La creatividad en la práctica violinística*

es la facultad de crear en general, o la capacidad para realizar obras artísticas u otras cosas que requieren imaginación.

Freud dijo que “*ante la creatividad, el psicoanalista debe deponer sus armas*” (1961:117). Por otro lado Stein (1956), defendió que la creatividad es aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible, útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal. Años más tarde, Gordon (1961), mantenía que la creatividad es un proceso de la actividad mental en situaciones de definición de problemas o solución de los problemas cuyo producto son las invenciones artísticas o técnicas, acentuando así tanto la formulación como la solución de problemas como partes del proceso creativo. Es Sternberg (1982) quien señala que la creatividad es un fenómeno multifacético. Piaget (en Gardner, 1993), hablaba de la esfera creativa como un tema magnífico que sigue quedando por explorar. Marina (1993) define la creatividad como el acto de poner los procesos mentales en un proceso de creación. De la Torre (1991) explica la creatividad como la capacidad para generar ideas nuevas y comunicarlas. En esta línea, Marín Ibáñez (1995) entiende que crear es hacer algo personal, nuevo y valioso por modesto que sea. Gervilla (1995), señala que el objetivo básico de la educación futura es diagnosticar y cultivar la creatividad. Bernal (2003) entiende por creación aquella forma de expresión donde se combinan los elementos perceptivos previamente adquiridos y almacenados en la imaginación. Violant (2004) identifica la creatividad a través de la riqueza expresiva, la fantasía, la expansión figurativa y la conectividad temática y lineal.

Más en la actualidad Romo (2006) valora la creatividad como una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor.

## *La creatividad en la práctica violinística*

En resumen, los elementos más tratados en los trabajos que pretenden aclarar las características de lo creativo son:

IMAGINATIVO	CURIOSIDAD INTELECTUAL
INTUITIVO	SENTIDO DEL HUMOR
SENSIBLE	ESPONTANEIDAD
INDEPENDIENTE	SOÑADOR, IDEALISTA
CON INICIATIVA	ADAPTABLE A LO NUEVO
INTELIGENTE	AGILIDAD ASOCIATIVA
PREPARADO	CONSTANCIA
TENAZ	PERSISTENTE

Dentro de las descripciones de la *CREATIVIDAD*, las afirmaciones sobre las características más frecuentemente mencionadas en las reflexiones de numerosos autores sobre el tema son:

ESTIMULA LA SENSIBILIDAD HACIA LOS PROBLEMAS
EJERCITA LAS HABILIDADES COGNITIVAS
ES UN VALOR INSTRUMENTAL
LO EMOCIONAL ES UN COMPONENTE SUSTANTIVO DE LA CREATIVIDAD

Para Mitjás (1995), la creatividad respecto a la educación se resume en:

EL DESARROLLO EN EL SUJETO DE CONFIGURACIONES CREATIVAS
UN ESPACIO DE PRODUCCIÓN DE SENTIDOS SUBJETIVOS MOVILIZADORES DE LA CREATIVIDAD
EL DESARROLLO DE ELEMENTOS DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL IMPLICADOS EN LA EXPRESIÓN DE LA CREATIVIDAD
EL CARÁCTER DIFERENCIADO Y SINGULAR DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS, A PARTIR DE LA IDIOSINCRASIA DE LOS SUJETOS Y DE LOS CONTEXTOS EN QUE LA CREATIVIDAD SE EXPRESA

Las conclusiones de que las características fundamentales de la creatividad son una extraordinaria dedicación al trabajo creador y una voluntad inmedible de seguir con el proceso de crear, las encontramos tanto en la obra de Romo, como en el trabajo de Amabile, Maslow, Csikszentmihalyi, Gardner, Runco, Sternberg etc.

Para Romo (1997) no hay otra dimensión de la conducta humana cuya comprensión afecte a tantos ámbitos de lo psicológico como la creatividad; exceptuando quizá los procesos más básicos en la cognición y el aprendizaje, todos los demás procesos se puede decir que están implicados de una u otra manera. Esta autora en su libro *Psicología de la Creatividad* (1997) considera:

“que eso es la creatividad: una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas. Que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que

sustenta el trabajo extenuado, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega.”(p.29)

La autora indica dos procesos psicológicos, el pensamiento y la motivación, como los procesos cuya contribución es necesaria para la creatividad.

## 2. LOS TEÓRICOS DE LA CREATIVIDAD

Podríamos citar muchísimas descripciones para aclarar las características del fenómeno. La creatividad es un tema que está presente en todos los campos de interés de la sociedad en general. Sobre todo en las últimas dos décadas del siglo XX el interés por el tema es creciente. Los eminentes investigadores de creatividad establecen cada uno su propia definición sobre la misma, aceptando de manera universal el hecho de que todos los seres humanos son creativos en diferentes grados.

La definición de la creatividad depende de la época y los autores de pensamiento psicológico. Son muy numerosas las investigaciones que tratan de medir la creatividad, sobre todo en la segunda parte del siglo XX. Antes de mencionar algunas de nuestro interés nos centraremos en varias opiniones entre los científicos del campo donde se reflexiona el tema para aclarar el término y la posibilidad de determinar las características principales del fenómeno.

### 2.1 Desde Wallas hasta De Bono

En el año 1924, **Wallas** (1859-1932), el profesor de Ciencias Políticas en Oxford y fundador de los primeros consejos y organismos educativos en Inglaterra, dio su conferencia donde destacó la necesidad del pensamiento creativo como posible solución de los problemas de la sociedad.

“La civilización completa desde la Edad de Piedra, depende del descubrimiento humano según el cual este puede decirse a sí mismo: lo voy a intentar y lo voy a conseguir” (1926:35)

Hay varios puntos de aquella conferencia que consideramos importantes para aplicar o mencionar en nuestro trabajo actual. El primero sería todo lo que se refiere al proceso de pensamiento; Cada fase, las características reconocidas y significativas. El segundo, su clara visión del papel del profesor en el desarrollo de la sociedad humana en general y su perfil, igual de importante.

En dicha conferencia, Wallas afirma que existen ciertos esfuerzos indirectos a través de los cuales se puede conseguir la creación de nuevas y grandes ideas (que no son sólo el esfuerzo de la atención). Para entender el proceso de los pensamientos novedosos, reconoce como útil e importante la obra de Poincaré (1913), titulado “*Descubrimiento Matemático*”. El tema que subraya el autor, es un proceso subconsciente durante el cual las posibles soluciones del problema se van presentando en la mente finalizando con la selección adecuada. La aparición de soluciones correctas la describe como el sentimiento de elegancia con la característica de la emoción estética.

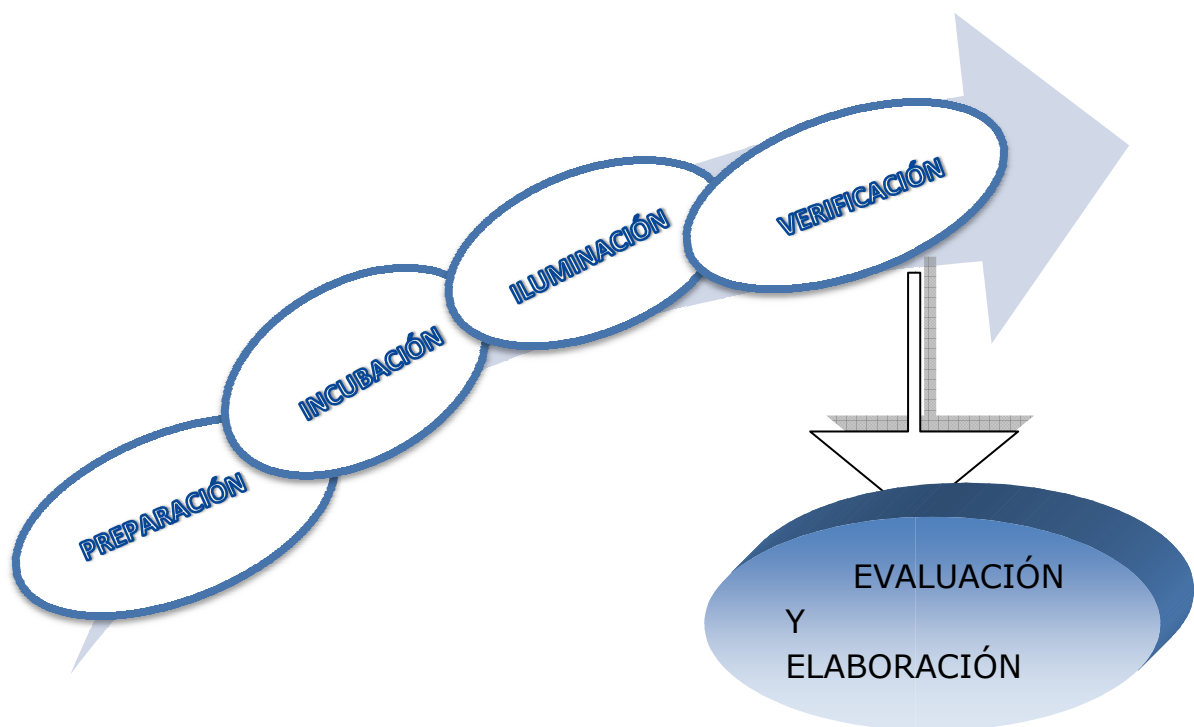
Wallas (1926) describe el proceso del pensamiento humano como acción. Cuando tomamos la decisión sobre una solución, experimentamos un cierto impulso emocional. Esta emoción puede ser la belleza, la eficacia o el sentido del humor. Podemos llegar a los resultados a través de un proceso subconsciente que reúne nuevos pensamientos. El autor manifestó la importancia del periodo de un período de “descanso”, donde la mente puede ser guiada por sus emociones y producir nuevos pensamientos, después de la fase de la preparación consciente y activa. Para apoyar la creación intelectual

## *La creatividad en la práctica violinística*

original, propone la atención al descanso después del esfuerzo consciente de atención, memorización y comprensión.

Considera muy importante que a los profesores se les recomiende un año sabático, práctica que aquel año era una novedad promovida en el sistema americano, que tiene como meta que el esfuerzo del pensamiento tenga la oportunidad de realizar la verdadera creación. Respecto al proceso de pensamiento creativo por primera vez aparece la categorización en su obra.

El autor distingue cuatro fases del proceso:



La última fase de verificación contiene dos subfases: evaluación y elaboración.

La literatura que trata el tema de las habilidades en el dominio relevante tiene un precedente en la obra de Wallas, que sugiere que

el primer paso presenta la fase de "preparación", que depende de todo el proceso de la educación intelectual (p.92).

Este autor escoge la idea de la "incubación" de los pensamientos del mismo Platón, Poincaré y Helmholtz. Es importante que la mente tenga espacio para tranquilamente reorganizar, ordenar y sintetizar la información completándola con los datos anteriormente conocidos. Es una fase estrechamente vinculada a la creatividad. De lo que se trata es que en el proceso de la resolución de un problema tanto en la fase consciente como en la fase inconsciente no abandonemos el tema ni los intentos de encontrar la respuesta. La mente sigue la búsqueda del propio camino incansablemente.

Cuando hablan de la iluminación, los teóricos como Parnés (1977), definen el término como ¡"Aja"! , explicando una sensación específica de la emoción que surge del descubrimiento. El famoso *aja*, Romo (1997), lo describe como un elemento que representa un afecto positivo, consecuencia del mismo momento en el que se encuentra la solución, denominado *insight*. Escribe la autora:

"Lo espectacular no es proceso mental con o sin insight, con o sin incubación, con o sin suerte, sino los resultados" (p. 39) En su obra "*How to Solve It*", el famoso matemático Pólya (1945) describe métodos para solucionar problemas. En su manual dedicado a los estudiantes, sugiere consejos para resolver un nuevo problema de manera muy original. Primero hay que reconocer o entender el problema; si existen partes relativas que se puedan conectar, crear un mapa o un esquema. El siguiente paso es llevar a cabo este mapa y si no se encuentra la solución, el autor sugiere mirar qué se puede deducir razonando hacia atrás. El tercer paso presenta la prueba de examinar un ejemplo concreto (si el original es abstracto hay que imaginar un problema con posible relación a este); por fin mirar hacia atrás el trabajo y preguntarse cómo se podría hacer mejor.



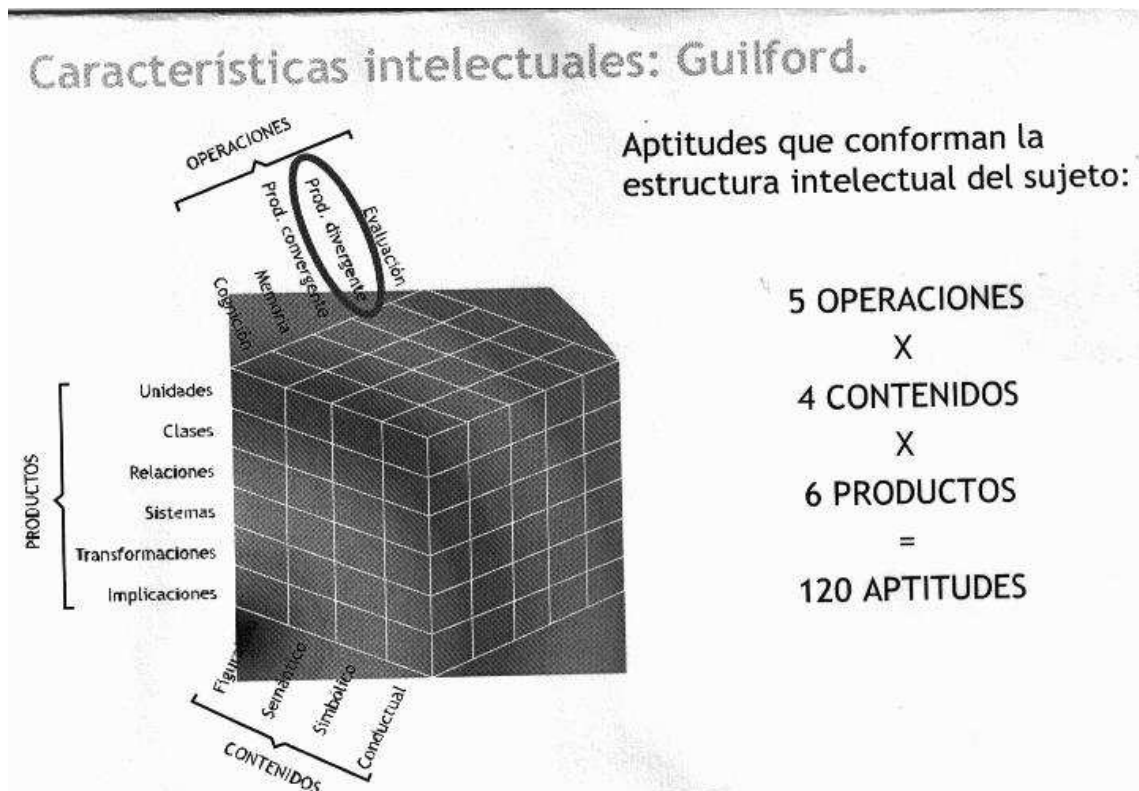
## La creatividad en la práctica violinística

Comprobar si el método utilizado puede servir para solucionar otro problema.

Esta aportación representa en su raíz el antecedente del modo en que más tarde los teóricos tratarán el pensamiento creativo.

Guilford y Torrance

**Guilford** (1951) es importante como pionero en el estudio de la creatividad y por tratar analíticamente las aptitudes intelectuales. Él reconoce las características del pensamiento creador como fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y sensibilidad. Dentro de la fluidez, describió cinco factores. El factor de la fluidez figurativa, la verbal, la fluidez de las ideas correspondientes en el proceso artístico con contenidos concretos, la fluidez de asociación y la fluidez de expresión. En las investigaciones que realizó, las variables de la fluidez y de la flexibilidad llegaron a relacionarse con la motivación. (Guilford, 1956)



Guilford pone la producción divergente en contraposición a la convergente. Propone llegar a diversas posibilidades de solución de un problema, apartándose de soluciones preestablecidas. Para evaluar la producción divergente, construye un test basado en la variedad y la cantidad de informaciones creadas a partir de la información dada. Años más tarde, pone las variables de fluidez y de flexibilidad en relación con aspectos motivacionales. La evaluación a lo largo de todo el proceso creativo la considera como imprescindible.

**Torrance** (1965) describe los diferentes tipos de creatividad. Reconoce la creatividad como proceso; como producción artística; y como proceso de reorganización de los conocimientos, habilidades y destrezas. Tomar conciencia de las propias potencialidades creativas, aclarar las relaciones entre el aprendizaje y la creatividad como un proceso, reconocer la existencia de los talentos creativos entre todos y por fin encontrar la manera de incrementar la creatividad entre los propios estudiantes, serían las propuestas básicas en el trabajo de Torrance (1976). Para identificar y determinar la creatividad señala como elementos fundamentales la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la originalidad, la conciencia de sí mismo y la capacidad de percepción. Él construye un test (1988), donde se centra en los cuatro factores: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. Su explicación de las personas creativas consiste en encontrar soluciones donde otros no las encuentran, y la capacidad de identificar los problemas.

Como resultados de las investigaciones, Torrance destaca los efectos negativos para el desarrollo de la creatividad de los siguientes factores:

- a) La orientación excesiva hacia el éxito
- b) La orientación excesiva hacia criterios de los superiores
- c) La inhibición de preguntas y dudas

## *La creatividad en la práctica violinística*

- d) La orientación excesiva hacia la diferencia entre sexos
- e) La consideración del pensamiento divergente como anormal

En contraposición, como soluciones para mejorar y librarse de los vicios anteriores, Torrance propone ciertas posturas para profesores o tutores:

- a) Reconocer las capacidades y aceptarlas
- b) Respetar las preguntas y las ideas de los alumnos
- c) Reconocer y valorar la originalidad
- d) Fomentar la elaboración de temas diversos y la búsqueda de soluciones
- e) Evitar una evaluación limitada o demasiado temprana

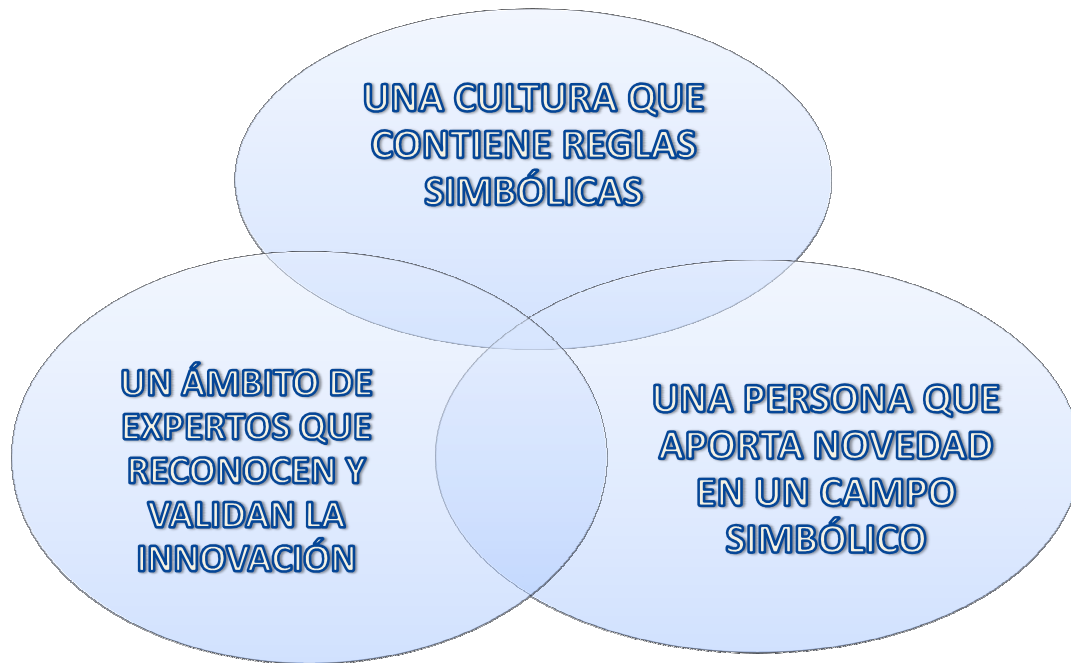
**Mackinnon** (1975) es el autor que por primera vez clasifica en el campo de la psicología de la creatividad, como teorías explícitas sobre la misma, estos cuatro tópicos:



El autor describe las características más comunes de las personalidades creativas según los estudios comparativos. Estas características son un elevado nivel de autoconfianza, la independencia en el pensamiento y en la acción, y cierta flexibilidad en las distintas situaciones. Las personas más creativas han sido descritas como más abiertas a las experiencias interiores y exteriores que el grupo de las personas con los resultados menos creativos. La tolerancia al ambiguo es más presente con estos sujetos como la mayor sensibilidad para lo estético.

**Csikszentmihalyi** (1976) describe cómo la valoración de la creatividad influye en la motivación en el caso de los artistas. Alto nivel de valoración permite una elevada persistencia. La valoración aparece a veces de forma muy subjetiva, especialmente en las artes, donde puede tener un atractivo exclusivamente desde el punto de vista estético. Valorar la propia satisfacción a menudo provoca mejores resultados que la necesidad de impresionar los demás (Runco); Así incluye la valoración personal como importante elemento en el modelo del pensamiento creativo. El valor como la utilidad depende de quién lo evalúa.

Según Csikszentmihalyi (1998) la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto de tres elementos:



Para el autor, la persona creativa es aquella cuyos pensamientos y actos son capaces para cambiar un campo o establecerlo. Él supone que esa persona debe convencer al entorno con su obra. Aquellos que aportan esa novedad, poseen una forma de pensar fluida, flexible y original. La creatividad no es sólo un proceso mental, sino un hecho cultural, social y psicológico.

Mihaly Csikszentmihalyi y J. Getzels tratan en la obra: *The creative vision. A longitudinal study of problem finding in art* (1976), el proceso de la creación. Eligieron los pintores para su observación. Según estos autores en el proceso artístico existe una búsqueda de soluciones a problemas tanto estéticos como personales. La formulación del problema como la solución misma debe tener características creativas.

En su obra, Howard **Gardner** (1995), aporta importantes descubrimientos que cambiaron la forma de pensar sobre la inteligencia, la creatividad e incluso sobre el liderazgo. Gardner afirma que es necesario tener una enorme dedicación en el propio

campo y a la propia visión. Respecto al proceso de crear, el autor subraya que para dominar un ámbito es necesario dedicar como mínimo diez años de aplicación constante y luego continuar el trabajo con la plena concentración si se quiere conseguir el avance.

*“Yo tengo mis dudas sobre los programas que proponen entrenar la creatividad o el liderazgo, sobre todo si se trata de un taller de un fin de semana. Sin duda alguna, estas experiencias pueden modificar las actitudes del individuo hacia sus propias posibilidades o liberar algún talento ya desarrollado que le permita a uno emprender pequeñas realizaciones o ejercer una pequeña influencia. Pero la carrera extraordinaria es el resultado de experiencias que sólo pueden desarrollarse a lo largo de años, e incluso de décadas: no existe posibilidad alguna de que las componentes esenciales puedan ser entrenados en cuestión de días”. (Gardner, 1998:177)*

Gardner piensa que los ejemplos de las vidas de los individuos extraordinarios contienen lecciones para toda la humanidad. Dando ejemplos (uno de ellos el de Pablo Picasso) que según el autor *“tuvieron que desarrollarse, minuto a minuto, día a día, hasta llegar a ser los personajes notables que llegaron en definitiva a ser”* (p.16).

La semejante cantidad de energía que emplean en su obra es de mayor importancia que otros elementos identificados en los casos estudiados por los investigadores, dice Gardner. Declara el autor la evidente influencia en su propio camino por la visión de Mihaly Csikszentmihalyi.

Según Gardner, la persona creativa se caracteriza por una combinación de inteligencia y personalidad donde resultan esenciales el área y las circunstancias en que trabaja. También las relaciones con otros profesionales del ámbito influyen. Destaca la importancia del apoyo de quienes rodean el individuo creador y así influyen en el

## *La creatividad en la práctica violinística*

proceso creativo significativamente. La visión interactiva de su teoría señala que la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con otras personas: la familia, los compañeros, los rivales, los jueces, los apoyos dentro del ámbito, campo o disciplina en la que se llega a manifestar la creatividad. Así destaca tres tipos de relaciones:

1. Las relaciones del niño y el adulto creador. La importancia de la infancia de la persona.

2. Las relaciones de la persona creativa y los demás. La influencia de las personas más próximas al creador.

3. La relación entre la persona creativa y su producto.

Describe el enfoque de que en la creatividad existen tres elementos mutuamente influyentes:



SON ESENCIALES EN UN JUEGO DINÁMICO ENTRE SÍ

En la teoría de las inteligencias múltiples Gardner (1995), distingue ocho tipos de inteligencia que los individuos relacionan con el mundo. En su teoría introdujo dos tipos de inteligencia muy relacionadas con la competencia social y sobre todo, emocional. Define Inteligencia Interpersonal como una capacidad específica para sentir diferenciación entre los demás. Una persona con alto nivel de la Inteligencia Interpersonal puede reconocer los contrastes de los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones, las intenciones y los deseos más escondidos de los sujetos que le rodean.



La Inteligencia Intrapersonal se define como el conocimiento de los aspectos internos del individuo. Una persona con alto nivel de Inteligencia Intrapersonal es capaz de influir en su propia vida emocional, entender sus sentimientos y canalizarlos efectuando conscientemente la propia conducta.

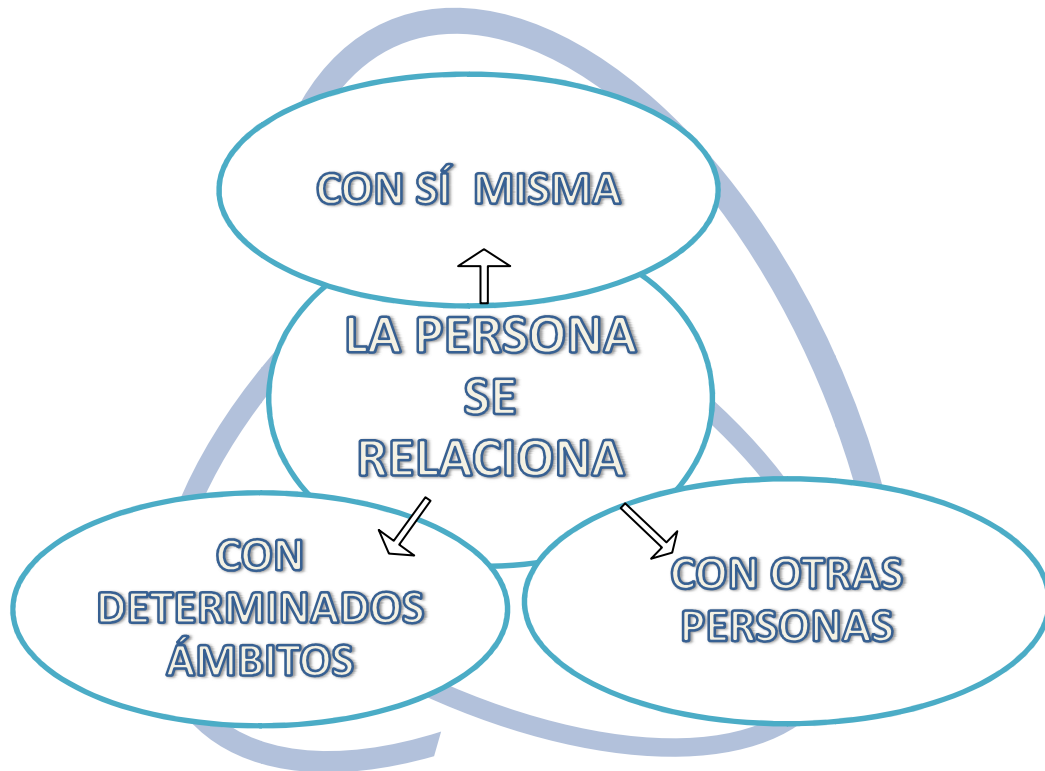
No utiliza el término Inteligencia Emocional, que más adelante aparece en el trabajo de Goleman (1999), pero su orientación hacia la capacidad de conocer y controlar las emociones tanto propias como ajenas conduce al mismo terreno.

Gardner presenta el término evolutivo en la observación del proceso de desarrollo del individuo. Reconoce las interacciones dinámicas como las constantes presentes a lo largo de la vida entre el organismo, tanto con sus programas internos como con el entorno donde se mueve. Opina que un punto imprescindible en el estudio de la creatividad contiene tres elementos. La perspectiva evolutiva del creador propone observar desde su niñez el desarrollo de las habilidades que posee. La perspectiva interactiva la considera como el segundo elemento necesario para ser estudiado. El tercer elemento por estudiar sería la sincronía fecunda. Pueden ocurrir irregularidades entre los tres elementos mencionados, entre el desarrollo del talento individual, el campo y el ámbito.

Estudiando la creatividad, Gardner destaca los tres factores. A nivel individual, tenemos las cuestiones cognitivas, las cuestiones relativas a la personalidad y motivación, las cuestiones socio-psicológicas y las pautas vitales. A nivel del campo, tenemos la naturaleza de los sistemas simbólicos con que trabajan las personas creativas, los tipos de las prácticas de los individuos y los planteamientos principales de los campos en los que se trabaja. A nivel del ámbito, reconocemos la relación con los mentores, rivales y seguidores, el nivel de la controversia pública y la organización

jerárquica. Gardner plantea una estructura multidisciplinar para estudiar la creatividad.

La persona se relaciona:



En su trabajo de 1998, el autor confirma las capacidades de los bebés de recordar ciertas construcciones tonales, rítmicas y hasta reaccionar a los distintos tipos de música en su entorno. La fluidez simbólica como capacidad, forma importantes cimientos desde la primera infancia. En la primera infancia alrededor de los tres y los cinco años, el niño reconoce que detrás de los símbolos que le rodean están las mentes. Su relación con los objetos toma una dimensión más, los objetos están relacionados con las personas que los han creado. Esta comprensión el autor la destaca como importante en base a los encuentros estéticos más adelante.

A la edad de cinco años, la visión del niño no está influida por prácticas dominantes de su cultura, y por eso muchas veces

encontramos la originalidad en las producciones simbólicas entre ellos. Luego, los cambios dependen de las influencias del interior de la cultura donde el niño siga desarrollándose. Muy frecuentemente encontramos casos de relación nuclear con una persona elegida para entrenar las habilidades adquiridas del niño. Nos informa Gardner que según los resultados de los científicos que investigan las "prácticas intencionadas" es necesario aproximadamente diez años para conseguir cierta maestría. Un aprendiz tras diez años de entrenamiento adecuado "*pueda que interprete con fluidez miles de secuencias diferentes de movimientos utilizando los músculos adecuados*" (1998:62). Pero lo fundamental sería la práctica en cuanto se alcanza un alto nivel, afirma el autor.

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), está basada en los resultados de los estudios sobre los seres humanos de distintos ambientes culturales. En cuanto a la personalidad, las diferencias existen entre la autoconfianza, la independencia, el autocontrol, disposición a asumir riesgos así como entre las distintas habilidades. Gardner afirma que todos poseemos en cierto modo todos los tipos de inteligencia, pero en cuanto al porcentaje de cada uno nos distinguimos significativamente. Considera las diferencias entre los individuos muy interesantes, pero también importantes en el momento de elegir el camino para el desarrollo específico. Sobre todo cuando tratamos de encaminar al niño sobre el cual tenemos cierta responsabilidad.

En el enfoque de las contribuciones de la cultura y de la experiencia, el autor expone el ejemplo de las sociedades asiáticas donde se cree que los primeros años de vida son cruciales en el caso del arte, la música y la danza. Los ejemplos donde el entrenamiento implica el disfrute de la familia, el autor los comenta a través de la ilustración de algunos elementos del conocido método Suzuki. Este método de enseñanza del violín implica la breve práctica diaria

## *La creatividad en la práctica violinística*

incluyendo a la madre y el niño desde la edad temprana, dispone oportunidades de tocar con otros niños, además de distintos niveles de competencia.

La característica que atrae la atención es un entorno marcado por el amor a la música. Gardner constata una fuerte influencia respecto de las intervenciones educativas tempranas de parecida índole en Estados Unidos y en todo el mundo en general.

En su renovada edición de "*Creativity in Context*" compara **Amabile** (1996) su propio camino como investigadora del fenómeno de la creatividad durante más de 20 años, con la inagotable búsqueda de las piezas de un enorme e importante puzzle. Estas piezas se refieren al campo de la psicología cognitiva, psicología de la personalidad, comportamiento organizador y desarrollo de la creatividad en global. Los estudios de laboratorio anteriores han demostrado la relación ocasional entre la emoción y la creatividad, menciona en su trabajo.

La autora escribe sobre las dificultades para explicar el sentido de la creatividad y la dificultad de valorarla. Comenta que la definición y valoración de la creatividad presentan hace tiempo discusiones y desacuerdos entre psicólogos. Los investigadores intentan solucionar estos problemas de muy diversas maneras. Algunos proponen la identificación con características específicas de cierto producto o proceso mental. Otros defienden la idea de definir la creatividad según la calidad de la reacción que aquel producto provoca en los observadores. También menciona la opinión existente de que la creatividad no puede definirse porque es imposible penetrar en una esfera desconocida y extraña de entender.

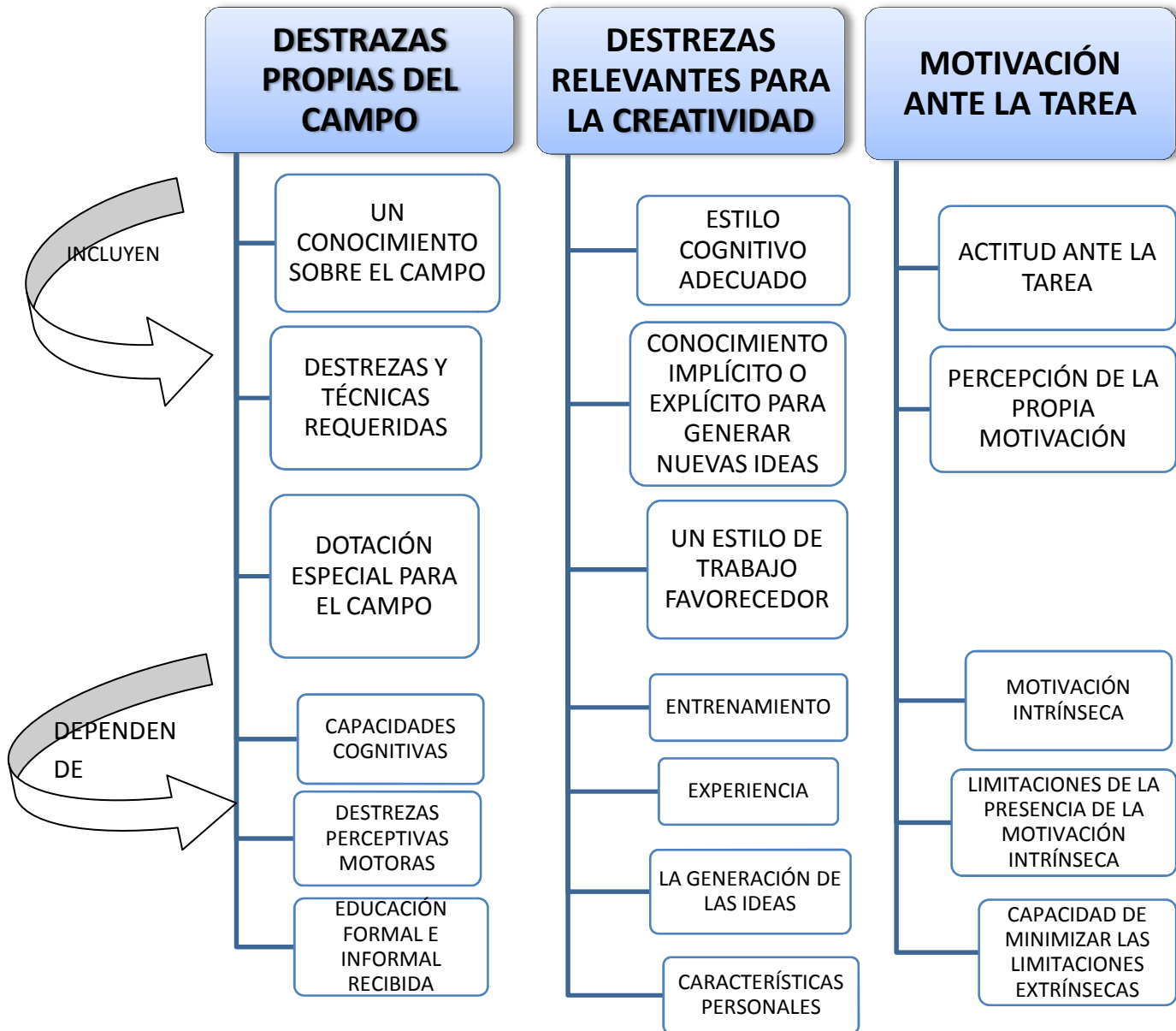
La autora enuncia su intención de mostrar de diferentes maneras que cada una de las opiniones existentes puede resultar útil

*Biljana Bellotti Mustecic*

para solucionar el tema del criterio cuando se tratase de la investigación de la creatividad. Citando Kosslyn (1980), quien opina que no es importante empezar con la definición clara de la tarea que se pretende investigar, añade que es difícil definir claramente algo que desconocemos (en el momento de planear aquella investigación desconocemos los resultados que vamos a encontrar). Por supuesto, este comentario se puede relacionar con las investigaciones de la creatividad. Nuestro conocimiento sobre la creatividad no es poco si tenemos en cuenta la enorme cantidad de datos sobre las características propias de los sujetos creativos, pero tampoco son suficientes para definir claramente este fenómeno.

Es posible crear una lista de estas características específicas y constatar que el trabajo y obra hecha por las personas que poseen estos elementos, es por fuerza creativo. De forma parecida, resulta imposible definir objetivamente un número de elementos que puedan describir exactamente todos los productos creativos. Tampoco resulta posible describir con exactitud todas las características del pensamiento creativo. La autora menciona algunos casos de las investigaciones que no encontraron la aceptación general de la definición del objeto investigado como precedentes científicos.

Amabile elabora su modelo componencial compuesto por la influencia mutua entre la motivación intrínseca, el conocimiento del dominio y las habilidades relevantes a la creatividad (1988).



Opina Amabile que existen por lo menos tres cuestiones generales que hay que poner al principio de cualquier programa de investigación y cuya definición representa un elemento importante en la respuesta de cada uno.

El primero sería: ¿De qué estamos hablando?

Una respuesta clara a esta pregunta sería mucho más difícil de conseguir, pero en su opinión tampoco es obligatoria. Si el argumento de la entidad en aquella investigación resulta aceptable para la

## *La creatividad en la práctica violinística*

relativa mayoría, es aconsejable continuar con la investigación de la misma. Esta relativa aceptabilidad es aplicable en el caso del concepto de creatividad.

El segundo, según Amabile, sería la pregunta: ¿Cómo investigamos?

Para la respuesta a esa pregunta es importante una específica definición del método planeado. La autora recomienda una metodología que sea posible repetir sistemáticamente.

La Tercera sería una precisa descripción de: ¿Cómo se manifiesta el fenómeno investigado?



### AMABILE: SISTEMATIZACIÓN

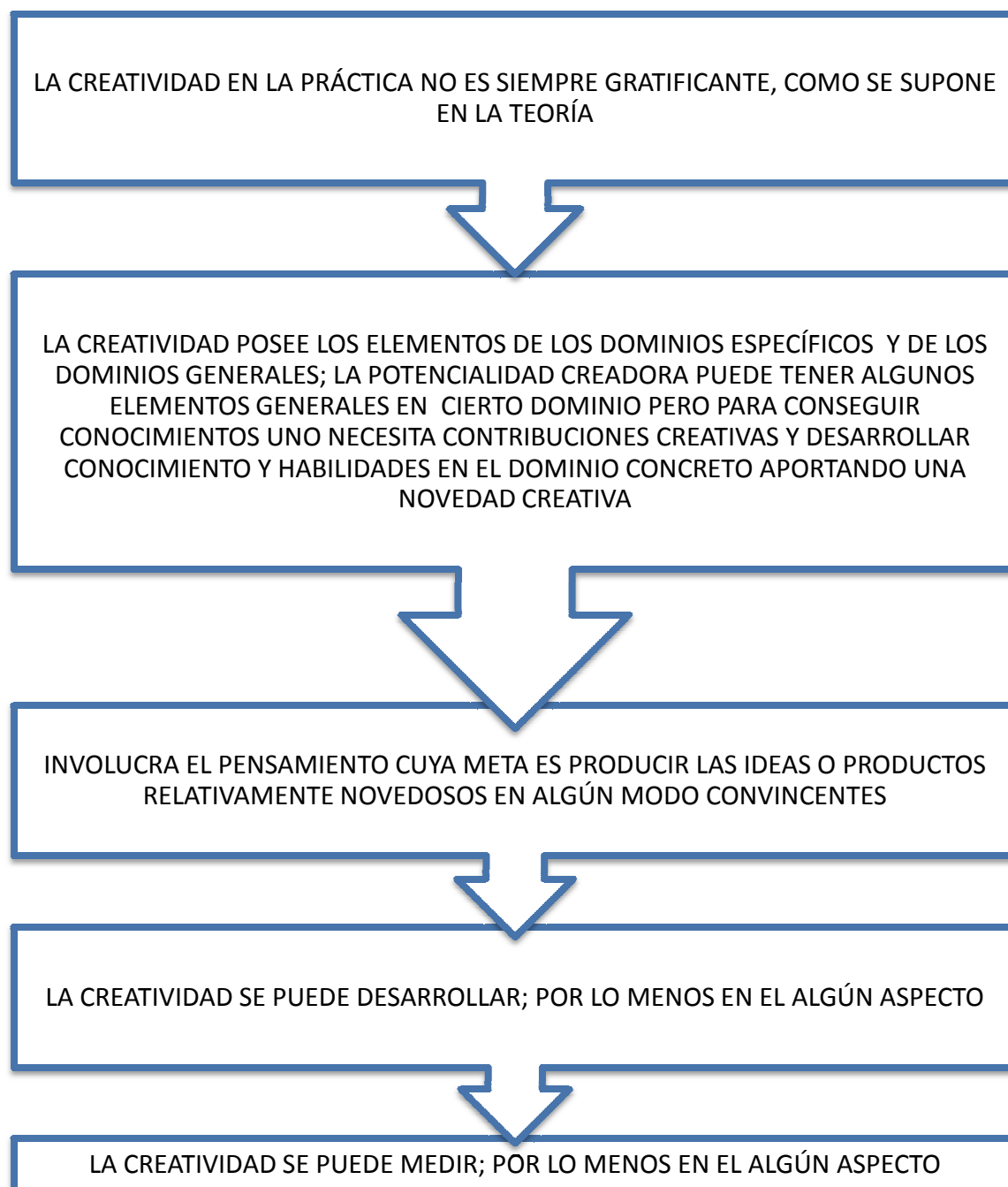
La descripción o la respuesta completa suponen un procedimiento universal teórico. Aquí hay que presentar la conceptualización del trabajo sobre la entidad elegida. En caso de la creatividad contamos con las importantes características del producto, personas o proceso, según nuestro tema. (En nuestro caso sería el proceso)

Su obra y significativa dedicación en el campo de la creatividad marcó y sigue marcando importantes resultados en la aclaración y otras esferas de la creatividad, en entender y definir su concepto.

**Sternberg** (1985) define la existencia de tres tipos de inteligencia humana y denomina el modelo "triárquico". Según él, estas son la inteligencia analítica, la inteligencia práctica y la inteligencia creativa. Para Sternberg, la creatividad se manifiesta a través de la generación de ideas nuevas, útiles y cálidas (1999). Los factores condicionantes para la creatividad el autor destaca: el conocimiento, la personalidad y la motivación del sujeto, su estilo cognitivo y el medio socio-cultural donde se mueve.

Sternberg declara que los diferentes países, o por lo menos sus gobiernos, tienen muy diversas ideas sobre en qué consiste el pensamiento creativo. Cómo los seres humanos entienden y estudian la creatividad alrededor del mundo es el tema principal de este valioso trabajo. La generalización de las vías comunes se puede encontrar en las siguientes constataciones (2006:39):





Sobre las investigaciones en el campo de la creatividad, Sternberg aquí constata que en realidad hay muy pocas aportaciones observando la situación alrededor del mundo entero. Las razones de tal situación el célebre autor intuye en varios puntos. En los países con tradición democrática la valoración de las investigaciones en el campo de la creatividad está mucho más presente que en los

ambientes donde el espíritu democrático aún no ha tomado su merecida importancia. El pensamiento crítico y creativo obviamente tiene influencia en las relaciones sociales.

En segundo lugar destaca la dificultad de esta tarea para ser estudiada. Muy a menudo los científicos prefieren dedicar su esfuerzo a los campos donde pueden alcanzar los resultados más pronto. El campo de la creatividad exige un período bastante largo de estudios y reconoce el procedimiento de los análisis científicos con resultados no siempre favorables.

Otro aspecto desilusionante sería el reconocimiento menos prestigioso comparado con los demás campos de investigación. La dificultad de encontrar puesto de trabajo también está presente en la decisión de cierta dedicación, según Sternberg. Publicar los resultados en las revistas más valoradas sería la recompensa adecuada que no es el caso con este campo de interés. El mecanismo de la gratificación en muchos países no funciona favorablemente.

El autor por fin menciona un efecto de la popularización de la creatividad relacionada con la comercialización sin fundamentos científicos, que provoca como consecuencia menos valoración en general en la opinión pública.

Hablando de algunas características de las investigaciones en varios países, Sternberg llama la atención que según los autores de origen escandinavo, la creatividad es mejor vista como una actitud en la vida y un modo de tratar los desafíos que la vida lleva. En los países de habla inglesa las investigaciones en el campo de la creatividad son muy diversas.

También destaca la influencia de las ideas de Guilford, que está presente en el reconocimiento del pensamiento divergente en el proceso creativo. El otro autor que marca una fuerte influencia es Torrance, sobre todo con su Tests del Pensamiento Creativo. Estos

tests miden el pensamiento divergente tanto en el dominio verbal como en el no verbal (Kaufman). El autor constata la existencia de muchos programas desarrollados con la proposición de aumentar el pensamiento creativo.

En los países de habla Francesa, las investigaciones notan la influencia de los enfoques en la persona, producto, proceso y entorno. Algunas surgen de la tradición psicodinámica o algunas (las investigaciones) de la tradición psicométrica de Guilford y Torrance. El interés por la imaginación marca últimamente las esferas de las investigaciones sobre la creatividad (Lubart, 2002).

En Alemania, una idea está aceptada como creativa si aparece como una nueva y útil solución del problema (Preiser, 2006). Los cuatro "Pes", persona, proceso, problema y producto marcan las vías de las investigaciones en este país. Los procesos creativos están vistos en mayor caso provocados por muchos factores, conocimiento específico, habilidades, estilos cognitivos, motivación e intereses personales.

Según el autor, el enfoque más presente es el modelo del proceso creativo que promueve la persona interesada en resolver un problema. Por fin, el proceso creativo debe brindar el producto.

Sternberg menciona la presencia de las investigaciones en Israel, donde la creatividad está relacionada con las intenciones de resolver los problemas del Mundo. Unas aportaciones sitúan el contexto del mejoramiento educativo, otras relacionan la creatividad con la autorrealización en la tradición de Maslow. El comentario de los trabajos que tratan la relación entre la creatividad e inteligencia es interesante por llevar al terreno de los tratamientos del desarrollo personal. También tiene mucho interés el trabajo de las diferencias entre la creatividad en el entendimiento del arte y la creatividad en la producción del arte (Milgram, 2006). Su investigación, donde

presenta el modelo de cuatro dimensiones, lo comentaremos más adelante.

En España, la creatividad y las investigaciones importantes del campo de interés, ocupan cada día un lugar más prestigioso en la lista de los temas actuales. El desarrollo de la creatividad está presente en los modelos curriculares. Los estudios demuestran la existencia de muchos entrenamientos dedicados a subir el nivel de los conocimientos sobre el tema tanto para educadores como para los estudiantes. Los autores como Gervilla, Marín, De la Torre, Corbalán, Romo etc., presentan importantes aportaciones con los destacados resultados en el pensamiento creativo.

La creatividad no está basada en las reglas, al contrario, rompe las reglas (Pizzaro, Detweiler-Bedell y Bloom, 2006). La creatividad está caracterizada por la flexibilidad e innovación. La mayoría de los autores sobre el tema subrayan los intentos de describir la creatividad como una solución del problema con la característica de encontrar nuevos caminos.

Definir y medir la creatividad es extremadamente difícil, afirma **Runco** (2006). Probablemente la causa hay que buscarla en su complejidad, con muchísimas formas de expresión. En la obra *La Creatividad y razonamiento en el desarrollo cognitivo* (2006), el autor comenta la relación entre la razón y la creatividad personal. Una característica de la creatividad es siempre la originalidad, pero destaca que la originalidad *per se* no promete la creatividad. Si la tarea necesita la solución del problema, la creatividad conduce a la solución donde coinciden la originalidad y la efectividad a la vez. El autor menciona la consideración de Bruner (1962), quien destaca el caso cuando la tarea no necesita ninguna solución del problema, la creatividad lleva hasta resultados originales y agradables desde el punto de vista estético.

Cualquiera que sea la terminología, la creatividad necesita el razonamiento. El razonamiento es el que asegura que la originalidad tenga un efecto de estética atractiva. La mayoría de modelos existentes describe el estado del pensamiento creativo. Muy a menudo el pensamiento creativo en su primera fase está representado como la producción de muchas opciones y luego entra en la fase de la selección crítica. El autor considera este proceso como tipo de razonamiento, pero mucho más simultáneo que secuencial. Cuando razonamos creativamente, nuestro pensamiento se mueve hacia originalidad. Se propone la técnica de breinstorming, torbellino de ideas, donde los grupos primero generan las ideas y luego las evalúan. Runco destaca de todos los ejemplos de la creatividad, el que incluye el razonamiento.

Respeto a la personalidad creativa, el autor opina que esta teoría nace como especie de reacción a las teorías donde se enfatiza el elemento de las influencias sociales. Dichas teorías, según Runco, sobrevaloran el producto y muy poco enfocan su interés sobre las personas que evidentemente existen detrás de cada producto. La clave del mecanismo en la creatividad está en la capacidad de producir una interpretación original de la experiencia. El autor comenta el tiempo existente y lugar de desarrollar la creatividad. La rutina es la parte de las actividades humanas que provoca carencias del sentido, por lo que Runco subraya la potencialidad creativa como la fuerza de captar el sentido en la actividad humana. Es necesario conseguir cierto equilibrio entre la práctica de la rutina y la práctica creativa. En este sentido el razonamiento tiene su inevitable presencia en el proceso creativo. Decidir dónde, cómo y cuándo intervenir con la construcción de la interpretación original (creativa). El razonamiento involucrado en el pensamiento creativo es evidentemente diferente de otras formas de razonamiento, pero a menudo se distingue por valores incluidos en el proceso. Esta

constatación puede aclarar las razones de mal entendimiento del pensamiento creativo. El razonamiento está presente pero no siempre de manera lógica. Frecuentemente ocurre que cierto tipo de pensamiento creativo sea juzgado razonando en base a los valores y las informaciones que todavía no reconocen o aceptan elementos novedosos y eficaces.

Runco (1999) expone una numerosa lista de ejemplos mal juzgados en el momento de aparecer. El autor explica esta carencia de aceptación por la aplicación de distinto razonamiento de jueces del creador en su momento.

En su trabajo temprano, Runco utiliza el término "discreción" para identificar la necesidad de encontrar un equilibrio entre la creatividad personal en el momento de tomar la decisión de construir una interpretación original o no. Él defiende la idea de que cada persona tiene potencialidad creativa. Cada persona elige practicar o desarrollar sus propias capacidades según las valoraciones subjetivas. Las personas con destacadas potencialidades sienten ciertas tentaciones y placer por la complejidad y puntos estéticos de las cosas. El proceso creativo está determinado por la motivación dependiente de la valoración del esfuerzo para conseguir los resultados creativos. En el caso de la alta valoración de la creatividad tanto los individuos como las sociedades en general están dispuestos al esfuerzo para desarrollar las habilidades para asegurar el nivel deseado de creatividad, invertir todo el tiempo y supuestos sacrificios sin buscar la gratificación por el hecho.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Una valiosa aportación para aclarar las peculiaridades del pensamiento creativo sin duda se encuentra en los trabajos de **De Bono**. Su presencia en el escenario mundial presenta un gran paso adelante para el desarrollo de la sabiduría humana.

En cuanto a la creatividad, nos gustaría comentar algunos aspectos de sus más mencionadas y utilizadas obras.

El fundador de la "World Academy of New Thinking", Edward de Bono, gran autoridad en pensamiento creativo, aportó una visión innovadora sobre el pensamiento humano en general. A partir de la constatación de que la experiencia construye patrones de percepción y patrones de acción (la percepción en el modo de observar con el cerebro), realizó su trabajo sobre el reconocimiento de tipos de pensamiento distinto del pensamiento lógico, llamado pensamiento lateral. Desde el año 1967, cuando publicó su libro *Nuevo pensamiento*, De Bono investiga en el campo de la creatividad marcando una visión nueva en las características de la percepción humana. El pensamiento lógico lo denomina como pensamiento vertical. Creando el término "pensamiento lateral", De Bono explica y propone las técnicas para superar y aprender a manejar el pensamiento distinto del lógico.

Como escribe Menchen:

"El pensamiento lateral actúa liberando la mente del efecto polarizador de las viejas ideas y estimulando las nuevas y lo hace a través de la perspicacia la creatividad y el ingenio, procesos mentales con los que está íntimamente unido. En lugar de esperar que estas características se manifiesten de manera espontánea, propone su uso de una manera consciente y deliberada, como una técnica". (2006:47)

En su famosa obra "*Lateral thinking-Creativity Step by Step*", de Bono (1970) subraya las diferencias entre el pensamiento lateral y

*Biljana Bellotti Mustecic*

el pensamiento vertical. Está explicando que se trata de procesos fundamentalmente distintos. Los dos son imprescindibles, por lo que no se trata de que uno sea más eficaz que el otro. Tenemos que entender las diferencias entre ambos procesos para poder utilizarlos.

En el pensamiento vertical, las informaciones son fundamentales para conseguir las soluciones. En el pensamiento lateral, las informaciones sirven para conseguir orden de las causas. La reorganización de las causas para llegar a las conclusiones a menudo resulta con los cambios de los patrones. El pensamiento vertical es selectivo mientras el pensamiento lateral es generativo. En el pensamiento vertical lo más importante es la exactitud. En el pensamiento lateral es importante la riqueza de posibilidades. El pensamiento vertical selecciona un camino y excluye otras posibilidades. El pensamiento lateral tiene la característica de encontrar más posibles caminos o posibilidades hacia la solución.

En el pensamiento vertical elegimos el camino que más promete en la solución del problema y buscamos el mejor ángulo para ver el problema. En el pensamiento lateral estamos buscando más alternativas que podemos encontrar para acercarnos al problema, cuanto más sea posible. En el pensamiento vertical se evalúan los procedimientos hasta que se encuentra el que más promete. En el pensamiento lateral el proceso de búsqueda de los posibles caminos se continúa después de encontrar uno que parece que promete más. En el pensamiento vertical se busca la mejor solución del problema mientras que en el pensamiento lateral la búsqueda de más posibles caminos o soluciones es la meta principal.

El pensamiento vertical se desarrolla si hay camino por donde se pueda dirigir, el pensamiento lateral avanza por razones de descubrir nuevos caminos. En el pensamiento vertical se crea el experimento para mostrar algún efecto, en el pensamiento lateral se



crea el experimento para cambiar una antigua regla o idea aceptada (un patrón). El pensamiento vertical es analítico mientras el pensamiento lateral es **provocativo**.

Para poder aprovechar las cualidades del pensamiento lateral es necesario saber manejar las calidades selectivas del pensamiento vertical.

El autor sigue explicando las diferencias entre las dos maneras de pensar destacando que el pensamiento vertical es consecuente, y por el contrario, el pensamiento lateral permite "saltos" sin un orden secuencial. Con el pensamiento vertical uno tiene que seguir correctamente cada paso siempre lógico, pero en el pensamiento lateral no es obligatoriamente necesario justificar cada paso si en las conclusiones aparece la solución correcta.

En el pensamiento vertical todas las negaciones sirven para excluir ciertos caminos que implican una supuesta respuesta negativa. En el pensamiento lateral no existen negaciones, hay momentos cuando necesariamente aparece un elemento negativo porque al final del proceso llegamos a conclusión de cambiar algún patrón previamente aceptado – cambio de patrones como consecuencia del nuevo enfoque del problema.

En el pensamiento vertical nos orientamos estrictamente y excluimos todo lo insignificante, en el pensamiento lateral el funcionamiento parece a revés, frecuentemente contamos con los elementos al parecer insustanciales. En el pensamiento vertical las clasificaciones, las categorías y las etiquetas son fijas, en el lateral no. En el pensamiento vertical seguimos siempre el camino más probable mientras que en el pensamiento lateral aumentamos las posibilidades de encontrar nuevos caminos y nuevas soluciones siguiendo los caminos menos frecuentes y menos convencionales.

El pensamiento vertical es un proceso de deducciones, el pensamiento lateral es un proceso de posibilidades (que no siempre parecen probables). El pensamiento lateral aumenta las posibilidades de llegar a la solución más generalizada pero no tiene la característica de la garantía prometedora.

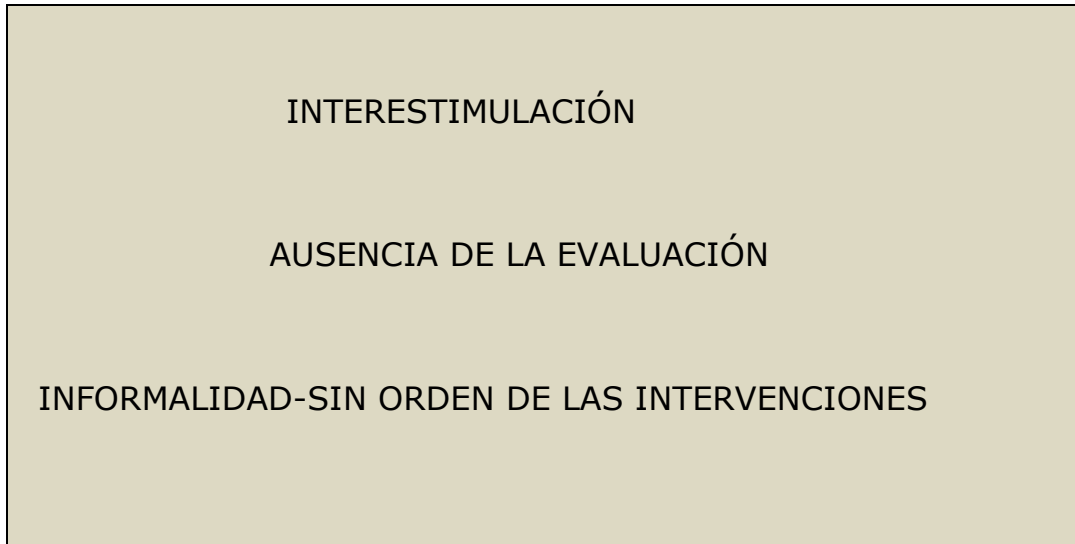
En el pensamiento vertical las informaciones son necesarias y utilizadas para llegar a la solución. En el pensamiento lateral las informaciones sirven como provocaciones para crear un nuevo orden o camino. El pensamiento lateral es la descripción de un proceso, no el resultado. Si encontramos una solución del problema aceptable para la mayoría, es posible explicarlo de manera lógica aún si nuestro descubrimiento nació gracias al proceso del pensamiento lateral. Si un resultado es obvio en todos los detalles es cómodo justificarlo, pero llegar al resultado intuitivamente es un enfoque completamente distinto. Sencillamente se puede observar el fenómeno comentado a través de la solución de un problema muy conocido en la experiencia cotidiana. No hay nada misterioso en el pensamiento lateral, explica de Bono, esto es sólo la manera de tratar las informaciones.

La meta del pensamiento lateral es observar con la diferente manera, reestructurar los patrones establecidos y generar las alternativas. Una sola intención de generar la alternativa a veces es suficiente, confirma el autor. Si observamos bien, es probable encontrar otras posibilidades considerables. Tener buena voluntad no sería suficiente, es necesario desarrollar las maneras de generar las alternativas.

El término "*pensamiento lateral*" está reconocido oficialmente en el Diccionario de Inglés de Oxford (2001).

El autor explica el fenómeno de "*breinstorming*", torbellino de ideas, como marco formal para aplicación del pensamiento lateral. No es ninguna técnica especial, sino un marco que excita la aplicación de

los principios y las técnicas del pensamiento lateral, que al mismo tiempo provocan el descanso de la rigidez del pensamiento vertical. Las principales características de la sesión del “*breinstorming*” son:



Al principio es importante reordenar la lista de las informaciones y esta reorganización es una provocación que produce el efecto. La provocación viene de las ideas del otro, se provocan estimulaciones interpersonales. Si alguien entiende alguna idea equivocadamente aún puede resultar como estímulo útil.

De Bono insiste en que es muy importante evitar totalmente la evaluación de cualquier idea durante la sesión. El papel del coordinador es parar el intento de valorar tanto la utilidad como la originalidad de las ideas. El pensamiento lateral es la aptitud de la mente, una manera de pensar. Muchos individuos están tan acostumbrados al pensamiento vertical que se sienten inhibidos a través del pensamiento lateral. La naturaleza relajada de ciertas sesiones promete muchas posibilidades de conseguir liderazgo en las personas limitadas por acostumbradas en el pensamiento vertical. La oportunidad de pensar y expresarse libremente sin miedo de sufrir consecuencias de la crítica y la evaluación negativa para cada uno es

gratificante. Cada uno de los participantes habla cuando y cuanto quiere. El coordinador únicamente interviene si muchas personas empiezan hablar a la vez. La evaluación de las ideas expuestas se realiza en otra sesión con el mismo u otro grupo de los participantes.

En su libro *I am right you are wrong (1990)*, Edward de Bono escribe en el capítulo sobre la creatividad que es totalmente consciente de que todo el desarrollo del futuro depende directamente de la creatividad. La humanidad sabe muy poco de este fenómeno. Culturalmente hemos investigado muy poco en este campo y opina que existen muchas razones por este retraso. Cualquier importante idea creativa, reversiblemente tiene que tener una explicación lógica porque sin su valor o entendimiento lógico no podemos apreciarla ni valorar su relevancia. Entonces, observando una idea creativa nuestra percepción se concentra en el procedimiento deductivo, buscando una estructura empíricamente justificada. Cada idea que presenta el resultado del descubrimiento como consecuencia del *insight*, tiene que aparecer descrita o comprobada a través de método científico, de lo contrario no se puede publicar.

La verdadera razón por la cual tenemos tan pocos resultados en el campo de la creatividad, según el autor, está en la manera de pensar equivocada. El modo estereotípico del pensamiento que seguimos practicando, subraya de Bono, limita nuestro poder para penetrar en el Universo de la creatividad.

Es relevante mencionar que de Bono aparece en el mundo de los analíticos del pensamiento humano como antecedente de la teoría del Caos.

Y como dice Saturnino de la Torre en su libro *Dialogando con la creatividad* "La creatividad tiene mucho de decisión personal tanto en el desarrollo de habilidades como, sobre todo, en el grado de implicación y entusiasmo". (2003: 57)

“*Crear es un verbo transitivo*” destaca **Romo** (2006:25) en su texto sobre cognición y creatividad. Nos explica que hay que contar con estrategias propias del pensamiento creador en el proceso de creación. Cuando trata de describir el proceso de creación, la autora enfoca la descripción del proceso como una manera de solucionar ciertos problemas. Desde el punto de vista psicológico entiende la existencia del problema en la transformación de alguna situación presente en la situación deseada sin tener claras las soluciones para conseguirlo.

La situación presente puede variar según el campo de interés. Cuando partimos de la necesidad de cambiar la “*situación deseada*” por esta necesidad entramos en la búsqueda de soluciones nuevas. La transformación resulta como proceso de solucionar problema.

Ver la creatividad como una forma de pensar con la consecuencia de encontrar soluciones o productos novedosos y al mismo tiempo valioso es una idea tratada a menudo a lo largo de historia del pensamiento humano.

El pensamiento teórico que trata de explicar la creatividad, es clasificado por Romo (1997), como:

TEORÍAS IMPLÍCITAS:

-Teoría del trastorno psicológico;

La “*inspiración*” es algo incontrolable, arrastra al sujeto y lo mantiene en un estado inconsciente pero creativo

-Teoría de la búsqueda de sí mismo;

Presenta la idea de un artista que se aísla totalmente del mundo exterior, obsesionado con su interior

- Teoría de la expresión emocional;

## *La creatividad en la práctica violinística*

El amor presenta la necesidad de crear

-Teoría donde la comunicación supone el motivo fundamental;

El arte y el artista más que expresar emociones, las comunican

- Teorías de las dotes especiales innatas;

La persona creativa tiene unas capacidades y características no alcanzables para los demás

Las teorías implícitas, según Wegner y Wellacher (1977), están hechas por las personas comunes con la idea de encontrar explicaciones para los sucesos.

### **TEORÍAS IMPLÍCITAS**

TEORÍA DEL TRASTORNO PSICOLÓGICO
TEORÍA DE LA BÚSQUEDA DE SÍ MISMO
TEORÍA DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL
TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN COMO EL MOTIVO FUNDAMENTAL
TEORÍAS DE LAS DOTES ESPECIALES INNATAS

Esas cinco teorías no siempre aparecen de manera independiente, muy a menudo se mezclan entre sí.

*“Así son las teorías implícitas del mundo del arte, que tienen su origen en leyendas muy primitivas transmitidas de generación en generación pero también es cierto que algunas de ellas han recibido un esfuerzo adicional de teorías psicológicas que les han dado un barniz intelectual consolidándolas, como es el caso de las teorías del trastorno psicológico y la búsqueda de sí mismo” (1997:24)*

## *La creatividad en la práctica violinística*

Hablando del producto y en seguida de la persona, Romo (1997), pone en cuestión la fiabilidad de la selección que en estos casos hace la sociedad recordándonos la noción de contexto y la influencia del medio social y cultural en la percepción de la creatividad.

La autora habla de la potencia creadora, más aún, sobre el posible y útil estudio de la creatividad como proceso del pensamiento y llama la atención sobre la dedicación completa a un trabajo por parte de cada persona creativa. Elige el ejemplo de las conclusiones que aparecen en el trabajo de Gruber (1974). En su estudio sobre la obra de Darwin, *Un estudio psicológico de la creatividad científica*. Ahí demuestra un largo camino y esforzado trabajo para desarrollar la idea del científico hasta llegar a las conclusiones celebres sin dar importancia a las ideas o soluciones aparentemente nacidas al azar.

Nos atrae la conocida aclaración de Picasso, citado por Romo (1997)

*"Yo no creo en las musas, pero por si acaso bajan prefiero que me encuentren trabajando"* (p.29)

Aclara la autora que la importancia fundamental está en una dedicación total a un campo concreto, un persistente esfuerzo alimentado por una motivación constante que nombra como el amor al trabajo.

La creatividad tiene reputación de tener características "mágicas", de estar fuera de lo real. Uno de los mitos está conectado con la personalidad específica del individuo genial. La creatividad hasta cierto punto está relacionada con la inteligencia, maestría y experiencia del individuo. Pero también depende tanto del pensamiento creativo como de la destreza que incluye disposición al riesgo, al ver problema de una nueva y diferente percepción. Esto se puede aprender. El deseo de alcanzar algo por la satisfacción íntima de un desafío personal, inspirativamente lleva hasta el más alto nivel

*Biljana Bellotti Mustecic*

de la creatividad. Lo mismo pasa en el terreno del arte, de la ciencia o meníngicamente.

**Bernal** (2003) es de la opinión que la expresión creativa sostiene y da lugar al aprendizaje desde el comienzo porque el esfuerzo creativo ha de estar relacionado con la madurez y el desarrollo cognitivo. Cuando las experiencias musicales entran a formar parte de la vida diaria de manera que se vive y siente como oyente o interprete, despierta una especie de sentimiento o energía que puede originarse dentro o fuera de la persona. Se trata de una energía que está dentro de la persona y surge a partir de una idea, o de un sonido imprevisto y es la mente quien le da forma, lo modifica, lo repite, juega, incluso lo toma como suyo. Se entiende por la creación, subraya la autora, aquella forma de expresión donde se combinan los elementos perceptivos previamente adquiridos y almacenados en la imaginación. La acción creadora se desarrolla e incrementa progresivamente. La experiencia adquirida tiene gran valor, es el punto de partida para solucionar el problema planteado y se modifica ante situaciones nuevas.

### 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### 3.1 Orígenes

El término inteligencia emocional que describe cierto equilibrio entre la emoción y la razón, lo promovieron los científicos investigadores Mayer y Salovey (1990). Se basa sobre los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal, descritas por Gardner.

#### 3.2 Características

Que nuestra experiencia resulte agradable o desdichada es una cuestión mental o física, está escrito en el prólogo del libro *Alquimia emocional* de Bennett Goleman (2000). En la continuación comenta que un gran maestro tibetano del entrenamiento mental indica que



“una de las cualidades más maravillosas de la mente es que puede transformarse” (p.15)

Canalizar nuestras emociones en una práctica creativa y meditativa es posible a través de la atención consciente enseñanos la Bennett. Opina que la liberación de la energía de los bloqueos emocionales nos permite ser más creativos, más disponibles o útiles para los demás. La atención consciente se puede desarrollar practicando ciertas técnicas, según la autora. Su más elaborado campo de trabajo es la inteligencia emocional desde la cual llega a las significativas propuestas del desarrollo creativo en las personas.

El desarrollo de la inteligencia emocional despierta nuestro interés por la conexión estrechamente vinculada a las características de la creatividad. Estas características reconocidas por los autores están descritas como un tipo de inteligencia cuyo campo de acción se centra en el mundo afectivo y emocional, y que se distingue de la inteligencia racional o general. En este concepto los autores ofrecen la posibilidad de categorizarla en cinco competencias o dimensiones:

1. El conocimiento de las propias emociones. La capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece
2. La capacidad para controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento
3. La capacidad de motivarse a sí mismo. Con esta dimensión los autores señalan la importancia significativa de control de la vida emocional y su subordinación a una meta para la atención, la motivación y la creatividad.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía. La capacidad de reconocer las necesidades o deseos de los demás.

5. El control de las relaciones. Una habilidad que presupone relacionarse con las emociones ajenas.

El concepto de Mayer y Salovey (1990), trata de mostrar un tipo de inteligencia cuyo campo de acción se centra en el mundo afectivo y emocional diferente de lo racional.

Goleman (1999) resume las dos capacidades propuestas por Gardner, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal y avanza un paso más, ofreciendo la teoría de Inteligencia Emocional como base de la comprensión de las subjetividades.

Aquí hay que dedicar un espacio para algunas aclaraciones sobre el funcionamiento de lo emocional. En su obra "*Curación emocional*", Servan-Schreiber (2003), médico, profesor emérito, investigador de la medicina psiquiátrica, neurológica y ciencias neurocognitivas clínicas, pone a nuestro alcance un enfoque sobre las funciones del cerebro humano.

El autor comenta la psicología del siglo XX por la dominación de las grandes teorías de Darwin y de Freud. La primera teoría desarrollando llega a encaminar sobre las estructuras a lo largo de la evolución por las capas del cerebro humano guardando las más profundas capas de su nivel primitivo. La segunda representada en el trabajo de Freud ha resultado con el descubrimiento de la existencia del "inconsciente", la parte psíquica que se distingue de la razón.

### 3.3. Base fisiológica

Servan-Schreiber escribe sobre el descubrimiento del médico y el investigador Damasio (2006), quien al final del siglo XX proporcionó la explicación neurológica de la función de dos cerebros. El cerebro cognitivo, consciente y racional y el cerebro emocional, inconsciente y conectado al cuerpo, funcionan relativamente independiente pero determinan nuestro comportamiento y la visión

## *La creatividad en la práctica violinística*

en la vida de manera específica. El famoso neurólogo Paul Broca es el primero que describe y nombra "límbico", el cerebro más antiguo alrededor de cual se ha formado una capa a lo largo de la evolución, el cerebro llamado "neocórtex".

### 3.4. Base psicológica

Una variable afectiva y motivacional es la seguridad en sí mismo, señala Goleman (1999). Conseguir la seguridad, el interés cognitivo, la persistencia y el disfrute, considera el autor como los elementos fundamentales para el éxito de uno.

Hablando de la base psicológica es oportuno destacar la importancia de controlar las emociones reconociéndolas. Con la posibilidad de controlar las emociones se puede alcanzar el equilibrio anímico. El sentido de humor es uno de factores de la creatividad según Gardner y Goleman, entre otros autores. Controlar los impulsos, practicar la sociabilidad, interpretar varias situaciones de una manera positiva, evitar o transformar el mal humor son las características de la Inteligencia Emocional. Goleman destaca la importancia de la motivación y opina que la actitud optimista puede mejorarse si no aparece como predisposición innata del individuo. La motivación intrínseca es uno de los factores imprescindibles en el proceso de la creatividad.



EINSTAIN tocando el violín

*Biljana Bellotti Mustecic*

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Dentro de la polémica entre los distintos enfoques, podemos abordar la creatividad como un proceso mental, un modo de pensar, que resulta en elementos novedosos y valiosos. Como veremos, definir algo como valioso es bastante subjetivo. Además, como señala De Bono (1991), hay una gran diferencia entre la creatividad de ideas y la artística, pero en nuestro trabajo ambas se complementan. Las ideas creativas nos hacen mejores músicos, y la creación del arte nos hace mejores personas.

Según Romo (1997) y Amabile (1996), los bastiones sobre los que sustenta este proceso son la motivación intrínseca, la persistencia, la sensibilidad ante el mundo con todos sus matices, una confluencia de distintas funciones cognitivas y, desde luego, con fuerte relación al mundo emocional.

Amabile describe su trabajo en la creatividad como una incesante búsqueda de piezas de un complejo puzzle, que abarca campos de la psicología cognitiva, de la personalidad, el comportamiento organizador y un desarrollo global de la creatividad. Mencionando los distintos enfoques e intentos de definir este concepto, pasa por los que se centran en el creador, su proceso mental y sus resultados; por los que le dan más importancia al impacto externo que el producto de la creatividad tiene; por los que se centran en definir características del creador y, finalmente, los que no consideran necesario definirlo al fin y al cabo. Pero ante todo, para Amabile la creatividad es la confluencia de la motivación intrínseca, el conocimiento del dominio y las habilidades relevantes para la actividad.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Sternberg (1999), por su parte, describe el enfoque que se le da a la creatividad según los países. Destaca las diferencias entre las sociedades autoritarias y las democráticas, a favor de las últimas. También discute las razones por las que las investigaciones en este campo son relativamente escasas: tiempo de estudio demasiado largo, poco gratificante, popularización con la consiguiente pérdida de rigor, etc. Los autores escandinavos ven la creatividad como una actitud ante la vida y modo de enfrentarse a sus desafíos. Los francófonos se centran en la persona, producto, proceso y entorno. Los alemanes también, pero sobretodo encaminada a la resolución de problemas, una visión pragmática. En Israel aplican esta resolución de problemas a temas trascendentales como la autorrealización y el mejoramiento educativo. Por último, en España este campo adquiere cada vez mayor importancia, y su divulgación ocupa un lugar cada vez más significativo.

Una autora de importancia capital es Romo. Postula las teorías implícitas sobre la creatividad: teoría del trastorno psicológico, de la búsqueda de sí mismo, de la expresión emocional, de la comunicación y de las dotes innatas. Para ella, la creatividad se centra en una búsqueda de soluciones novedosas y valiosas a un problema dado, de cualquier campo. Es decir, la creatividad como proceso. También destaca que la dedicación casi completa al trabajo es un rasgo obligado de los grandes creadores.

Por su parte, Wallas (1926) nos trae un elemento importantísimo. Describe el proceso de pensamiento en cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. Aquí se defiende la idea de que la creatividad tiene una gran base en el pensamiento inconsciente que se desarrolla en los momentos de relajación de la mente creadora, culminando en el "aja" o "insight".

## *La creatividad en la práctica violinística*

Mackinnon (1975) es el autor que por primera vez clasifica las teorías sobre la creatividad en cuatro tópicos, conociéndose como teorías explícitas: las referidas a la persona, al producto, al proceso y al ambiente. También identifica características de la personalidad creadora, como la autoconfianza, la independencia del pensamiento y la flexibilidad.

Guilford (1971), como pionero, reconocía entre las características del pensamiento creativo la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la sensibilidad.

Torrance (1976) definía la creatividad como proceso, una reorganización de conocimientos, habilidades y destrezas. Le daba importancia al aprendizaje de la misma y su promoción entre los estudiantes.

Runco (2006) destaca que la creatividad conduce a una solución original y efectiva de un problema, pero si el problema ni siquiera se plantea, el producto creativo puede ser original y agradable estéticamente. Opina que es el razonamiento el que asegura la originalidad, y que en este caso se trataría de un proceso casi simultáneo de producción de opciones y una selección crítica de las mismas. El ejemplo es el torbellino de ideas. Por otra parte, le da importancia a la persona creadora y no sólo al proceso. Defiende que cada persona tiene potencial creativo, y que éste consiste en la capacidad de la interpretación original de la experiencia.

Csikszentmihalyi (1998) describe la relación entre la valoración de la creatividad y la motivación de los artistas. Un alto nivel de valoración mejora la motivación, con ello la persistencia. La importancia de estos elementos para todo el proceso ya la hemos identificado entre las opiniones de otros autores.

Gardner (1995), además de su inestimable aportación al mundo de la psicología con la teoría de las inteligencias múltiples, nos aporta

*Biljana Bellotti Mustecic*

aquí ideas tan importantes como son las concernientes al desarrollo y aprendizaje de una habilidad o del mismo proceso de crear. Según él, diez años son lo mínimo que se necesita para encaminar los potenciales personales. Destaca que grandes individuos de la humanidad hicieron un esfuerzo por mejorar y aumentar sus destrezas minuto a minuto y día tras día. Enfoca la creatividad desde tres elementos: el individuo, el ámbito y las personas que le rodean. Por ejemplo, un niño de cinco años puede poseer gran originalidad en sus producciones simbólicas al no estar aún influenciado por su cultura.

Una persona a la que debemos mucho por su aportación al pensamiento creativo es, sin duda alguna, De Bono. Este autor postula por primera vez un nuevo tipo de pensamiento, el pensamiento lateral. Contrapuesto al vertical, el que tradicionalmente usamos, el lateral tiene como característica fundamental una libre y estimulante búsqueda de soluciones, sin someterlas a juicio crítico hasta que el mayor número posible haya sido formulado. Nos libera de la rígida estructura que supone el razonamiento excluyente y unilateral, orientado hacia sólo una faceta, y que se contenta con un resultado sin plantearse que por detrás de lo bueno hay algo mejor. De Bono traspasa el peso desde la búsqueda de hechos a la búsqueda de posibilidades, porque son éstas las que nos hacen avanzar hacia el progreso insospechado.

Por la estrecha relación existente entre la creatividad y la vida afectiva, teníamos que mencionar en este capítulo la inteligencia emocional. Fundada, según Gardner (2005), sobre su inteligencia inter e intrapersonal, la inteligencia emocional abarca las capacidades de reconocer y controlar las propias emociones, reconocer las ajenas, motivarse y conseguir manejar las relaciones interpersonales.

### C. SUMMARY of CREATIVITY

Within polemics among distinct approaches we can define creativity as a mental process, a way thinking (reasoning) resulting in revelation of new elements and values. However, defining something as valuable is rather subjective. What's more, as per De Bono (1973) there is a big difference between creativity of ideas and artistic one, but, in our work, both complement. Creativity of ideas makes us better musicians while creation of art makes us better persons.

As per Romo (1997) and Amabile (1996), pillars supporting this process are intrinsic motivation, persistency, sensibility versus world with all its' nuances, confluence of distinct cognitive functions and, above all, strong ties and fluid compatibility with the ever embracing world of emotions.

Amabile (1996) describes his work on creativity as a never-ending search for pieces of a multidimensional puzzle that embeds various science fields as cognitive psychology, personality, "*el comportamiento organizador*" and global development of creativity. Mentioned distinct approaches and intentions to define this concept are all routed towards creator, his/her mental process and results; on importance of external impact that creativity product embeds; focusing on definitions of creator's characteristics and, finally, on what is to be stipulated as definition of the final goal. But, first and foremost, for Amabile (1990) creativity is confluence of intrinsic motivation, knowledge of control and abilities relevant to chosen activity.

Sternberg (1999) directs his approach towards creativity in different countries (states). He emphasizes difference between



authoritarian and democratic societies, in favour of the later. He also discusses reasons why the investigations in this particular field are relatively scarce: study time too long, little gratifying, popularisation with consequent loss of rigour, etc. Scandinavian authors see creativity as an attitude towards the life and way how to face challenges. Francophone's are oriented on person, product, process and environment. Germans as well, but, overall, as the path towards problem solution, in rather pragmatic way. Israel applies these problem solutions to transcendental themes as auto realisation and educative improvement. At the end, in Spain this science field is acquiring evermore importance and its spread is resulting in continuously increasing significance.

One authoress of major importance is Romo (1997). She postulates implicit theories on creativity: theory of psychological disorder; search for oneself; emotional expression; communication and inborn talents. For her, creativity is centred on search for original and valuable solutions of the given problem, regardless of the field. So to say, creativity is a process. She also emphasizes that complete dedication to ones work is the "must" feature of all great creators.

For his part, Wallas (1926) treats us with most important element. He describes thinking process in four phases; preparation, incubation, illumination and verification. Here we find defence of an idea that creativity has very strong base in subconscious (id?) that continues working and developing during creator's periods of mental rest, culminating in "insight".

MacKinnon (1975) is first author to classify creativity theories in four topics, known as explicit theories: personal reference, product, process and ambient (environment). Also, he identifies characteristics of creative person, like self-assurance, independent thinking (reasoning) and flexibility,

## *La creatividad en la práctica violinística*

Guilford (1951, 1971) as pioneer recognises among characteristics of creative thinking (reasoning) fluidity, flexibility, originality, elaboration and sensibility.

Torrance (1976) defines creativity as a process of reorganising the knowledge, abilities and dexterity. He underlines importance of practicing the same, and its promotion among students.

Runco (2006) points out that creativity leads towards original and effective solution of given problem, but, even if no problem is anticipated, creativity product can be original and aesthetically satisfying. In his opinion it is reasoning that assures originality, and that, in this case, it is treated as the process simultaneous to production of options and critical selection among the same. Example would be a doggy-bag of ideas. On the other side are the creative person, and not only the process. He defines that every person have potential for creativity and that same incorporates ability of original interpretation and experience.

Csikszentmihalyi (1998) presents relation between valorisation of creativity and artistic motivation. High level of valorisation improves motivation together with persistency. Importance of these elements for the whole process has been identified in the writings of other authors as well.

Gardner (1995) besides his invaluable contribution to the psychology with the theory of multiple intelligences, he contributes also with very important ideas in relation to development and practicing one's skills or the same process of creating. According to him, minimum of 10 years is needed to direct (route) personal potentials. He emphasises that great individuals of mankind's greatest individuals have the power to better and enlarge their dexterity from minute to minute and day by day. He approaches creativity through three elements: individual, ambient and

surrounding persons. For example, five years old kid might have a great originality in his symbolic productions, not being in the least influenced by his culture.

The person we owe much for his contribution to creative thinking (reasoning) is, without any doubt, De Bono. This author postulates for the first time a totally new type of thinking (reasoning), the lateral one. Opposing the vertical, traditionally in use, fundamental characteristic of lateral is free and stimulating search for solutions, without repression of critical judgements, until most possible search paths are tracked. Liberated from rigid structures supported by exclusive and unilateral reasoning (thinking), directed towards only one facet, being content with one result without establishing if there are other far better ones. De Bono transfers the weight from search for solutions to search of possibilities, because these are the ones that might move us forward up towards unexpected progress.

For existing close relations between creativity and emotional life, we have to mention emotional intelligence. Based, as per Gardner (2005) over inter and intrapersonal, emotional intelligence embarks ability to recognise and control own emotions, recognise the one of others, and motivate oneself to achieve mutually satisfactory interpersonal relationships.

## **CAPÍTULO 2. EL VIOLÍN**



UNA PELEA SONORA

*La creatividad en la práctica violinística*

About the young violin players:

*It is like having a diamond: they are dealing with the highly emotional experience of the music itself, and we are dealing with a human life*  
*Zubin Mehta*

Sobre jóvenes violinistas: Esto es como tener un diamante: ellos tratan con la experiencia sumamente emocional de la música en sí mismo y nosotros tratamos con una vida humana

“Neither a lofty degree of intelligence nor imagination nor both go to the making of genius...”

Love, love, love, that is the soul of genius”

Dorothy DeLay



LA CREACIÓN DEL VIOLÍN: EN EL TALLER

*Biljana Bellotti Mustecic*

## 1. CARACTERÍSTICAS Y COMPOSICIÓN

El violín es mecánicamente simple, pero acústicamente muy complejo.

Cuatro clavijas que sirven para afinar las cuerdas: G (sol), D (re), A (la), y E (mi). Normalmente están hechas de roosewood por su dureza y durabilidad. Están colocadas en los laterales del clavijero, torcida hacia atrás. Ésta acaba con un ornamento barroco típico de la familia del violín, en forma de caracol – la voluta. El clavijero tensa las cuerdas sobre el puente de ébano, que las separa del batidor, sobre el que los dedos de la mano izquierda las presionan.

Este batidor está pegado al mástil, hecho, junto a la voluta, de *arce pseudoplatanus*. El mango es convexo en secciones, y su anchura aumenta hacia la punta para posibilitar la separación de cuerdas y facilitar el trabajo del arco. El mástil, o mango, se conecta con el cuerpo del violín en el zoque del talón, mientras el diapasón se alarga encima del cuerpo del violín. La construcción del cuerpo del violín se basa en un esqueleto de seis finos arcos de *arce pseudoplatanus*, torcidos en una forma regular a base de calor seco, reforzados en las uniones con tacos internos, uno por cada uno de los cuatro ángulos flexionados hacia fuera así como en los extremos inferior y superior, con el que está reforzado el cuello con la *mortisa*<sup>1</sup>. Las seis piezas se corresponden con seis cabezas ovaladas del cuerpo del violín, la curva superior, la curva intermedia en C y las anchas curvas externas con laterales altos. Para asegurar la unión de arcos extremadamente finos y de las tablas, finas cintas de *maple* se pegan a los bordes internos de los arcos. La técnica tradicional es encajar el esqueleto de los arcos en un *marco* de madera dura.

---

<sup>1</sup> Dilworth, 1992: 23 antes del siglo XIX, el cuello estaba pegado al lado externo del esqueleto, y reforzado por el taco superior

## *La creatividad en la práctica violinística*

La tapa inferior de violín se hace de uno o dos correspondientes trozos de *arce* en la que se dibuja la forma del violín que se recorta. La superficie interna también se talla para que el grosor final del centro sea aproximadamente unos cinco milímetros, reduciéndose hacia los bordes hasta los dos y medio. La altura y la forma de las esquinas, junto con el grosor final de la madera, son los factores principales que le dan calidad al tono del instrumento. La tapa superior se hace de manera similar pero de *picea abie* cuidadosamente elegidos por estructura uniforme de la madera, siendo el grosor final de tres milímetros para la tabla entera. Por el interior del borde delantero y trasero se encuentra "*purfing*". Él se compone de tres tipos de estructura, los dos externos de *pearwood*, el interno de álamo, todos juntos con más de un milímetro y medio de grosor. A parte de ser decorativo, ese *purfing* impide la rotura de la madera en los bordes, que son especialmente sensibles por sobrepasar encima de los arcos alrededor de dos milímetros.



La tapa superior del violín, tiene dos aberturas para el sonido, las efes, por su forma "f". EL puente, que está colocado entre las pequeñas hendiduras de las aperturas "f", se mantiene en el violín por la presión de las cuerdas. Su exacta posición influye

## *La creatividad en la práctica violinística*

directamente en la calidad sonora del instrumento. El puente se hace de un fino trozo de *acer*, cuya masa está aún más reducida por recortes de formas complicadas llamadas "*heart y ears*", gracias a las que el puente se sostiene sobre la tabla. El borde superior ovalado de puente corresponde al del batidor, que posibilita movimientos del arco sobre cada cuerda sin tocar la otra.

Dentro del violín, detrás del borde externo de pie del puente, en la parte alta, se encuentra el alma. Es de *picea avies*, cuidadosamente encajado en la forma interna para soportar la presión de las cuerdas. Su posición está cuidadosamente calculada, para obtener el mejor tono posible. Debajo del pie de los bajos del alma, donde están las dos cuerdas graves, se encuentra un *bass bar*, refuerzo de *picea* que se extiende a lo largo de la tabla. Sus exactas dimensiones influyen en la calidad del tono, y se determinan para cada instrumento por separado.

Las cuerdas, después de pasar por el puente, están fijadas al "*boxwood tailpiece*", que a su vez está fijado al violín con un lazo de nailon.

Los tipos de madera elegida por distintos lutieres se diferencian poco. *Picea* es una madera blanda, y su estructura es simple, ligera y firme, un conjunto de tubitos huecos que transmiten las vibraciones mejor a lo largo que a lo ancho. "*Balkan's maple*" es el mejor para la tabla inferior, pero se han utilizado muchas variaciones locales, normalmente elegidas por manchas decorativas conocidas como "rizos" o "llama". JAVOR es una madera dura, tiene una estructura compleja de células relacionadas, con lo que es más denso y duro que la *picea*. El pegamento usado siempre fue de origen animal, que se puede derretir cuando hacen falta arreglos. La tabla, por ejemplo, suele estar pegada de forma más débil para poderse levantar.

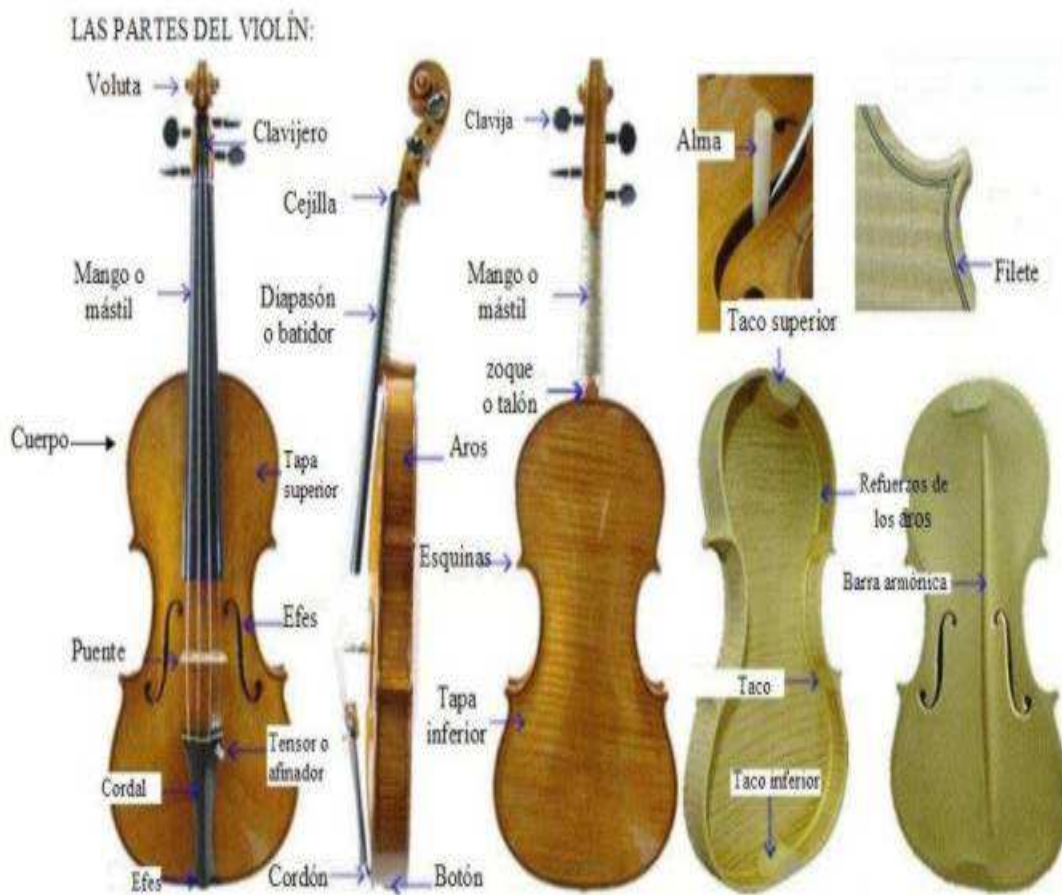


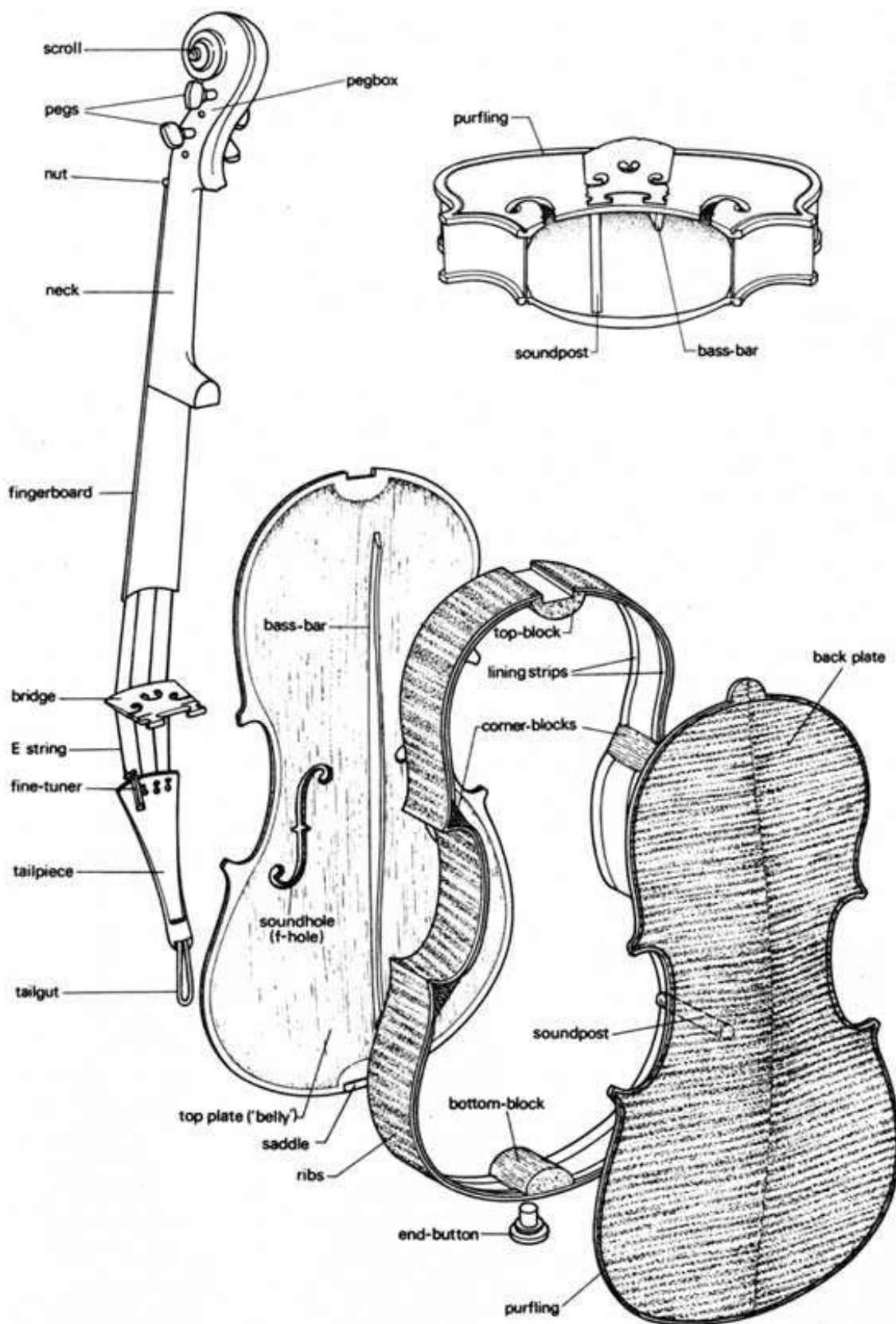
## *La creatividad en la práctica violinística*

El violín está barnizado con un barniz protector, cuya calidad es mucho más que un indicador de la calidad del instrumento. Los lutieres italianos clásicos tenían distintas fórmulas para cerrar y proteger la madera, además de añadir a la estética, y usaban barnices rojo oscuro, amarillo o dorado marrón. Distintas combinaciones de aceites y resina resultaban en distintos grados de dureza y elasticidad, y más aún, un barniz bueno permite que el violín suene durante muchos años, mientras que uno malo lo ahoga. Las últimas investigaciones sugieren que aceites de nuez y lino pudieron ser componentes claves en los barnices de los mejores maestros italianos, más tarde sustituidos por recetas basadas en goma.

### 1.1. LAS PARTES DEL VIOLÍN:

ESHEMA





## 2. EL ARCO



LA PUNTA



EL NUEZ MODERNO

### 2.1. HISTORIA Y DESARROLLO

*Biljana Bellotti Mustecic*

## *La creatividad en la práctica violinística*

El arco tiene una historia mucho más larga que el violín, pero el desarrollo del violín ha supuesto nuevas exigencias y cambios durante el s. XVI. Aunque son conocidas diversas formas antes del año mil quinientos, el arco ha sido considerado con frecuencia como un trozo de madera curvado con cerdas tensadas entre un extremo que sirve de mango y el otro.

Las cerdas siempre debían estar tensas por la curvatura de la vara que le confería al arco un centro de equilibrio alto, por encima de las cerdas, que hacía difícil el control del objeto. Esta curvatura fue disminuida durante el s. XVI añadiendo la nuez, que consiguió evitar que las cerdas tocasen la madera en el mango.

Los constructores de arcos antiguos han permanecido anónimos, y hasta ahora no se ha determinado si los lutieres también los fabricaban para sus propios instrumentos, lo que hoy en día no es costumbre. Las modificaciones principales durante el Barroco están más relacionadas con los músicos que con los lutieres. Un tipo de arco diseñado por Corelli (1653-1713) tiene una vara más larga y menos curva, con la punta hacia abajo para que se eleve por encima de las cerdas, igual que en la nuez. La punta adquirió formas elegantes y se la llamó "punta de lanza" o "pico de cisne". (Dilworth, 1992:25). La nuez deslizable permitió reducir la tensión, y con ello prolongar el uso tanto de las cerdas como de la vara. El mecanismo basado en el tornillo para deslizar la nuez fue utilizado de forma anónima alrededor del mis setecientos, y finalmente ampliamente aceptado.

Tartini (1662-1770) promovió un modelo más profundo y moderno, mientras Cramer (1746-1799) ofreció un modelo cóncavo, con la curvatura de la vara hacia las cerdas. Este fue un elemento capital y la base de la calidad del arco moderno. Se experimentó mucho en Inglaterra y Francia hasta que se encontró el tamaño

óptimo de la punta y la curvatura de la vara, mientras que la longitud y la anchura de las cerdas se fue aumentando de forma gradual.

Es al gran maestro francés François Tourte (1747-1835) a quien debemos el aspecto final. Tourte, el Stradivarius del arco, no sólo tuvo genialidad para llevarlo hasta la perfección, también tuvo la capacidad de fabricar arcos de valor incalculable, aún hoy buscados y tantas veces reproducidos. No inventó ninguna pieza nueva, pero las perfeccionó y unió de la mejor forma.

## 2.2. MATERIAL Y PRODUCCIÓN

Pernambuco (*Echinata caesalpina*) es el único material aceptado para el arco moderno por su resistencia y elasticidad. Es un árbol del Amazonas, cuyo nombre se debe al primer puerto desde el que empezó a ser exportado. Los arcos de Corelli del s. XVII están hechos generalmente con *rubra* de plumería (*brosimum aubleti*), otro tipo de árbol amazónico. La llegada de estas maderas a Europa en s. XVI supuso un gran avance por la flexibilidad y dureza necesarias para un arco largo y recto.

Una vara recta se elabora primero, curvándose luego gracias a calor seco. Posteriormente se va reduciendo en grosor hasta conseguir el deseado diámetro que se estrecha hacia la punta. Este trabajo requiere una maestría suprema, y la valoración de la dureza de la madera por parte del artesano es la que determina la forma, peso, elasticidad y equilibrio final del arco, cuya calidad se encuentra en un rango muy pequeño.

Para un control más preciso, la punta debe ser ligera pero estando a la altura de las exigencias del músico. Por ello la vara se hace más fina y la curvatura aumenta hacia la punta. Las cerdas estarán lo más próximas a la vara hacia los dos tercios de longitud hacia la cabeza del arco. La forma es ortogonal o circular. Cuando la vara está acabada, se le da forma a la cabeza y se le coloca una

## *La creatividad en la práctica violinística*

placa protectora de marfil y ébano de forma que reciba las cerdas. En el otro extremo se realiza el surco para el tornillo de la nuez.

La nuez se hace de ébano. La superficie superior encaja cuidadosamente en la vara y lleva una zapatilla de plata para proteger sus extremos. El arco acabado se pasa con aceite o pule a la francesa, mientras que el mango se reviste de cuero, alambre de plata o hueso de ballena. Aquí es donde el maestro expresa su estilo personal, por lo que la plata era a veces sustituida por oro, y las nueces se hacían de marfil i cascarón de tortuga.

Para las cerdas se suele usar sólo pelo blanco de caballo de longitud suficiente, que suele venir de Siberia o China. Se necesitan alrededor de ciento ochenta pelos para cada arco. Las cerdas son, en realidad, solo un soporte para la resina, una masa naturalmente pegajosa necesaria para el movimiento deslizante que produce la vibración de la cuerda. Debajo del anillo-D se encuentra un elemento de sauce llorón que fija las cerdas en forma de cinta delgada. Con el tiempo, estas cerdas se gastan, rompen y vuelven grasientas. Por ello han de cambiarse, lo que es trabajo para un especialista.

Debido a las dificultades para encontrar materiales naturales de primera clase para el arco, así como por razones ecologistas, se han buscado alternativas. El genial Vuillaume ha desarrollado un arco de acero hueco (Dilworth, 1992), que a pesar de las buenas propiedades musicales es muy sensible a golpes y torceduras. La fibra de carbono y otros ensayos sintéticos se usan con éxito parcial, y aunque W.E.Hill&Sons han aceptado caparazón sintético de tortuga, los materiales tradicionales permanecen únicos en calidad.

Las dimensiones del arco han variado ampliamente a lo largo del desarrollo, siendo cada vez más largo para el movimiento legato. Según Tourte, la longitud ideal es de setenta y cuatro centímetros con sesenta gramos de peso.

*Biljana Bellotti Mustecic*



BUSCANDO LA SONORIDAD  
EN LA PRÁCTICA DEL GRUPO



## LOS MAESTROS Y LA TÉCNICA VIOLINISTA

### 3. EL VIOLÍN

La vida musical, en general, a lo largo de la primera parte del siglo XVII, florece con nuevas formas de expresión. El violín toma su imprescindible presencia en la obra de Monteverdi. Gracias a sus características de enormes posibilidades expresivas, el violín como instrumento era el único totalmente capaz de igualarse con la voz humana en las nuevas tendencias estéticas. McVeigh (1992) escribe sobre esta época musical, que era marcada por una fuerte subjetividad proyectando la individualidad y favoreciendo el idioma dramático de la Opera actual. El virtuosismo, la ornamentación y afectividad subrayada en las interpretaciones favorecía el desarrollo de la presencia violinística. Monteverdi, como él mismo era músico de cuerda, continuó investigando los efectos sonoros a través del violín (pizzicato, tremolo etc.) para subrayar las escenas dramáticas en la ejecución de las obras.

El violín empieza ocupar un lugar casi igual al del canto, de manera obligatoria presente en las al principio pequeñas orquestas (de cinco partes orquestas de cuerda), hasta 150 cuerdas en las ocasiones especiales (McVeigh, 1992). Se desarrollan sus potencialidades expresivas y técnicas en las manos de numerosos violinistas. La improvisación en la ejecución y la experimentación libremente practicada con los nuevos efectos creados al propio gusto del intérprete, están presentes en varias ocasiones de abundante apariencia de los primeros virtuosos en el violín.

Buonamente (+1642), Lully (1632-1687), Biber (1644-1704), Torelli (1658-1709), Corelli (1653-1713), Vivaldi (1678-1741), Tartini (1692-1770) están en la larga lista de los personajes pioneros en la proclamación y florecimiento del violín.

*Biljana Bellotti Mustecic*

## *La creatividad en la práctica violinística*

En la parte de la descripción del arco y su desarrollo, se menciona el hecho de que los músicos intérpretes tenían importancia en las innovaciones respecto a la forma y los detalles más que los artesanos mismos. Tartini, por investigar las posibilidades en la práctica violinística, introdujo la forma más moderna del arco en servicio de la mejor efectividad.

La figura de Corelli está marcada por sus creaciones originales, su manera de improvisar y la ornamentación al tocar. Con su iniciación de la primera Gran escuela de la enseñanza de violín dejó una fuerte influencia en los seguidores de la práctica violinística.

Más adelante se desarrolla un culto de virtuoso, la búsqueda de la sonoridad y nuevas visiones sobre el avance técnico-violinístico. Geminiani (1695-1764) y luego Nardini (1722-1793), con la experimentación de nuevas maneras de la expresividad tonal, no escapan de las críticas del inevitablemente presente gusto del público que se cambia dependiendo de la ocasión o lugar. La demanda de los ámbitos para crear ciertas reglas en la lista de "maneras permitidas" durante la interpretación musical limitan las características puramente individuales según la naturaleza de cada intérprete. Al mismo tiempo, el súbito desarrollo de la técnica violinística, tiene como consecuencia la distancia del violinista profesional de otro que es puramente amateur.

Los violinistas como Pugnani (1731-1798), Benda (1709-1786), Gaviniès (1728-1800), Viotti (1755-1824), Stamitz (1745-1801), Jarnovich (1740-1804), Rode (1774-1830), Kreutzer (1766-1831), Habaneck (1781-1849), Paganini (1782-1840), Bèriot (1802-1870), David (1810-1873), Dont (1815-1888), Lalo (1823-1892), Vieuxtemps (1820-1881), Wieniawski (1835-1880), Joachim (1831-1907), Auer (1845-1930), Sarasate (1844-1908), Ysaÿe (1858-1931), Hubay (1858-1937), Kreisler (1875-1962), Szigeti (1892-

## *La creatividad en la práctica violinística*

1973), Heifetz (1901-1987), Galamian (1903-1981), Oistrakh (1908-1974), Menuhin (1916-1999), Szeryng (1918-1988), Stern (1921-1997) y muchos más, construyeron un alto estilo en el modo de promover la música a través de violín.

El violín a lo largo de historia humana es considerado como imprescindible en las más distintas agrupaciones instrumentales. Es sinónimo de "instrumento de cuatro continentes" por su presencia en diferentes ambientes, como por tipos de la población de donde viene, tanto por tipo de música que representa. Como instrumento típico del folclor de diferentes países tiene su utilización inseparable de la vida y hechos cotidianos a lo largo de nuestro planeta. (Cooke, 2006)

*"La universalidad del violín como instrumento musical es ilustrada por el hecho de que nuestro propio violín, perfeccionado en Italia e el siglo XVII ha sido total y sucesivamente adoptado en culturas tan lejanas como la India, donde el ejecutante se pone en cuclillas en el suelo con la base del violín presionada contra sus costillas y la cabeza del violín apuntando en diagonal hacia abajo, descansando en la punta del pie. Además, el violín está igualmente en casa entre los nómadas, los intuitivos gitanos, cumpliendo diferentes cometidos expresivos, salvajes, naturales y nostálgicos".*  
Yehudi Menuhin (1971:17)

Muy a menudo se hicieron comparaciones con la voz humana por sus innumerables posibilidades en los efectos sonoros.

Y como dice Hoppenot (1981),

*“El sonido es para el violín lo que la voz en el canto, la forma material que da vida a la música, de cual resulta inseparable...Lo mismo que la voz, el sonido es el soporte musical absoluto, el hilo conductor de la música, lo que engendra la emoción. Lo mismo que para el cantante, el sonido del violinista emerge del interior. De hecho, nuestro trabajo como violinistas consiste liberar nuestro sonido, el sonido que virtualmente poseemos, es decir, nuestra voz. Nada hay que indagar, sino dentro de nosotros. El violinista centrado, dispuesto, que logra su unidad, es un sonido en potencia”.*  
(p.24)

UNA ACTUACIÓN EN EL GRUPO ORQUESTAL



### 3.1. EL MAESTRO COMO AGENTE CREATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VIOLÍN

Los comentarios sobre los profesores, el papel del instructor y la maestría nos pueden servir para observar cómo es posible llegar a una profunda experiencia estética a través de cierta práctica.

A través de la opinión del gran Auer, Kreisler, Heifetz, Tibeaut, Flesch, Galamian, Oistrakh, Menuhin, Hoppenot, Havas, Stowel, Perlman... se llega a la conclusión de que todo el trabajo de la práctica violinística e interpretación es un proceso creativo.

Será **Auer** (1845-1930), quien estableciera el nivel de excelencia artística en el siglo XIX, también entrenó una pléyade de violinistas pertenecientes al siglo XX. Cuando preguntaron al ilustre pedagogo donde está el secreto de su éxito creando magníficos violinistas (Heifetz, Elman, Zimbalist, Seidel, entre otros), su respuesta fue clara: negó cualquier secreto en su manera de enseñar. Describió su método como maestro, siempre persiguiendo el camino más natural en el desarrollo de cada alumno. Su idea principal era cuidar y dejar que cada alumno tome su propio camino el carácter individual. Destacaba la importancia de estudiar cada sujeto aparte, y establecer el tratamiento particular según las cualidades personales del estudiante. Motivar al joven violinista por desarrollar libremente en su propio camino, sin salir de los principios estéticos considerados por mismo Auer y sin caer en la tentación de imitar la interpretación de otros pero siempre procurando que al estudiante ofreciera todas las posibilidades con la exigencia fuerte de pasar lo más posible de sus límites. Claro está, según el célebre pedagogo, que el arte empieza cuando se consigue la superación de la base técnica.

Para Auer, el profesor, como buen instructor, explica los puntos necesarios pero desde su experiencia pura advierte no confiar

*Biljana Bellotti Mustecic*

demasiado en las instrucciones verbales. El mensaje se transmite a través del violín y del arco literalmente. En su aprendizaje como muy joven, el famoso Joachim era entonces su profesor, solía enseñarle exclusivamente tocando sin ninguna explicación de los elementos de la técnica. Confirma que esta manera puede servir siempre a los más avanzados, en los casos contrarios no. (Martens, 1919)

Con cada alumno, el proceso de enseñanza de Auer, era distinto. (Su enfoque era distinto con cada alumno, Heifetz comenta que entre otras razones, por eso era tan grande). No se satisfacía con las explicaciones verbales, siempre tenía el violín y el arco como principales herramientas para a través del sonido vivo desarrollar al estudiante la imaginación posible. Designa como el punto cumbre su fascinante manejo del arco y las directrices valiosos a los aprendices.

Las destacadas personalidades, históricamente reconocidas pero de diferentes estilos, personal y pedagógico de Leopold Auer, Iván Galamian y Dorothy DeLay provocan una comparación. Galamian es famoso por el método que elaboró, donde se detalla la técnica del arco, y también de la técnica de la mano izquierda. Galamian consideró el talento tan innato mientras DeLay lo veía como una calidad que puede ser adquirida. (Sand, 2000)

Sobre el personaje y el trabajo pedagógico de Dorothy DeLay después de la observación y numerosas entrevistas hechas a lo largo de diez años, Sand aporta importantes detalles sobre características de su modo de enseñar. Su eficacia está en aquellos intangibles y todavía inclonable calidades que constituyen una personalidad magnética, comenta la autora. Opina que uno puede intentar duplicar todos elementos que observa de estos pedagogos, pero no puede unir la misma intuición, sentido de humor y presencia.

Galamian había dedicado mucho más tiempo trabajando directamente en la enseñanza de la técnica que Auer o DeLay. Los

tres tenían la facilidad de apreciar la potencialidad en el caso de cada estudiante.

Stowel escribe sobre la literatura pedagógica y advierte sobre varios puntos fundamentales que aparecen en todos los períodos, desde los primeros ejemplos escritos sobre la técnica de tocar el violín hasta los tiempos modernos. Según su detallada exposición de los personajes destacados en el siglo XIX, la influencia del virtuosismo y generalmente desarrollo del nivel técnico, marcó el camino de las generaciones de los violinistas en el siglo siguiente. (Stowel, 1992)

### 3.2. LA MAESTRÍA COMO REFERENCIA DE LA EXPERIENCIA CUMBRE

Gran violinista **Ysaye** (1919), radiante por su amplitud mental, la visión humana y ausencia total de vanidad, testificó la significación de la Maestría violinística descriptivamente. Las características del violinista que supuestamente merece este título, "el maestro", según él, tiene que ser a la vez el poeta, el pensador, gran ser humano y tiene que conocer la esperanza, el amor, la pasión, la desesperación y por fin, ser capaz de expresar todas estas emociones a través del violín.

Para **Kreisler** (1875-1962), el poeta del violín de todos los tiempos, la visión de la maestría es significativa. No cree que uno alcance maestría del instrumento hasta que no consigue controlarlo como la parte integral de su propia personalidad. Piensa que la elección del tipo de instrumento musical es cuestión de circunstancias de la vida, que uno puede desarrollar la maestría en cualquier instrumento, pero siempre representa un puro medio de expresión de la riqueza que uno lleva cultivando en su interior. La única técnica violinística aceptable y funcional, para Kreisler, es aquella que posibilita al ejecutante expresar adecuadamente todos los instintos, deseos y emociones que lleva dentro de su visión personal. Confirma



que la aplicación y el control de la técnica del instrumento, en el fondo, presenta un poderoso proceso mental.

**Powell** (1919), destacada violinista de la primera parte del siglo XX, en la pregunta en qué consiste la Maestría de violín, responde ingeniosamente: El equipo técnico debe servir competentemente en la proposición musical del violinista. Si en algún momento ocurre que el espíritu del violinista se desoriente, el nivel técnico bien entrenado puede prevenir que los detalles fastidiosos obstruyan su progreso.

Maestría en el instrumento resulta con la maestría en el arte, de disfrutar tocando en vez de sufrir (por obstáculos). La técnica siempre debe servir al espíritu. Powell expresa la esperanza que con la actitud de educar el autoconocimiento, desarrollando el interior de la persona, con igual atención que a las partes de los elementos básicos del aprendizaje del instrumento, seguramente sea posible conseguir mejor aprecio de la música y del arte en general.

**Heifetz** (1919), en el problema para describir qué considera exactamente la maestría en el contexto de violín, responde reflexionando sobre el tema. La maestría tenía para él la naturaleza mental más que el logro mecánico. La música no está sólo en los dedos o en el codo, se encuentra en este misterioso "ego" de la persona, en su espíritu. El cuerpo es como su violín, nada más que su instrumento para expresarse. Claro está, para la maestría es imprescindible obtener "los instrumentos" más apropiados, entonces habrá esta combinación satisfactoria que posibilita lograr el éxito. Es posible que los científicos algún día expliquen como con la persistencia de la mente sucede la dulzura del tono, la infinita variedad de inexplicables vibraciones, *legato* y *vibrato*, todo esto llevando la huella del individuo que utiliza las cuerdas como si se tratara de propias cuerdas vocales. Uno tiene que buscar

pacientemente las digitaciones más apropiadas y mimar su tono sonsacando una y otra vez, rebuscar *los arcos* incansablemente hasta que en un momento, sorprendentemente, cuando menos espera, el resultado llegue. Para la maestría en el violín cada uno debe estudiar su propia individualidad, sabio es guiarle que se concentre en su propia energía mental con la que debe encontrar su expresividad personal.

Heifetz añade un comentario muy ilustrativo, que se puede reconocer siempre quien toca por su *vibrato* y modulaciones de su tono al igual que reconocemos el cantante por su voz. Al final de sus comentarios sobre el tema deja la pregunta abierta diciendo:

*"¿Quién puede explicar cómo un violinista armoniza vibraciones de sus dedos con las emociones de su alma!"* (Heifetz, 1919)

Nos cuenta Gardner (2007) que los científicos investigadores en el campo de "maestría", llegaron a ciertas conclusiones sobre el tiempo necesario para llegar a un nivel de "experto". Está aceptada la creencia de necesidad de aproximadamente diez años de una práctica bien dirigida en el campo concreto para alcanzar cierta pericia.

### 3.3. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y LA PRÁCTICA

**Flesch** (1930) subraya la obligación moral de cada instructor de despertar la conciencia del alumno, para observar las propias habilidades y percepción, y cómo desarrollarlas. La relación superficial con los problemas instrumentales no lleva a la solución ninguna.

Las sugerencias de Karl Flesch, violinista y pedagogo de enorme importancia en el mundo del arte y la ciencia de violín, escritas en los lejanos años del principio del siglo, parecen igual de actuales hoy en día.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Flesch (1930) compara la importancia de los productores de alimentos básicos para la sociedad con la importancia de los actos de todos los individuos que deciden aportar la energía y el tiempo para aprender y luego tocar como miembros de las orquestas, y así formar parte de una hermandad responsable para el desarrollo y cuidado de la música en general. La influencia entre los creadores de las obras y los que las interpretan es recíproca.

Se menciona la carencia de los músicos de cuerda, se trata de la carencia de cultivar el sentido para acto colectivo de la creación musical - consecuencia de la incorrecta relación o visión de la profesión.

Flesch describe la muy frecuente apariencia de cierta amargura entre los estudiantes de violín, en cuanto a la misión suya en el mundo. La culpa, según el autor, la tiene la errónea perspectiva y las posturas generadas en el periodo de las más tempranas instrucciones. A los alumnos hay que representarles los valores fundamentales de la vida y convivencia, advertir sobre los parámetros más importantes de la vida que no es la competición per se. Flesch subraya la obligación moral de cada instructor de despertar la conciencia del alumno, para observar las propias habilidades y percepción, y cómo desarrollarlas. La relación superficial con los problemas instrumentales no lleva a la solución ninguna.

Traducido en la terminología violinística, aquel quien avanza es aquél que consigue reunir el arte y la ciencia violinística a la vez.

iAusente de sentido es practicar infinitamente las octavas-fingerzats demostrando solo la tenacidad deportiva! Puede provocar problemas musculares, o todavía mayor peligro en el funcionamiento de las articulaciones.

Las digitaciones deben ser pensadas para adaptar las mejor soluciones según las características individuales por la eficacia y por la salud.

Es valiosa la aportación del famoso violinista **Szigeti** (1979), referida a la pedagogía en los primeros pasos del aprendizaje de violín. Reflexionando sobre los raíces de los problemas en la ejecución de violín, consta que la responsabilidad pertenece al campo de las primeras instrucciones. Su opinión sobre el espíritu competitivo de algunos maestros que impacientemente contaminan las orientaciones del alumno, las expresa categóricamente. Szigeti escribe que hace falta orientar los alumnos a la cultura musical general desde el principio. Subraya la cuestión de la motivación dirigiéndose en el punto fundamental de la práctica. La importancia de una clara visión de las razones que nos dirigen hacia la decisión de tocar es indudablemente primaria. La pregunta de cómo practicar y tocar tiene su lugar en la lista de prioridades después de aclarar el motivo primordial, alegría de la expresión musical.

Es erróneo el intento de conseguir el conocimiento cambiando los profesores, enfocando la atención a las "máster-clases", por más prestigioso que sea el profesor. Los brillantes profesores, por falta de tiempo imprescindible, se limitan en estos eventos a aparecer como literalmente "profesores visitantes", con la consecuencia de estar escuchados por los "estudiantes visitantes" también.

Es imposible entrar en un tratado serio de los problemas básicos instrumentales por necesitar mucho espacio temporal; lo que se consigue es satisfacer alguna cuestión de curiosidad. Estos tipos de clases sugieren que el estudiante sale apoderándose con cierta maestría, pero en la mayoría de los casos esto no sucede.

Szigeti plantea una pregunta sospechando que corriendo entre una y otra receta de maestría, el estudiante evita el camino de la

responsabilidad de un aprendizaje serio pero largo, y obviamente lleno de elementos difíciles. El verdadero desafío lo supone desarrollo en el grupo concreto que sucede formando su propio carácter a lo largo de tiempo de práctica. La influencia es recíproca entre el individuo y el grupo musical. Es un largo camino con las responsabilidades más difíciles, pero posibilita el desarrollo del nivel tanto el técnico como el nivel musical. Evidentemente, suponiendo sesiones individuales con las instrucciones bien guiadas.

Resalta el autor una necesidad humana de dirigirse a una meta superior sobrepasando los intereses personales, para alcanzar la autorrealización acorde con nuestra identidad. La idea sobre la autorrealización, presente en el pensamiento psicológico de Maslow, la encontramos muy significativa para nuestro enfoque de dicha práctica. (1971:125)

Refiriéndose a la segunda mitad del siglo XX, el autor escribe sobre la presencia del público como una especie de testigo de un enorme júbilo/regocijo de los músicos como miembros de un complejo instrumento-el grupo, ensamble o la orquesta, según la ocasión de la actuación. El autor tiene la duda de que los sujetos que escuchan la música pasivamente (no tocan) viven la obra ejecutada tan profundamente como los ejecutantes. Cuando termina la actuación, es una parte muy apasionante para los ejecutantes. Juntos, detrás del escenario, cuando reviven la segunda parte del hecho creativo, la interacción tiene su punto significativo.

**Thibaud**, uno de los más ilustres violinistas de todos los tiempos (1880-1935), en el comentario sobre el asesoramiento de su profesor Martin Marsick, nos aporta un comentario muy útil e interesante en modo de consejo. Perfectamente consciente de la carrera de gran solista que le pertenece por todos los atributos presentes, se dedicaba a las instrucciones por el bien del desarrollo

de su carácter. Solía comentar la necesidad de pasar por todas las experiencias existentes del trabajo que concluía el último atril de la orquesta sinfónica, hasta tocar en el grupo del restaurante. Estos mensajes se referían a la fuerza de resistir, conocer todas las esferas de la profesión y persistir en la meta deseada.

Sin entrar en un análisis detallado de recursos del método **Suzuki** para instrumentistas, mencionaremos los elementos básicos de la filosofía de su idea educacional. Particularmente el personaje de Shinichi Suzuki es interesante desde el punto de vista del descubrimiento pedagógico sobre la atención a las habilidades del aprendizaje de los niños de la edad más temprana. Suzuki mismo, experimentó sus primeras instrucciones del violín con 17 años de edad. Con 19 años empieza estudiar con Karl Klingler en Alemania. Sus comentarios sobre apreciados estímulos del propio desarrollo marcados por la fuerte influencia de las grabaciones escuchadas de famoso poeta violinístico, Fritz Kreisler, con su tono y articulación violinística, nos sirven como testimonio de que Suzuki considera como único y extraordinariamente inspirativo. De vuelta a su país, sin llamar mucha atención como violinista en el conservatorio, continúa su vida en Japón, el país natal. Con 48 años de edad, creando una pequeña escuela de música, tarda pocos años de conseguir el reconocimiento de sus ideas metodológicas, aplicándolas tanto en Estados Unidos como en Europa. (Zehetmair, 1982).

Hablando de los objetivos de su concepto, Suzuki (1973) destaca entre las razones más importantes el recomendar a los que enseñan violín que no pueden quedarse sólo en el terreno de puras instrucciones técnicas. En primer lugar explica porqué recomienda empezar con los niños de edad temprana. Cuando se demuestra habilidad de aprender el violín de manera natural y exactamente con los tres años, el niño puede aceptar mejor valores fundamentales para todos los campos de la vida con estabilidad y fuerza gracias a la

ayuda de los padres y el profesor. El entrenamiento temprano de la concentración, responsabilizándose de la práctica diaria, tiene como consecuencia el reflejo a todos los campos de aprendizaje. Suzuki continúa nombrando algunos objetivos principales de su concepto subrayando la necesidad de promover el desarrollo de la sensibilidad a través de la belleza y el arte. Con la mención de no olvidar nunca el elemento fundamental en el contacto con joven alumno, hay que apoyarle en su camino de captar confianza, enaltecer su curiosidad y protegerle de las malas influencias. Frecuentes actuaciones en público ayudan muchísimo sobre todo a lo más jóvenes alumnos, para conseguir autoconfianza.

Hablando sobre el papel del maestro durante la búsqueda del propio camino de su aprendiz, mencionaremos las características de una célebre pedagoga.

En el libro dedicado a la vida y el trabajo de Dorothy DeLay, muy famosa profesora de violín presente en la enseñanza a lo largo de medio siglo en *Julliard School of Music*, en Nueva York, la autora subraya algunas características en las relaciones con sus estudiantes. Sand (2000) describe DeLay en su rasgo de insistir que los alumnos escuchen sus propios instintos musicales. Lo común de sus estudiantes era la meta de tocar el violín lo más bello que fuera posible, pero las rutas con que cada alumno viajaba con DeLay eran tan diversas como sus personalidades individuales. Lo que presenta el problema crucial para uno no tiene nada que ver con lo más delicado en el caso del otro estudiante. La autora describe el magnetismo personal de la famosa pedagoga y su casi obsesiva dedicación a los problemas vitales de sus estudiantes. Según los comentarios de numerosos violinistas entrevistados en esta obra, la potente fuerza conmovedora de DeLay residía en su intuición, ánimo y humor que transmitía durante las clases, su claridad en el pensamiento y observaciones puestas en las instrucciones a los alumnos.

En el mensaje de sus conclusiones respecto a las aptitudes de los niños es que, en general, no se trataba de destacados sujetos prodigiosos en cualquier campo específico, sino que todos nacen con las potencialidades que les posibilitan brillar como individuos de alguna manera si se dan determinadas condiciones. La justificación de su idea la hemos encontrado en la ausencia de lo uniforme en los casos de sus estudiantes, cada uno conseguía expresarse de manera muy individual, única.

#### 4. ELEMENTOS DE LA TÉCNICA VIOLINÍSTICA

Los principios básicos de la técnica del violín los describe **Menuhin** (1971) a través de una percepción global de la simbiosis entre el violinista y su instrumento. El punto de partida es el *fluir* de la personalidad de quien toca. Los consejos que aporta el gran Maestro se refieren ante todo a una conciencia de los movimientos más sutiles. La propuesta para los instructores-profesores es cumplir el papel crucial de despertar en el alumno un abanico de sensaciones necesarias para tocar violín. Advierte que la técnica es sólo un medio para poder expresarse.

Antes de comenzar el tratado de la mano izquierda o de la mano derecha, los golpes de arco o los cambios de posiciones, Menuhin dedica mucha atención al trabajo preparatorio para todo el cuerpo que representa, en el fondo, el instrumento principal. El violín y el arco deben aparecer como una prolongación del propio cuerpo.

En el prefacio de Havas (1997), el mismo Menuhin escribe sobre la originalidad de su método básicamente por circunscribirse (reducirse) a los movimientos elementales que abarcan todo el organismo del individuo.



Menuhin insiste en que el *vibrato*, el *cambio de posiciones*, el *glisando* hasta la colocación de los dedos sobre la cuerda, representan en el fondo un mecanismo idéntico. Afirma que es igual de difícil conseguir el control sobre el tono tanto si se trata de una simple escala, como si es un concierto con grandes dificultades técnicas. El uso de ambas manos de forma simultánea, tiene que ver con una coordinación perfecta. En esencia, se trata del uso del cuerpo en conjunto sin provocar resistencias en ninguno de sus puntos. La importancia reside en un equilibrio constante entre el pulgar y los demás dedos, entre el codo y el hombro, así como todos los demás elementos. Este equilibrio es el objetivo de todo entrenamiento.

La misma importancia le da Menuhin a la sencillez y elegancia. Estos dones no son, según él, producto de la superación de las tensiones, sino se alimentan de sí mismas. Deben ser mantenidas y cultivadas a toda costa a través de una persistencia y fe implacables, pacientes e incesantes.

**Havas** (1997) explica las reglas elementales para practicar el violín representadas en las instrucciones concretas para cada problema. Confiesa la autora que no conoce ningún otro instrumento musical con las características estéticamente tan bellas y delicadas y con el estilo especial tan seductivo como el violín. La meta de cada violinista es conseguir un sonido bello, dulce y penetrante. En el contacto directo con la problemática de ejercerlo, uno se enfrenta con las numerosas preguntas sobre los dedos, las articulaciones, los brazos, la cabeza, etc. En los intentos de abarcar todos los elementos técnicos, puede ocurrir que uno olvide o hasta abandone la idea del tono, o sonido soñado. Havas resalta el hecho de que un instrumento de buena calidad suena distintamente según quien lo toca pero es preferible tenerlo, por la simple razón de que siempre responderá más de forma más ágil al mejoramiento de "su" violinista.

## *La creatividad en la práctica violinística*

El hecho de que un tono sin *vibrato*<sup>2</sup> sea un tono muerto, la autora explica como punto importante de la riqueza sonora. En su propia propuesta de conseguirlo y practicarlo sugiere una serie de ejercicios, pero también avisa de la influencia del estado psíquico.

Propone, tanto para el profesional como para el amateur, conseguir una mejor compensación en al tocar la música de cámara o en el grupo en general. El concepto de la totalidad imposibilita los impulsos egoístas o brutalidad alguna. Añade que es posible aprender cualquier ejercicio practicando, pero lo importante es alcanzar la conciencia mental sobre todos los movimientos y construir una visión armónica de la totalidad natural.

A favor de la constatación de que muchos elementos de la manera de tocar a lo largo de historia dependen del gusto del momento, es interesante el tratado de la cuestión sobre la presencia del vibrato del mismo Szigeti (1979). Explicando la naturaleza y la función del *vibrato* en la ejecución violinística, cuenta las curiosidades de las opiniones críticas en varias épocas. Expone los ejemplos de la actuación del violonchelista Servías (junto con Beriot, iniciador de la

---

<sup>2</sup> -"Vibrato, del latín vibrare, agitar. La descripción es una ligera fluctuación de la altura utilizada por los intérpretes para enriquecer o intensificar el sonido. En la ejecución moderna de los instrumentos de cuerda, el vibrato se produce por medio de un balanceo de la mano izquierda, generalmente desde la muñeca, mientras se toca una nota...El vibrato de un dedo de la mano izquierda lo menciona en 1545 Martin Agrícola como endulzadora del sonido de los violines. Los tratados del siglo XVIII de Tartini (1752) y Leopold Mozart (1756), que repite una gran parte del material de Tartini, recomendaban una utilización específica y limitada del vibrato del violín. Sólo Geminiani, que denomina el vibrato agitación rápida (close shake), escribió que debería utilizarse con tanta frecuencia como sea posible. Leopold Mozart habla con desaprobación de los intérpretes que tiemblan como si tuvieran parálisis. Spohr (1832) y otros violinistas del siglo XIX siguieron recomendando una utilización limitada e intencionada del vibrato." Diccionario Harvard de música

escuela belga), que después de su concierto en Londres (1835) recibió críticas negativas por ejercer las obras con *vibrato*. Los críticos dijeron que la rara creación del sonido de dicho músico era con una intensiva presión de los dedos, descritos como utilización de un mal truco y caricatura del verdadero tono. Un siglo más tarde, aparece la explicación del mismo *vibrato* como rápida fluctuación del tono que enriquece la sonoridad y aporta una calidad natural y humana. Estos ejemplos extremos de los cambios de gustos, pueden ilustrar las opiniones aceptadas en distintas épocas.

Es curioso el cuento de Eugene Ysaye en las páginas escritas de su biógrafo, que cuenta que cuando tenía seis años en un momento durante la clase con su padre violinista, empezó a tocar con el *vibrato*. Según el autor, Nicolás Ysaye enfadado por el hecho, prohibió la aplicación del *vibrato* explicando al pequeño Eugene que esta técnica debe venir más tarde cuando se asegura la entonación perfecta, comparando el efecto del vibrato con el canto de los malos tenores. La época a la que se refiere este episodio era del año 1864. Mencionando estas memorias, Szigeti al final cuestiona los supuestos gustos en el próximo siglo, refiriéndose al XXI.

Los conceptos de la extraordinaria pedagoga **Hoppenot** (1981), dedicados a la enseñanza de violín se basan en el conocimiento perfecto del cuerpo y su equilibrio, la importancia del gesto adecuado, la canalización y administración de la energía y las sensaciones perfectamente integradas. Como expone en su comentario refiriéndose al arte como más alta expresión de la naturaleza humana opina:

*"No existe nada tan importante para el músico como cultivar la libertad de ser uno mismo, tener ganas de tocar, poseer una cierta audacia creativa ligada a la inteligencia del texto y una verdadera relación con los propios sentimientos". (1981:33)*

## *La creatividad en la práctica violinística*

En su trabajo, Hoppenot, además destaca la enorme importancia de ofrecer a los más jóvenes alumnos de violín una buena base con los principios bien claros. Desde principio, subraya la pedagoga, las razones por la elección del instrumento exacto juegan un papel clave. En ningún caso los padres deberían proyectar sus propias frustraciones porque no aprendieron a tocar ellos mismos y por esta razón empujar el niño. En la proposición está bienvenido un apoyo sano. A los padres explica que deben despertar la motivación del niño sin mezclar con aficiones propias implicándose personalmente.

La postura de la pedagoga es empezar comunicar con el alumno aclarando su motivación principal por acercarse al violín. Desde allí, con buen fundamento, es posible construir una relación prometedora entre profesor y el joven principiante. El propósito según Hoppenot es cultivar, antes de todo, el amor por el violín y su música. Sólo un profesor armado con la propia pasión por tocar y escuchar y quien tiene capacidad de expresarla a través del instrumento puede transmitir los conocimientos necesarios con éxito.

Cantar en un ambiente placentero sería el mejor paso para preparar el terreno instrumental. Cualquier tipo de música que atraiga al niño es aceptable y bienvenida. La pedagoga insiste en la relación compatible o recíproca entre la creatividad y el estudio ordenado destacando la conexión entre el placer y el esfuerzo para conseguirlo. La tonificación física del cuerpo es un elemento a cual dedica en su método un apartado importante. La autora sugiere que tener en cuenta la elección del primer profesor del violín representa una decisión responsable que marcará el futuro del joven violinista. El mensaje que no hay que olvidar nunca, según la autora, es que el violín es un medio de expresión y facilitar al individuo sumergirse en la alegría de vivir.

#### 4.1. LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA

“*¡Una buena práctica es el arte!*” (Gerle, 1983:9)

Para conseguir este objetivo, claro está, necesitamos superar la base de la técnica violinística. El papel del profesor en este proceso es crucial. El destacado violinista Gerle, en su valiosa aportación declara que un hábil profesor tiene necesariamente que ser guía y consejero a la vez, en el largo camino de alcanzar este objetivo. Él comenta que existen buenos y bastante numerosos libros sobre la técnica violinística, según los principios de cada escuela en particular, pero sobre el arte de la práctica que tiene por lo menos la misma importancia, los teóricos del tema no se han ocupado.

Este autor, tratando de aclarar aspectos sobre la práctica violinística, abre una vía original citando al mismo Beethoven con su dicho de que no hay que practicar sólo su arte sino que hay que esforzarse para entrar en sus secretos. El Arte lo merece y por la búsqueda de sabiduría uno puede llegar hasta la Divinidad. Una de las principales metas del aprendizaje del estudiante del violín sería, según el autor, encontrar el camino hacia la más elevada eficacia y placer a la vez.

Es muy importante encontrar el camino para *recrear las condiciones* de la actuación en público en la práctica diaria. En el ambiente familiar, en su propia casa, al practicar no están presentes las características ni físicas ni psicológicas de un supuesto auditorio en el que tendrá lugar la actuación que estamos preparando. Gerle (1983) sugiere un punto clave en la práctica cotidiana que consiste en imaginar, paso por paso, desde la entrada al escenario hasta el silencio del público, cómo va a transcurrir la actuación. Es así cómo se puede intentar conseguir emocionarnos profundamente mientras ejecutamos la obra musical. Tocando la escala, por ejemplo, deberíamos intervenir con toda la expresividad y pasión tonal.

## *La creatividad en la práctica violinística*

El autor mencionado ofrece las siguientes reglas básicas para alcanzar una auténtica buena práctica (p.13).

1. Siempre tener claro qué es lo que necesitamos practicar y por qué
2. Dentro del tiempo previsto para la práctica organizar el contenido según las condicionantes
3. Repetir puede resultar contra productivo si no alcanzamos correctamente el objetivo
4. Combinar tiempos (rápido y lento)
5. Dedicar la misma atención a la problemática de la mano izquierda como de la derecha
6. Reconocer claramente los problemas que hay que resolver y trabajar en ellos de uno en uno
7. Tratar los compases *difíciles* en su contexto
8. Practicar *la actuación*. No practicar sólo *la práctica*
9. Practicar también sin instrumento. Trabajar en la preparación física de la coordinación y tonificación corporal
10. No despreciar nunca las partes *fáciles* de la pieza practicada

Gerle (1983) avisa a los seguidores del campo instrumental sobre la enorme importancia de la práctica mental en la etapa de preparación. En su tratado subraya el papel de los padres y de los maestros en el caso de los aprendices más jóvenes e insiste en la necesidad de reconsiderar sus responsabilidades. Según el autor, alimentar la motivación intrínseca y cuidar la autoestima son puntos de enorme importancia.

A continuación, Eales (1992) comenta que en la actualidad existen innumerables modos de enseñar y de interpretar el violín. La

mayoría de los intérpretes se dedica a dar instrucciones como si la interpretación fuera una actividad aparte. Según su opinión, esta profesión carece de una preparación adecuada, un entrenamiento formal y unos beneficios derivados de una práctica sistemática.

Los trabajos acerca de la técnica violinística de Flesch (1930) y de Galamian (1984) representan ejemplos científicamente fundamentados y especialmente útiles para la preparación de los violinistas intérpretes profesionales. Sin embargo, sus teorías no sirven para la preparación de los que quieren enseñar. Los tratados teóricos de los autores más modernos siguen en la misma línea profundizando en los problemas particulares.

Para Eales (1992), sólo el enfoque de Gerle y Jacoby (1983) entra a formar parte del análisis científico. Las aportaciones de Havas o Menuhin (1971) aparecen como un método abstracto en el que prevalecen los conceptos generales sobre la investigación detallada.

Al contrario, tanto los métodos de Rolland (1969), como de Suzuki (1973), diferentes entre sí, están destinados a los principiantes. Los dos autores son pioneros en el trabajo en grupo y en su aplicación masiva. Ambos métodos incluyen la utilización de medios audiovisuales. De lo que carecen, según Eales, es del reconocimiento insuficiente de la perspectiva, sobre todo cuando se trata de un abanico amplio de problemas en el proceso de llevar a los aspirantes por el camino de la maduración.



LOS ALUMNOS CHARLANDO DURANTE UN DESCANSO



#### 4.2. LA PRÁCTICA A TRAVÉS DEL GRUPO

Entre otros objetivos, el sentido de tocar en grupo es conseguir la ampliación de horizontes, observa Szigeti (1979:57).

Los violinistas más reconocidos, según él, testifican que tocar a diario adaptaciones o extractos del repertorio sinfónico en el grupo, leyéndolas como a "primera vista", así como encontrarse con las obras de la música de cámara que representan un tesoro inagotable de la música escrita, pueden y deben ocupar un espacio muy importante en la práctica diaria de los alumnos en el camino de su desarrollo personal.

Henrich Neuhaus, profesor de Horowitz, Richter y Giles, consideró que este camino de la práctica enriquecía al joven estudiante guiándolo en el sentido correcto. Horowitz, por ejemplo, solía tocar con sus amigos por placer y anotó que el mismo espíritu lo había encontrado en muchas ocasiones entre sus estudiantes de origen japonés.

El verdadero desafío lo supone el desarrollo en un grupo concreto, ya que el carácter individual se va formando a lo largo del tiempo de práctica. Las influencias del individuo y del grupo musical son recíprocas. Hablamos de un largo camino con responsabilidades muy grandes, pero que posibilita el desarrollo del nivel tanto técnico, como musical. Obviamente, las sesiones individuales bien guiadas y con instrucciones adecuadas son imprescindibles.

Según Eales (1992), las clases más divertidas, sobre todo para los alumnos más jóvenes, crean un buen ambiente que puede favorecer la escucha crítica. Es difícil, por ejemplo, que un alumno de seis años mantenga la concentración después de quince minutos. Si queremos una propuesta seria, ampliaremos su actividad empleando

## *La creatividad en la práctica violinística*

la clase en grupo con alumnos de su edad. La táctica puede resultar muy constructiva para la desinhibición del alumno. Este autor recomienda tocar duetos de varios autores cada vez, cuando por cualquier razón no podemos realizar los encuentros del grupo.



UNA CLASE CON LOS VIOLINISTAS

Para subrayar la relevancia de los pensamientos de célebres violinistas o pedagogos en este campo, nos gustaría mencionar

*Biljana Bellotti Mustecic*

algunas opiniones de Maslow (p.83). En el capítulo sobre la actitud creativa, en su obra "*The farther reaches of human nature*", el autor comenta que la educación artística creativa, a través del arte, tiene como valor crear personas mejores y no solo artistas. Subraya que si pretendemos que nuestros hijos evolucionen como personas de las más altas aspiraciones personales e intelectuales, desarrollen sus plenas potencialidades, la educación a través del arte es la única que se nos ofrece para tal fin y merece ser tomada en consideración.

Maslow comenta que ésta parece ser una buena educación en potencia y comenta que la creatividad es necesaria como salud psicológica. La necesidad surge de un cambio de ritmo en la historia humana. Destaca la idea de Heráclito, entre otros, que el mundo más bien presenta flujo, movimiento, proceso... y no algo estático.

Habla a favor ...del intento de crear un nuevo tipo de ser humano que se sienta a gusto con el cambio y lo disfrute, que sea capaz de improvisar, capaz de afrontar con confianza, fuerza y valor una situación totalmente inesperada...Tratar de transformarnos en personas que no necesiten hacer lo que sus padres hicieron (congelar el mundo), que sean capaces de afrontar con confianza el mañana sin saber qué les traerá, lo bastante seguros de nosotros mismos para poder improvisar en una situación que jamás ha existido...(p.85)

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el momento en que ocupó un lugar importante en la vida pública en la época del siglo XVII hasta hoy, el violín como instrumento complejo por sus características, no ha cambiado mucho. Lo que se ha desarrollado más bien pertenece al aumento de elementos técnicos creados y perfeccionados para sacar partido de sus enormes potencialidades. En este alucinante avance han intervenido una playada de violinistas, personajes que marcaron el camino histórico de subida vértigo. Los resultados de la continua búsqueda por las expresiones más sofisticadas, son una necesidad humana de transmitir la riqueza emocional a través del sonido. Estas investigaciones espontáneas a lo largo del tiempo, originaron conjuntos de las reglas que establecían la manera y el modo de interpretar. De aquí deriva la aparición de ciertas escuelas violinística. Los criterios sobre la calidad de las ejecuciones dependían de las normas estéticas establecidas. El gusto del público, según el ambiente a lo largo de distintas épocas, también varió. Como consecuencia cambiaba el estatus del violinista. Con la creciente popularidad, el violín llegó a ocupar el más alto papel en la cima de la conciencia artística.

Las aportaciones de los destacados violinistas y pedagogos nos acercan hasta una visión más íntima que entra en la profunda esencia de la creación violinística.

El arte, como necesidad humana por alcanzar la belleza y la verdad esencial, irremediablemente refleja los cambios de la sociedad

## *La creatividad en la práctica violinística*

entera. La civilización se está cambiando en las facetas multidimensionales.

La presencia del violín como un instrumento asequible e interesante como medio de expresión, cada vez más aumenta en la vida escolar. Para posibilitar que las iniciativas para el fomento de las actividades a través de los grupos tengan un camino provechoso para los alumnos, hay que prestar atención seriamente a la preparación sistemática de la formación adecuada de los instructores en este campo. El objetivo sería que los participantes en este proceso se sumergieran en la alegría de vivir.

Maslow (1971), con sus reflexiones sobre la educación artística, confirma la necesidad de profundizar el tema en el terreno básico. Con su constatación de que en cada sujeto existe la gravitación hacia autorrealización, presente desde más temprana edad La implicación de nuestra práctica violinística en el proceso de la realización personal presenta posible desarrollo de la creatividad.

Sobre el proceso de conseguir el manejo de las peculiaridades del violín y la expresión de un total más íntimo, dicen mucho las aportaciones de los Maestros violinístico reconocidos internacionalmente.

Nuestro punto de interés se centra en los movimientos ocurridos en el trato de las potencialidades del proceso de la preparación del sujeto creador.

#### D. SUMMARY. VIOLIN

From the moment it gained an important part of public life in the seventeenth century, until today, a violin, because of its complex characteristics, haven't changed much. The field that saw the greatest developments was in creation and improvement of technical elements enabling better utilization of its huge potentials. In this fascinating advance participated generations of violinists, individuals that set historic path towards its breathtaking heights. Results of continuous search for more sophisticated expressions represent human necessity to transmit richness of emotions through the sound. These spontaneous investigations, over the passage of time, resulted in rather strict regulations establishing exact manner and form of interpretation. From this derive appearance of certain violin schools. Quality criterion for performance depends on established aesthetic norms. The public taste, in conformity with general atmosphere of different epochs, also varied. Consequently, status of the violinist underwent changes as well. With ever-increasing popularity, violin has been elevated to the highest position in the artistic conscience.

Contribution of distinguished violinists and pedagogues' brings us closer to the most intimate vision leading to profound essence of violinistic creation.

The art, as human urge to reach for beauty and essential truth, inevitably reflects whole society. Civilisation has changed with multidimensional facets.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Existence of the violin, attainable and interesting instrument to be used as medium for expression, continuously increases its' presence in scholar environment.

To enable that initiatives for enriching group activities have positive and useful effect on students, it is essential that utmost attention is given to adequate preparation and formation of teachers in this field. The objective is that all participants in this process achieve sensation called "the joy of living".

Maslow (1971), in his reflections on artistic education, confirms necessity of fundamental change in the approach to basic frame of interest. With his conclusion that, from earliest age, in every subject there is tendency for auto realization, he implies that our violin practice in the process of personal fulfilment presents possibility for development of creativity.

A lot of internationally recognised violin maestros contributed, and contribute, on the subject of the process of mastering violin's peculiarities in order to achieve ability to express most intimate feelings.

Our point of interest is focused on inner changes that occur in the process of violin mastering and the path that leads toward creative subject.

### **CAPÍTULO 3. PAPEL DE LOS PADRES EN EL PROCESO**

#### **1. LA FAMILIA COMO AMBIENTE CREATIVO**

La familia es en sí misma un acto creativo. Desde el momento mismo de engendrar, en el que un ser vivo inicia su camino, nace algo nuevo. Aún inspirándose en patrones establecidos, cada nuevo ser es una constelación distinta.

Del mismo modo, una familia, como elemento de acogida y de desarrollo de este nuevo ser, es dinámica y cambiante. Es el ambiente donde se dan los primeros pasos de la vida y, por supuesto, los primeros pasos creativos. Como bien expresa todo esto Rosman (2005), dentro de la familia se produce el enfrentamiento continuo de dos fuerzas, el proceso de identificación y el de diferenciación.

Los padres, según el autor, deberían centrarse en no ahogar la creatividad del niño, pues él ya tiene mucha. Crear el espacio necesario para el placer y la fantasía, juegos interesantes, etc. Hay que estimularles a que se expresen y defiendan sus puntos de vista, a tener confianza y tomar riesgos.

A García (1989) la podemos mencionar a continuación, por defender una postura muy similar en cuanto a lo que la familia ha de aportar a los niños. Resumiendo, según la autora, la creatividad es necesaria para superar miedos, resolver problemas que se presentan a lo largo de la vida, conseguir las metas personales e incluso lograr el equilibrio en la pareja. Los primeros diez años son claves, por ser todos los estímulos nuevos y abundantes.

La educación que propone se basaría en diálogos, el fomento del pensamiento libre, la aceptación de las opiniones y la autonomía para desarrollar un estilo de vida y una rutina poco rígida y no necesariamente circunscrita a la tradición familiar.



## 2. LA CREATIVIDAD EN EL ENTORNO FAMILIAR

Sobre las relaciones familiares con el nivel de creatividad del niño, los resultados a través de las investigaciones son significativos. Los padres de los niños con alta creatividad tienen una relación más cercana con sus hijos que los padres de niños de creatividad baja.

Hablar abiertamente de los estados emocionales es un punto importante en la relación padres-hijos. Así se consigue sobre todo confianza, se deniega existencia de temas "tabú" y posibilita la búsqueda de varias soluciones para variedad de situaciones.

Las investigaciones hechas sobre el campo del interés nos indican que algunas condiciones familiares que favorecen el desarrollo de la creatividad coinciden con nuestras experiencias. Cicirelli (1967), afirma la importancia del ámbito familiar en la formación del individuo. Weisberg y Springer (1980), Díez (1980), Logan y Logan (1980), Menchen (1991), Gervilla (1995), Romo (1997), López Martínez (2001), Barcia (2002) tratan los condicionantes directamente relacionados en el marco familiar con el desarrollo de la creatividad de los niños.

Los resultados obtenidos afirman la importancia de la actitud abierta de los padres y su libertad en la comunicación. La ausencia de la dominación figura como la característica significativa en los resultados de los tests de la creatividad que realizaron Weisberg y Springer (1980). Según los autores, los elementos imprescindibles para posibilitar el mejor desarrollo de la creatividad en los hijos serían entre todos, unos cuantos muy interesantes para nuestra investigación.

### 3. LAS PROPUESTAS DE LOS AUTORES-INVESTIGADORES

En el trabajo de Logan y Logan (1980) se encuentra una serie de propuestas para los padres. En la lista está el consejo de recompensar los primeros esfuerzos creativos de los hijos con una actitud positiva; Hay que fomentar la autovaloración en las actividades creativas; Dan mucha importancia a la demostración de interés por las expresiones creativas como asistir a conciertos, exposiciones artísticas y sobre todo visitar y valorar el teatro; Proporcionar los requisitos para las actividades creativas entre otros los instrumentos musicales; Crear oportunidades para las soluciones de problemas; Ayudar en el desarrollo de la sensibilidad ante la belleza del mundo; Procurar reconocer el talento del niño lo más pronto posible a través de las reacciones en el ámbito de los intereses; Estimular en el niño el deseo de crear; Proporcionar las experiencias que sean emocionantes, ricas y muy variadas; Animar sus hijos en sus aficiones y actividades en las que demuestre interés; Apoyar a valorar su propio esfuerzo creativo; Tener en cuenta que la inseguridad es un elemento que provoca la inhibición y que el niño puede, en el caso de sentirse inseguro, sufrir el temor al fracaso cuando hay que ayudar aceptándolo.

Para asegurar un contexto favorecedor, los padres deben conseguir la claridad de su propio pensamiento y expresión, permitir al niño experimentar y actuar, enseñarles a ordenar pero sin demasiada exigencia autoritativa.

Los autores escriben en su libro *Estrategias para una enseñanza creativa*:

*“Los padres han de contribuir al desarrollo de la creatividad del hijo, comprometiéndose ellos mismos en actividades creativas, creando un ambiente propicio, donde la creatividad se valore, y fomentando también experiencias creativas fuera de casa”.*  
(1980: 57)

Díez (1980) en sus conclusiones de la investigación sobre padres de niños con alta creatividad señala las características fundamentales de aquellos padres. Estos padres apoyan la independencia de los propios niños y promueven el respeto por la voluntad y libertad de los hijos.

El respeto de sus hijos lo consiguen por su actuación y no de manera impositiva. Animam los hijos a que defienden opiniones propias. Dejan que sus hijos resuelvan las pequeñas dificultades solos, sin sobre protección de los padres (parental).

Según López Martínez (2001) respecto del tema, la actitud abierta de los padres, también su facilidad de comunicar con la libertad de expresarse, directamente proporcionan el buen camino para el desarrollo de la creatividad en los niños. Así crean un ambiente favorable para reconocer los sentimientos del niño sin prejuicios y obstáculos. Esta confianza mutua posibilita una relación positiva entre ambas partes. No se aconseja la excesiva autoridad ni tampoco la rigidez a imponer las normas. Las normas se consiguen a través de la confianza y el respeto al buen ejemplo de las actitudes de los padres. El autor reconoce la importante conexión entre la familia y los profesores.

La creatividad del hijo está muy condicionada por el modo de educar de los padres, las actitudes que poseen y sus estilos educativos, afirma Barcia (2006). Hablando de las variables familiares más estudiadas en la investigación de la creatividad, la autora

informa que existen resultados relacionados con distintos tipos de familias.

Barcia (2006), presenta las orientaciones para una influencia del medio familiar para favorecer el desarrollo de la creatividad a través de las variables más estudiadas en las investigaciones en el entorno familia y creatividad. Partiendo del concepto de que el éxito de uno mismo está directamente conectado con el logro del creativo desarrollo personal, la autora indica que la familia presenta el ámbito donde se empieza a configurar la personalidad. Las primeras capacidades, los primeros intereses, las primeras motivaciones y las habilidades creadoras aparecen en dicho ambiente. En el primer periodo de la vida empiezan a formarse los fenómenos que construyen la personalidad como autoestima, identidad, auto concepto, autonomía y tanto inteligencia abstracta como inteligencia emocional.

La autora realiza un profundo análisis de los factores influyentes al respecto. Sugiere que la conceptualización de la familia lleva una problemática específica por existir muchas modalidades y tipos de la misma. Indica las funciones básicas en cuanto el rol de la responsabilidad de la formación de la personalidad del niño.

Las funciones primordiales son la función afectiva, socializadora y educativa. Los objetivos que expone Barcia en su trabajo se refieren a determinar variables familiares que están asociadas a los niveles de creatividad alcanzados por los niños investigados y las características del contexto familiar de los niños con niveles altos y con niveles bajos de creatividad.

Las diferencias observadas respecto al sexo no llegaron a ser significativas. No pareció determinante el número de hermanos. Las diferencias significativas se dieron en casos del padre con nivel de los estudios altos. Estos niños han enseñado niveles más altos de

creatividad. En los casos de las madres con los estudios altos los niños enseñaron todavía más alto nivel de creatividad. Indicando los parecidos resultados de los investigadores López Larrosa, Novella y Candau (1999) la autora explica que estas madres enseñan mayor imaginación en la organización del contexto familiar enriqueciéndolo en estímulos. Esta variable parece extremadamente vinculada a la creatividad del niño.

La autora destaca los resultados conseguidos respecto al ambiente cultural y a las profesiones de los padres con cierta autonomía. En los casos donde los padres pertenecen a profesiones menos independientes, los resultados del nivel de la creatividad de los niños son bajos. El elemento de la situación socioeconómica parece que influye en el caso de trabajar los dos cónyuges, lo que lleva una independencia económica que la autora explica con la referencia a las actitudes y comportamientos más independientes entre los progenitores.

Los tipos de juegos entre padres e hijos presentan un importante papel según resultados de esta profunda investigación. Los niños del grupo con alta calificación de creatividad realizan numerosas actividades artísticas fuera de los horarios escolares.

Al final, Barcia subraya el hecho de que los padres de los niños con más alto nivel de creatividad hacen participes a sus hijos de sus actividades de ocio. Los tipos de juegos cuentan mucho según estos resultados. En el grupo de más alto nivel de creatividad la comunicación y las conversaciones incluyen mucha fantasía y se suelen dar muchas explicaciones y argumentos.

Para Pohlman,

*"La creatividad es un proceso social, dramáticamente afectado por el ambiente social y las instituciones, más que un rasgo simplemente psicológico inherente a los individuos. Uno*

*Biljana Bellotti Mustecic*

*de los más importantes ambientes sociales que afectan a la creatividad es la familia". (Citado en Barcia, 2006: 510)*

En su trabajo de los factores para potenciar la creatividad de los hijos, Scott (1989) escribe sobre la importancia de la responsabilidad de los padres. Los padres deben estar interesados por los niños y respetar sus intereses ayudando a potenciar la autoestima positiva. Deben realizar actividades muy diversas y jugar con los hijos estimulando la imaginación. Da mucha importancia a la transmisión de una actitud de persistencia y aceptar tanto el éxito como posible fracaso con una fuerte voluntad sin fácil rendimiento. Los padres de los niños creativos valoran la independencia en una edad más temprana. La disciplina no debe ser estricta, impuesta.

Y como bien señala Bernal (2001), cuando niños realizan sus acciones musicales delante de familiares o amigos, lo importante es escucharles y compartir sus satisfacciones. El reconocimiento de sus esfuerzos les apoya en el sentido de conseguir la motivación y persistencia.

Si los padres están presentes promocionando un papel activo en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de sus hijos, combinando su esfuerzo con la de los educadores, es posible demostrar una verdadera acumulación de actuaciones positivas que directamente prometen el éxito futuro en la productiva creatividad de los jóvenes (Van Tassel-Baska, 1993).

La autora propone sesiones para los padres donde aconseja dialogar y orientar en los puntos de imprescindible importancia:

1. Cómo incorporar el arte en la vida del niño
2. Guiar sobre la presencia de los museos en la vida familiar
3. Subrayar el papel del teatro en las actitudes dentro de la familia

4. El arte de las conversaciones durante la comida familiar
5. Cómo modelar los hábitos creativos del pensamiento-opiniones
6. Despertar el amor para el conocimiento en general
7. Preguntar preguntas para promover el pensamiento crítico
8. Conversar iniciando procesos pensativos para encontrar las soluciones como familia

#### 4. TIPOS DE FAMILIA

El entorno familiar es el elemento fundamental en cuanto a una base para formar la personalidad armada con la seguridad en sí mismo y para desarrollar las potencialidades creadoras. En el trabajo de Gervilla, 2006, encontramos la caracterización de los tipos de familia más frecuentes. La autora reconoce los tipos de familia con los distintos estilos, responsables por crear clima:

- La familia con estilo Democrático, donde existe una alta aceptación e implicación; la presencia de buena comunicación que fomenta el diálogo con sus hijos con el clima muy positivo.
- La familia donde prevalece estilo Autoritario, difícilmente los niños pueden encontrar la aceptación como personas; la comunicación tiene las características de órdenes causando un clima negativo.
- La familia caracterizada con estilo Negligente tiene una exagerada aceptación de cualquier conducta del hijo y casi ninguna imposición de normas. En estos casos faltan diálogos, explicaciones, los padres no están implicados en la educación de los hijos y a menudo son poco afectivos. El clima definitivamente es negativo.

- La familia con estilo Indulgente caracteriza el tipo de los padres que aceptan mucho sus hijos, ejercitan una alta implicación pero enseñan un bajo grado de imposición. La comunicación está presente en función de diálogo y razonamiento donde padres tratan los hijos siempre como personas adultas. El presente clima es positivo.

Gervilla describe los indicadores importantes para evaluar la creatividad del entorno familiar. Interés por los niños califica como imprescindible para generar la autoestima que provoca sensación de ser querido y de tal manera aceptado. Esta actitud de los padres, influye mucho en el desarrollo de la creatividad, confirma la autora. Pasar el tiempo hablando, leyendo y comunicando con los hijos de diversas maneras, incluyendo la variedad de las actividades, es también importante. Sobre la actitud de persistencia, el consejo que propone se refiere al ejemplo del comportamiento por los padres mismos.

Permitir a los niños más independencia desde la edad temprana estimula sentido de libertad, tan importante para desarrollo de la creatividad. La tolerancia de cierto desorden, resulta a menudo estimulante para la experimentación e impulso de crear.

El desarrollo cultural, la participación en varias actividades desde la familia, ayuda a orientar los hijos hacia valores fundamentales. La autora, por fin, subraya la importancia de los estilos de aprendizaje que son una muestra de la relación que mantiene el sujeto con su ambiente de aprendizaje y están configurados por la influencia de los rasgos emocionales en las tareas de aprendizaje.



## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al formarse las bases de la personalidad del nuevo sujeto en el seno familiar, como unidad elemental de su entorno social y cultural, la importancia de la relación entre la familia y la creatividad es indiscutible.

Podemos abordar la descripción de los rasgos familiares desde distintas perspectivas, para poder ponerlo en relación con una mayor o menor creatividad del niño. Gervilla (2006) se decanta por caracterizar la familia en cuatro tipos: democrática, autoritaria, negligente e indulgente. El primero el último son los que, según la autora, ofrecen un clima positivo para el desarrollo creativo.

Otro abordaje han sido las variables familiares que se han asociado a la creatividad, como son una relación cercana con los hijos, hablar abiertamente de las emociones, una actitud abierta y la ausencia de dominación. En resumen, se trata de estimular la independencia del niño y compartir el mayor número de ideas, emociones y actividades con él. También se han mostrado de capital importancia el nivel educacional, la independencia económica y profesional, así como el tipo de juegos, siendo mejores los que fomentan la imaginación y la argumentación. Las diferencias por razones de sexo o número de hermanos no han mostrado su influencia.

Como consejos para unos familiares, podríamos citar el recompensar los esfuerzos creativos del pequeño, estimular su

## *La creatividad en la práctica violinística*

autovaloración, enseñar a aceptar el fracaso y no perder los ánimos ante él, promover la persistencia, interesarse por sus aficiones, permitirle tener acceso a las de los propios padres, reconocer su talento en una edad temprana, apoyar su independencia y actitud crítica, incorporar las actividades culturales como teatros y conciertos, despertar el amor al conocimiento y, lo más importante, quererlo y aceptarlo. Indudablemente, como nos recuerda Bucay (1989), es el auto aceptación, la autovaloración, la autoestima en definitiva, la que mantiene los cimientos de una personalidad fuerte, capaz de enfrentarse a los desafíos de la vida de forma creativa y eficaz.

## G. THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PROCESS

Results of this investigation relating to family influence on the creativity level of the child were rather significant. Parents of children with high level of creativity were found to have a much closer relationship with children than the parents of children with low level of creativity.

Very important point in the parents-children relationship is possibility and existence of free and open discussions on the matters of emotional states of the child. This in the first place perceives the full confidence and trust, absence of any "taboos" and preparedness to jointly search various solutions for diverse situations.

Our experiences coincide with numerous other investigations in the field of our interest concluding existence of certain conditions within family that boost development of creativity. Cicirelli (1967), (confirm importance of family surrounding in the formation of individual. Weisberg and Springer (1980), Diez (1980), Logan and Logan (1980), Menchen (1991), Gervilla (1995), Romo (1997), Lopez Martinez (2001), Barcia (2002) deal with conditioners directly relating family framework with creative development of children.

Obtained results confirm importance of parent's open attitude, aptitude and liberty of communications. Results of the creativity tests conducted by Weisberg and Springer (1980) indicate as significant characteristic absence of "dominant" figure within the family. Author's essential elements that enhance possibility of improvement in creativity development are, from our point of view, very interesting for our investigation.

In the work of Logan and Logan (1980) we encounter numerous suggestions for parents. There is advice to treat child's first creative efforts with positive attitude; To encourage auto evaluation in creative activities; To give a lot of importance to demonstrations of interest for creative expressions as assistance in concerts, artistic expositions and especially visiting and respecting theatre; To provide requirements for creative activity, among others, musical instruments; Create opportunities for solving problems; Assist in sensitivity development in the view of beautiful world; To try to recognise child's talent as early as possible through reactions in the fields of interest; To stimulate a child in wish or urge to create; To translate emotional experiences in their richness and variety; Animate children in their inclinations and activities where they show interest; assist them in evaluation of creative force; Keep in mind that insecurity provokes inhibition, and the child might, if feeling insecure, suffer the fright of failure and should be given assurance and support.

In order to create a favourable relationship, parents have to express their own thinking and expression with clarity, allowing the child to experiment and execute, teaching them to reason correctly, but, avoiding authoritarian demands as much as possible.

Authors recommend in the "Strategy for creative teaching" that parents should contribute to children's development of creativity by involving themselves in creative activity, creating an apt atmosphere that values creativity, and encouraging creative experiences away from home as well.

Diaz (1980) in his conclusions about parents of children with high creativity level highlights their basic characteristic. They support and promote children's wish for independency and liberty.

These parents secure children's respect by their deeds and not impositions. They encourage them to defend own ideas and leave them to solve alone some smaller problems without parental guidance and protection.

In regard to this theme Lopez Martinez (2001) sais that parent's open attitude together with an expressional liberty in communications is directly leading the child towards correct path in creativity development. Such attitude also creates an ambient allowing recognition of child's feelings without prejudice and obstacles. This mutual trust leads to a positive relationship within the family. Excessive authority and rigidity in imposing norms is not recommended. Norms are achieved through trust and respect based on good example of parents. Author also confirms importance of relationship between family and teacher.

Child's creativity depends significantly on parent's type of education, their attitude and educational style, Barcia (2006). Speaking of different families studied in investigation of creativity, author reports results specific for family types.

Barcia (2006) presents orientations for an influence on family ambient that favour development of creativity in regard of most studied variables in investigations of family environment and creativity. Based on notion that own success is directly connected to attainment of personal creative development, author indicates that the family is the environment in which formation of personality begins. First intellectual ability, interests, motivations and creative inclinations appear and start developing in this ambient. It is the first period in life that forms phenomena defining personality, such as self estimation, identity, self judgement, independence and abstract intelligence as well as emotional one.

Author presents profound analysis of influencing factors on the subject. She suggests that conceptualisation of family points to specific questions due to existence of variety of forms and types of the same. Also, indicates basic functions regarding the role and responsibility in forming child's personality.

Basic functions are emotions, social relationships and education. The objects that Barcia presents in her work refer to specification of family diversities that are associated with levels of creativity reached by investigated children, and characteristics of singular family environment of the children with high or low level of creativity.

No significant differences were observed in regard of gender, or number of siblings. Significant differences were noted in cases of fathers with higher educational levels. These children reached high levels of creativity. If mothers also had high education level, effects on children's creativity were still better. Pointing on similar results of investigations by Lopez Larose, Novella and Candau (1999), author states that mothers create family environment. And, if they organise it with imagination enriched with stimuli, this particularity appears most closely related to child's level of creativity.

Author emphasises results relating to cultural environment and parent's professions that include certain level of autonomy. In cases where parent's professions presume less independency, child's level of creativity appears to be lower as well. There appears to be influence of socio-economic level as in case of both working parents that provides more economic independence, resulting in more independent behaviour.

As per results of this thorough investigation, the type of games played by parents and children has a very important role in child's development. Children belonging to the group with high level of

creativity were subjected, outside of classes, to numerous artistic activities.

Finally, Barcia concludes that parents of children with highest level of creativity actively participate in child's leisure activities. Types of games greatly influence very good results. In the group of highest level of creativity communicational and conversations include a lot of fantasy that provoke a lot of arguments and explanations.

Creativity is a social process, dramatically affected by social environment and institutions, more than just a simple feature of individual psychological inherence. One of the most important social environments that affect creativity is the family (Pohlman 1996)

In his work on the factors for improving children's creativity, Scott (1989) writes about importance of parent's responsibility. Parents should show interest in children respecting their choices and helping to strengthen their positive self-esteem. They should organise very diverse activities and play with children, stimulating imagination. Much importance should be given to transition of attitude that promote persistence, and acceptance of both success and failure with strong will that doesn't allow giving up. Parents of creative children should value independency at very early age. Discipline should not be strict and imposed.

As Bernal (2001) said very well, when children carry out their musical actions in front of family and friends, it is important to listen to them and share their satisfaction. Recognition of their attempts helps in the sense of reinforcing their motivation and persistence.

If parents take an active role in development of critical thinking and creativity of their children, combining their efforts with teacher's ones, it is possible to achieve one true accumulation of positive actions that directly promise future success in productive creativity in the young ones. (Van Tassel-Baska, 1993).

Author proposes sessions for parents that would advice, debate and orient on the point's essential importance:

- How to incorporate the art in child's life
- Guide towards inclusion of museums in family life
- Strengthen the role of theatre family's activities
- Art of conversation during family meals
- How to adjust creative habits of thinking-opinions
- Awaken the love for general knowledge
- Ask questions to promote critical reasoning
- Converse initiating process of thinking for joint solution of problems

4.

In the family surroundings is the basic element in formation of self-assured personality and development of creative potentials. In the work of Gervilla (2006) we encounter characterisation of most frequent family types. Author recognises family types with distinct styles, responsible for creating ambient:

- Democratic family style, where exists high level of acceptability and implacability; presence of good communication that promotes dialog with children and very positive ambient
- Authorities family style, where children might encounter difficulties to be accepted as individuals; communications are carried out in the mode of orders, resulting in negative ambient
- Negligent family style, where every child's action/behaviour is accepted with exaggeration, without imposition of any norms. In those cases diagnosis and explanations are missing, parents are not involved in child's education and often of little effect. Ambient is definitely negative.



- Tolerant family style, characterise the parent's type that wholly accept children, exercising very high implication but, teach with low grade imposition. Communication is in the form of dialog and reasoning, where parents always treat children as grown-ups. Ambient is positive

Gervilla describes important indicators for evaluation of creativity in family environment. She qualifies interest for children as fundamental for generating self-esteem that produces the sense of being loved and accepted. As per author, such parent's attitude has a great influence in development of creativity. It is also important to spend the time with children in talking, reading and communicating in diverse manners, including variety of activities. Regarding persistence, proposed advice refers to example of parent's own behaviour.

Allowing children more independency from earliest age stimulates feeling of liberty that is very important for creativity development. Tolerance of minor disorder results in minute stimuli for experimenting and creative impulse.

Cultural development and participation of family in various activities helps to direct children towards basic values. Author, at the end, underlines the importance of training style that indicates relation between the subject and training ambient being configured by influence of emotional features in training tasks.

## SUMMARY

To create the base for formation of new subject's personality within family circle, as the elemental unit in both social and cultural environment, importance of the relation between family and creativity is undisputable.

We can approach descriptions of family characteristics from diverse perspectives in order to find how these relate to higher or lower levels of creativity in children. Gervilla (2006) opts to classify families in four types: democratic, authoritarian, negligent and indulgent. The first and the last, as per author, offer a favourable ambient for creative development.

Other approach relates to diverse families associated with creativity, very close relation with children, open attitude to emotions and absence of any individual domination. In short, everything is done to stimulate child's independency and, at the same time, together with child, to share greatest possible number of ideas, emotions and activities. Also, education level, economic and professional independence, same as type of games, especially ones that induce imagination and argumentation, were proved to be of major importance for development of child's creativity. On the other hand, genre or number of siblings does not appear to be of much influence.

As an advice to parents, we can cite rewarding children for creative efforts, stimulate auto evaluation, teach them to accept possibility of failure, and, if facing it, not to run, but fight it. Promote persistence, show interest for their inclinations, allow them always free access to yourselves, identify their talents at earliest age, promote independency and critical attitude, incorporate in daily life cultural activities like theatre and concerts, awaken the love for knowledge, and, most important, love and accept them.

Without any doubt, as Bucay (1989) reminds us, auto approval, auto evaluation, and positive self-assurance are foundation of a strong personality, capable to face life's challenges in a creative and efficient manner.

PLACER DE ACTUAR



## CAPÍTULO 4.

### MIEDO ESCÉNICO COMO OBSTÁCULO DE LA CREATIVIDAD

#### 1. Génesis

La ansiedad durante la actitud creadora es un obstáculo que debemos superar a toda costa. Es el más antiguo conocido de las personas que se enfrentan a un escenario y un importante enemigo emocional que puede sabotear el éxito.

Tanto para la preparación técnica como orquestal necesitamos, en el campo emocional, una motivación fuerte, persistencia, ilusión... pero no nos enfrentamos a un problema prácticamente fisiológico y muy displacentero que nos impida realizar los objetivos.

Convendría analizar a fondo la respuesta ansiosa, su etiología, formas de presentación, y, lo más importante, técnicas de las que disponemos para superarla.

La ansiedad ha ido tomando distintos nombres según la época y el autor, con lo que nosotros también nos podemos referir a ella como "miedo escénico", "estrés", "ansiedad ante el público", etc. Los criterios para elegir una u otra no nos parecen convincentes. Por un lado, el miedo tiene connotaciones sociales y morales más fuertes, y puede ser definido como una emoción que encamina a la conducta de evitación o bien parálisis ante una amenaza real. Acudiríamos al término ansiedad para designar esta misma emoción pero ante un peligro psicológico o inexistente. Por último, el estrés sería un estado más prolongado, pero también un término más general.

Tampoco el "estrés" tiene una definición que goce de unanimidad. Por un lado, Walter Cannon (1939) lo igualaría al estímulo

amenazante, que provoca una respuesta de lucha-huída. Más tarde, para Selye (1956), desde la endocrinología y por tanto con enfoque médico, el estrés sería la respuesta del organismo. El Síndrome General de Adaptación que consistiría en una respuesta inespecífica al estresor o estímulo que representa la amenaza. Selye diferenció entre eustress, al que el individuo está acostumbrado y puede provocar una sensación placentera, y el distress, amenaza que desborda al organismo y que terminará con perjudicarlo. Este concepto se puede aplicar a cualquier ámbito de la vida humana en el que el hombre se enfrenta a un desafío y entrando en un conflicto. Cuando el conflicto es superable y el desafío no desborde los propios recursos, la experiencia sirve para crecer y mejorar. Nos es bien conocida la idea de Nietzsche *"lo que no me mata me hace más fuerte"*.

Otro concepto también nos debería llamar la atención: respuesta inespecífica. Es decir, cualquiera que sea la amenaza, el cuerpo tiene una serie de medidas que aplicará inmediatamente, respondiendo a la urgencia de la situación. Lo podríamos comparar al sistema inmune, que despliega una inmunidad inespecífica, inflamación, independientemente de la naturaleza del agresor, pudiendo ser un estímulo mecánico, químico, físico, etc.

En la psicología nos encontramos con lo mismo. Nuestro artista se enfrenta a una amenaza psicológica, que ahora analizaremos, ante la cual moviliza una respuesta inespecífica muy parecida a la que provocaría si el peligro fuese físico, por ejemplo. Esto quiere decir que el mecanismo de defensa inmediato ante la amenaza de ser evaluado negativamente por el grupo social se asemeja al de ser mordido por un animal.

Pero volvamos al concepto de estrés. Lazarus y Folleman (1984), desde el cognitivismo, definirían el estrés (distress) como una relación entre el individuo y el entorno evaluada como amenazante y *desbordante de sus recursos* que pone en peligro su bienestar. Fundamental, el peligro desborda sus recursos. Si este factor falta, nos encontramos ante una situación radicalmente distinta como dijimos más arriba.

En cuanto a la discusión sobre la terminología, el concepto de estrés no se ciñe a la psicología exclusivamente, pues una célula también se somete a "*factores estresantes*" y desarrolla una respuesta, que difícilmente podríamos calificar como "*miedo*" o "*ansiedad*". En psicología propiamente, para Freud, la ansiedad era un factor clave en la morbilidad psíquica. Tanto es así, que la ansiedad constituía la esencia de las neurosis, y la neurosis ansiosa la madre de la que todas parten. La explicación ofrecida era que el conflicto intrapsíquicos producía un estado ansioso, pues representaba una amenaza para la integridad del yo del individuo. Pero las amenazas que a nosotros aquí nos interesan son las provocadas al tocar un instrumento en público, o actuar en público, que están claramente asociadas, pensamos de modo causal, con la evaluación que el público hace del artista.

En la psiquiatría clásica encontraríamos una clínica con raíces parecidas a nuestro problema, la fobia social. Claro está que en nuestro caso los síntomas no llegan a este nivel, pero la diferencia entre la normalidad y la patología es, a menudo, cuantitativa.

Ahora analicemos las causas, desde el punto de vista conductivo-conductual, de lo que denominamos miedo escénico. ¿Cuál es la amenaza? ¿El rechazo? ¿El miedo al fracaso? ¿El auto exigencia? ¿Las risas del público? ¿Las de los compañeros? Por lo

pronto tenemos un dato clave, el artista no siente esta sensación al tocar solo, cuando nadie lo oye.

Esto excluye una causa interna, que a veces también se da pero nada tiene que ver con nuestro objeto. Por ejemplo, niños muy presionados durante su práctica temprana que pueden asociar el violín a sensaciones desagradables y llegar a aborrecerlo. En estos casos se puede producir un estado de ansiedad al tocar el instrumento, pero se daría también en privado, sin estar relacionado con el público. No es, por tanto, el instrumento en sí el que provoca un estado de ansiedad en el caso que nos ocupa.

El profesor. Todos conocemos la expresión "en mi casa me salía". El alumno consigue su máximo a solas, pero ya ante el profesor, por alguna razón, su nivel de interpretación le decepciona. Claro que, con el tiempo, este efecto va desapareciendo. Este dato también nos importa.

Los demás compañeros. Tocar el instrumento con un grupo de personas es un reto en sí mismo, un objetivo técnico y músico. Pero nuestra pregunta es si provoca mayores niveles de ansiedad que interfieran con la interpretación. La respuesta es obvia, más si los acompañantes no se conocen y ya ni digamos si se consideran de un nivel mayor. Si es un grupo de violinistas del mismo nivel, que practican siempre juntos, no nos tenemos que preocupar del miedo, como nuestra experiencia nos confirma. Otro dato fundamental.

Por último, el público. El escenario es un mundo aparte, mágico y temido, excitante y maravilloso. Los focos, el público, las cámaras si las hubiere... Y el elemento estrella, el hueco negro del proscenio, tantas veces mencionado por Stanislavski. De ahí vienen las temidas, o queridas, miradas del público. De ahí nos juzgarán, nos aplaudirán o abuchearán. ¿En qué, entonces, consiste la amenaza?

Nos gustaría citar aquí el libro "*Fin de la Historia y el Último Hombre*", de Francis Fukuyama.

**Fukuyama** (1992) nos recuerda la antigua clasificación de las funciones psíquicas postulada por Platón: el alma concupiscible, irascible e intelectual. Recordamos que la primera representaba los instintos de supervivencia, los deseos de bienestar material, las pasiones esenciales, el placer, el goce sensorial. El alma intelectual era la cuna de las inquietudes intelectuales, las aspiraciones elevadas, el amor al arte, la verdad, la templanza, la belleza, madre de la razón y del razonamiento discursivo. Hasta aquí es donde el Cristianismo y el pensamiento popular tomaron del genio griego, disfrutando con la idea dialéctica del enfrentamiento pasiones-razón, instintos básicos-instintos sublimes. Pero, como destacó Hegel y nos recuerda Fukuyama, jamás hemos de olvidar la tercera parte, el alma irascible. ¿En qué consistía esta parte olvidada de la naturaleza humana?

El alma irascible, residente en el pecho, era el origen de los sentimientos de valor, ira, orgullo, honor, valía personal, justicia. Nos podría resultar extraño que la ira, como instinto básico y tan criticado por la moral posterior, formase parte de un estrato superior del alma. Pero para Platón, la ira constituía un garante de la justicia, pues se activaba cuando el sujeto percibía un desequilibrio entre lo que esperaba y lo que recibía. Ahí nacía el sentimiento de vergüenza, que tanta importancia tiene en el miedo escénico. Si la imagen personal, o el grado de valía que uno se otorga a sí mismo no se correspondía a la que los demás tenían de él, aparecía la vergüenza. Pero también significaría la anticipación de dicho suceso, presentándose antes de que alguien pudiera evaluarle o después de haberlo sido negativamente.



El sentimiento de la propia valía, residente para Platón en el alma irascible, y equiparable a la "imagen personal" de la psicología moderna, o al "ego" de la psicología profunda, es la clave y el origen de lo que tratamos. Volviendo a Fukuyama, éste consideraba el thymos, palabra griega que designaba orgullo y de alguna forma representaba todo este "alma irascible", la esencia misma del hombre.

*"El thymos es el sentido innato de la justicia; la gente cree que tiene cierta valía y cuando otra gente actúa como si la considerara sin valía – cuando no reconoce su justo valor – se enoja."* (Fukuyama, 1992:234)

*"(...) thymos, deseo de gloria, orgullo, amour propre, ambición, deseo de reconocimiento, bestia con mejillas sonrosadas (...) todos estos términos se refieren a la parte del hombre que siente la necesidad de dar un valor a las cosas, a uno mismo en primer lugar (...)." (p.231)*

*"Para tener la certidumbre subjetiva del sentido del propio valor precisa que sea reconocido por otra conciencia. Así, el thymos conduce, típicamente, pero no inevitablemente, a buscar el reconocimiento de los demás."* (p.235)

Es decir, no sólo valoramos el mundo que nos rodea, con especial importancia a nosotros mismos, sino que tenemos la necesidad de que este valor sea reconocido por los demás. Ahí es donde empieza el problema. Curiosamente, en trastornos de la personalidad como el trastorno esquizoide, donde la persona se aísla de la sociedad, busca la soledad, ocurre exactamente esto: indiferencia a las críticas y a los halagos. También en el trastorno

psicópata, donde el sujeto tiene serias dificultades con las relaciones interpersonales e incapacidad de adaptarse a las normas sociales y, por tanto, de funcionar en sociedad, hay una terrible disfunción del thymos. No porque falta el sentimiento de la propia valía, sino por la incapacidad de juzgarse a sí mismo y tener la sensibilidad hacia el juicio ajeno.

¿Significa eso que la susceptibilidad hacia las críticas y los halagos es necesaria para un hombre social? ¿Es intrínseco? Pensamos que no. Una consideración hacia los demás por supuesto, pero no una consideración hacia lo que los demás piensan de uno mismo.

Puede que el thymos, tal y como Fukuyama lo presenta, sea innato y sustancial en la naturaleza humana, "*bestia de las mejillas sonrosadas*", expresión que subraya precisamente esta capacidad de avergonzarse que el hombre tiene y del que el animal carece, pero nos negamos a creer que el respeto a las normas y la empatía tengan que ir acompañadas de un sentimiento de valor propio dependiente del juicio ajeno.

Esto no es fácil, claro está, pero ya discutiremos algunas formas de lograrlo.

Por lo pronto, recordemos la magistral frase de Nietzsche en "*Así habló Zaratustra*" sobre la pérdida del thymos, la indiferencia a estos sentimientos que supone el thymos del hombre moderno:

*"Pues así hablaste: "Somos enteramente reales, sin creencia ni superstición" Y así sacáis el pecho, pero, ¡ay!, está vacío"* (1997:232)

Más aún, Nietzsche tuvo muchas reflexiones acerca del tema que nos ocupa:

*“La verdadera libertad o creatividad (para Nietzsche) sólo podía surgir de la megalothymia, del deseo de que se le reconozca a uno como mejor que los demás” (Fukuyama, 1992:407)*

*“El deseo de ser reconocido como superior es necesario para ser superior a sí mismo” (Nietzsche citado en Fukuyama: 1992:407)*

*“Ningún artista pintará su cuadro, ningún general ganará su batalla, ninguna nación alcanzará su libertad sin amar la labor que hace infinitamente más de lo que merece amarse” Nietzsche (p. 409)*

Esta última idea nos parece crucial, aunque se aparta un poco del objeto del miedo escénico. Las anteriores, en cambio, son del mayor interés. Si es verdad que el artista quiere ser reconocido como el mejor, su necesidad del juicio ajeno es máxima. Uno puede tener la imagen propia elevada, pero la comparación, ser superior a alguien, exige la posibilidad de enfrentarse al fracaso en esta disputa. Eso hace al sujeto vulnerable, pero, ¿y si eso es imprescindible para que su labor sea brillante?

La respuesta, en nuestra opinión, se podría buscar en el deseo de superioridad eliminando el miedo al fracaso, aunque esta posibilidad fuera aún mucho más compleja. Por ahora nos quedaremos con la idea de que el amor al propio arte ha de ser infinitamente mayor del que éste se merece y que, de algún modo, el artista debería formar una imagen, un juicio de sí mismo, inmune y no necesitado del reconocimiento externo.

Existe, desde luego, una terminología más práctica para estos fenómenos. El ego, o thymos del que hemos hablado, se puede imaginar como una imagen propia. Lo que aquí llamamos imagen, antes lo hemos denominado “sentimiento de la propia valía”. Si esta

imagen no se corresponde a la que los demás tienen de nosotros, es decir, si el juicio sobre nuestra valía por parte de los demás no se corresponde al que hacemos nosotros, sentimos vergüenza.

Pero aunque hemos visto que Fukuyama coloca muy alto la importancia de este juicio ajeno o necesidad de reconocimiento, pues lo supone el motor mismo de la Historia, desde el punto de vista psicológico nosotros queremos combatirlo al ser el origen del miedo escénico. Más aún, otra razón para rechazar la necesidad de validación ajena es la aversión instintiva que las personas sienten hacia otra que notan busca su reconocimiento. Busca la reacción. Lo denominamos como falso, forzado, artificial y nos produce una sensación displacentero. Muchas veces no es consciente, pero por las reacciones es obvio.

Un ejemplo mucho más concreto de este fenómeno lo encontramos en la obra de **Stanislavski**, "El trabajo del actor sobre sí mismo":

*"Una parte de mí quería entretener a los espectadores, y otra parte me ordenaba no prestarles atención. Bastaba con mover un brazo o una pierna, y de repente la encuentras retorcida. El resultado es una pose, como para una fotografía. (...) me resultaba mucho más fácil permanecer en las tablas afectadamente que sencillamente. La mentira teatral me resultaba más accesible que la verdad de la naturaleza"*  
(1930:52)

Y luego explica lo que hizo el maestro para mostrarles la actitud correcta:

*"Se sentó pesadamente en un sillón, como si estuviese en su casa. Ni hizo ni trató de hacer nada más, y sin embargo su simple actitud de estar sentado atraía nuestra atención. Queríamos ver y comprender qué estaba ocurriendo en su interior. Sonrió, y nosotros también. Se puso pensativo, y*

*nosotros queríamos saber qué pasaba por su mente es esos instantes; empezó a mirar algo, y nosotros sentimos el deseo de saber qué atraía su atención. Tortsov no nos prestaba la menor atención, y no obstante nos sentíamos atraídos hacia él. ¿Cuál es el secreto? Nos lo reveló él mismo.*

*Todo lo que se hace en escena debe hacerse para algo. Uno también se sienta ahí con algún fin, y no simplemente para mostrarse a los espectadores. Pero eso no es fácil, y hace falta aprenderlo.” (p.53)*

Lo que de aquí nos llama la atención es que la concentración del artista en su tarea, en nuestro caso la interpretación del instrumento, atrae la atención del público, mientras que si el artista, con alguna parte de su ser, intenta conseguir su reconocimiento, "mostrarse a los espectadores", "hacerles caso", pierde todo el interés.

Este hecho ya nos orienta hacia la faceta negativa de la búsqueda de reconocimiento, tanto fuera del escenario como dentro de él.

Ahora ya entendemos la posible causa del miedo escénico, de aquella amenaza de la que hablamos al principio. La amenaza reside en la posibilidad de que el juicio que los demás hagan sobre la valía del artista no se corresponda con la imagen que él tenga de sí mismo, o bien, que la imagen que ellos tienen de él se vea disminuida a la vista de los resultados. Esto despierta la vergüenza. Es una amenaza para la integridad psíquica y el cuerpo responde con la respuesta inespecífica que decíamos antes. Sudoración, taquicardia, palidez, parálisis... el organismo intenta combatir la posibilidad de la pérdida de valía en ojos ajenos, consiguiendo precisamente disminuirla.

No es una respuesta eficaz, sino dañina. Mecanismo arcaico adecuado para amenazas físicas y no psíquicas, pero que tenemos que acostumbrar a no actuar cuando no queramos. O bien alejar la amenaza, técnica que usaremos ante la dificultad de lo primero.

Pero hay otro punto sobre la patogenia del miedo escénico que podríamos discutir. Aquí es donde muchos libros de autoayuda inciden, *"lo que hacemos no es lo que somos"*. Claro, esto está en frontal oposición a las palabras de André Malraux:

*"El hombre es aquello que ha hecho"*

Y es que no tenemos otra forma de juzgarnos a unos y otros sino por los actos y, con ello, la obra. Pero la psicología de la autoayuda quiere falsear este hecho para poder librar al hombre de la vergüenza.

¿Qué es el hombre sino sus actos? ¿Sus motivaciones quizás? El General Patón decía *"Cuando un hombre da lo mejor de sí, ¿qué más se puede pedir?"*, pues los resultados no lo son todo, sino los resultados ajustados a las posibilidades.

Ahora bien, eso no quita que el juicio de la valía o la imagen personal no tienen más remedio que establecerse sobre los hechos, ya externos o ya intrapsíquicos que solo uno mismo conoce. Afirmar lo contrario sería falsear la verdad.

Pero una modificación de este método para combatir la ansiedad podríamos establecer como que la imagen no es algo estable, e igualmente que ahora puede derrumbarse, mañana podrá alzarse. El juicio sobre la valía es totalmente variable, no hay nada definitivo. De este modo, cada acto en particular no adquiere tanta trascendencia. Un error hoy, se puede subsanar con triunfos futuros, aunque viceversa también es cierto.

Por ello citaremos a Winston Churchill "El éxito no es el final, el error no es fatal, es el coraje para continuar lo que cuenta". Nada más cierto.

También existe otro pensamiento erróneo que se intenta promover como antídoto al miedo escénico, la idea de que la opinión de desconocidos no cuenta para la autoimagen, sólo la de las personas cercanas, porque conocen mejor al sujeto.

Pero esto no resuelve el problema sino que lo desplaza. No elimina el deseo de reconocimiento, ni siquiera lo aminora, sino que pone como condición que el "juez" esté bien informado sobre la valía del sujeto que establece. Puede ser útil como medida psicológica en situaciones puntuales, pero nunca a largo plazo, pues puede llegar el momento en que las personas cercanas infravaloren al artista, en cuyo caso el mecanismo de defensa se viene abajo.

Otro concepto que manejaremos aquí es el de *marco*, prestado del PNL. Para explicarlo volvemos al cognitivismo, donde el hecho de percibir un estímulo como amenaza y evaluar los propios recursos de forma negativa es el origen del estrés. Por tanto, el mapa no es el territorio. Lo que provoca la ansiedad no es el estímulo en sí, sino su interpretación como amenazante. Dicha interpretación, o representación, la denominamos marco. El marco es la perspectiva con la que enfocamos una situación, tanto interna como externa, y en base a la cual respondemos a ella. Esto significa que nuestras respuestas lo son en función del marco, la perspectiva de la realidad, no de la realidad misma. Concepto capital, pues si bien la realidad está fuera de nuestra influencia, no así el marco, que con el entrenamiento adecuado se puede variar.

## 2. TÉCNICAS

Aquí discutiremos las herramientas de las que disponemos para hacer frente a este miedo escénico que tanto hemos analizado en el apartado anterior.

Al igual que un fármaco puede actuar sobre distintos puntos del proceso mórbido, nuestras técnicas las podemos orientar contra: la causa del miedo (deseo de reconocimiento), desacreditación de los jueces (valor que el artista pone sobre el juicio del público), percepción del público (foco de atención), recursos propios para hacer frente a la amenaza (confianza en la propia competencia), placer en la situación (el amor al arte desplaza el miedo al fracaso), negación del proceso de valoración personal (considerar la situación como una experiencia conjunta entre el público y el artista, no como un momento de evaluación de las cualidades de éste), técnicas de relajación, y , por último, la desensibilización.

### 2.1. **La desensibilización.**

Es el método más antiguo y posiblemente más usado a largo plazo. El fenómeno se basa en el postulado conductista de que un estímulo y su respuesta se asocian por condicionamiento, y si rompemos este vínculo ya no habrá aparente relación de causalidad.

Veamos el ejemplo de cómo funcionaría esto con el miedo escénico. El artista sale al escenario, se enfrenta al posible juicio negativo del público. Esto desencadena la respuesta ansiosa. Ya tenemos el vínculo. Ahora bien, gracias a su preparación técnica, su actuación es aceptable o incluso excelente, lo que le aporta un aumento de valía, un juicio positivo por parte del público, reconocimiento ajeno tantas veces codiciado.



Esto se opone al vínculo amenaza-respuesta, pues recordemos que esta ansiedad es *anticipatoria*, el peligro es todavía imaginado, el público aún no ha emitido su juicio cuando el artista acaba de salir al escenario. La valoración vendría en cualquier caso después, pero nosotros anticipamos el mal resultado y respondemos a él con esta respuesta inespecífica que supone la ansiedad.

Pero si tal amenaza no se cumple, y el estímulo que supone el público empieza a asociarse al éxito y al reconocimiento, con el tiempo el vínculo público-ansiedad irá desapareciendo al no verse reforzado por los hechos. Se estará produciendo la desensibilización.

Este mecanismo es fundamental en el tratamiento de las fobias, pero tiene una lacra. El público puede, de hecho, valorar negativamente al artista y la obra puede, de hecho salir mal, la amenaza se puede cumplir.

Sin embargo, aún en este caso, nosotros necesitamos romper el círculo vicioso de fracaso-miedo al fracaso-ansiedad-más fracaso, y aquí no nos basta con la desensibilización, pues el vínculo solo se está reforzando.

## **2.2. Atención en escena.**

Método usado por Stanislavski y de capital importancia. En sus propias palabras:

*"Imaginen que estoy con mi esposa en el cuarto de un hotel. Conversamos despreocupadamente mientras nos desvestimos para ir a dormir, y nos movemos con toda libertad. Y de repente vemos que la enorme puerta a la que no prestábamos la menor atención se va abriendo, y que desde*

*ahí, desde la oscuridad, nos miran personas extrañas: nuestros vecinos. No sabemos cuántos son, pero en la oscuridad siempre nos parece que son muchos. Empezamos a vestirnos y peinarnos rápidamente tratando de conducirnos con discreción, como si estuviéramos de visita. Es sorprendente cómo se destruye la intimidad a causa del hueco negro del proscenio.”(p. 99)*

*“A fin de olvidarse de la platea hay que interesarse por lo que hay en la escena” (p.104)*

En nuestro caso, la música que producimos.

Explicando un ejercicio en el que iluminaba con un foco de luz una zona del escenario donde el artista debía centrar su atención, el protagonista experimenta la soledad en público:

*“Está usted en público, porque estamos aquí todos nosotros. Está solo, porque lo separa de nosotros el pequeño círculo de atención. En un espectáculo, ante los ojos de miles de personas, puede encerrarse siempre en su soledad, como un caracol en su concha.” (p.112)*

Es decir, aún con el público juzgando al artista, éste, mediante el control de su atención, puede aislarse de esta realidad y no responder, por tanto, a la amenaza de la que hablamos.

Durante los ejercicios de Stanislavski con los círculos de atención, menciona uno relacionado con el instrumento:

*“No soy en modo alguno un músico, y sólo me atrevo a tocar algo cuando estoy absolutamente solo en mi casa. Lamento cuando alguien me escucha y entra en mi habitación*

*mientras estoy ejecutando algo. Cierro la tapa de un golpe, me ruborizo; en resumen, me conduzco como un escolar al que sorprenden fumando. Pero hoy aparecí en público como pianista (el foco le iluminó a él y al piano), no sentí el menor embarazo, toqué sin titubeos y no sin satisfacción.”(p.116)*

Aquí reside esta técnica. Entrenar al artista a centrar su atención sobre el instrumento y vivir la soledad en público, desapareciendo de inmediato la inhibición que supone la ansiedad.

Pensamos que es un método de primera línea al que hay que recurrir desde los primeros ensayos. Aunque requiere técnica y preparación, su entrenamiento es sencillo y sistemático. Para el violinista no ha de existir otro mundo que él y la orquesta si la hubiere, no hay nada fuera de esto. Así, al no haber público, no hay amenaza y la respuesta ansiosa no aparece, tal y como ocurre en los ensayos.

### **2.3. Competencia.**

Cuanto mayor es la preparación técnica del artista, menor será su grado de ansiedad, en principio. Recordemos que el segundo elemento de la teoría cognitivista del estrés es la evaluación negativa de los propios recursos para hacer frente a la amenaza.

Esta consistía en que, a través de un fracaso en la interpretación, el público emitiría un juicio penoso sobre la valía del artista, que por ello sentiría vergüenza, al serle negado el reconocimiento externo. Pero si su actuación es buena, nada de esto ocurriría.

Aún ante la ansiedad, el miedo escénico, una gran preparación técnica puede hacer salir adelante la obra, con lo que potenciamos el

mecanismo de la desensibilización, aparte de que la confianza del sujeto hará de contrapeso para el miedo.

#### **2.4. Desacreditación de los jueces.**

¿Quién no conoce las viejas técnicas contra la ansiedad ante el público de imaginar a los presentes desprovistos de su indumentaria? El potenciar la propia autoestima, más allá de una objetiva preparación técnica, por medio del recuerdo de pasados éxitos, de todo el reconocimiento que ya se tiene, de toda la valía que se posee, es de capital importancia.

Por otra parte, aquí recurrimos a una variante del principio "*la opinión de desconocidos no influye*", pues calificar al público de "*desconocido*" es forma de desacreditarle. El problema, como en aquel caso, es que el público a veces puede ser difícilmente descreditable, y la técnica se nos viene abajo.

Esto no significa que sea ineficaz, pues recordemos que una combinación de todas es la que mejor resultado nos puede dar.

Aquí entrarían también técnicas de visualización del éxito, imaginar que salimos al escenario y tocamos el instrumento de forma perfecta. La voz interior, tantas veces despreciada pero de influencia parecida a las imágenes mentales nos puede ayudar.

Recordar colocarla siempre como saliendo del propio pecho, hablar en primera persona y no en segunda, usar un tono dulce y suave frente al crítico o duro. Por último, las palabreas de ánimo: "*Yo puedo, soy el mejor, lo he hecho perfectamente otras veces y lo haré ahora, estos no son nadie, soy lo mejor que han escuchado*" a modo de discurso de entrenador son muy eficaces.

Es un método rudimentario, pero brillante y jamás ha de ser infravalorado.

## **2.5. Placer de actuar.**

Potenciando el sentimiento de satisfacción por encontrarse sobre el escenario, la experiencia única y maravillosa que esto supone, la excitación, el ambiente...

Un amor al arte, que es crear y compartir lo creado. El mejor lugar para hacerlo es sobre el escenario. Con el tiempo, los violinistas con almas de artista podrán ir disfrutando de todo el proceso y con ello estarán superando ese primitivo e inútil vínculo amenaza de infravaloración-ansiedad.

Unidad público-artista. Junto a la técnica anterior y a la reestructuración del marco con el que percibimos el evento, se nos ofrece la posibilidad de interpretar el público no como juez, sino como compañero de la creación artística. Tanto el que produce el sonido como el que lo escucha forman parte de una unidad vivencial inigualable, que necesita de todos sus miembros.

Con esta perspectiva, el "juicio" ya no tiene lugar, por lo que no existe la amenaza ni tampoco la ansiedad.

## **2.6. Las técnicas de relajación.**

Esta es una forma de tratamiento sintomático de nuestro problema, en la que actuamos directamente sobre la respuesta ansiosa, y no sobre su causa o mecanismo.

Los procedimientos de relajación muscular son lo primero: contraer para seguidamente relajar unos segundos cada grupo muscular es un ejercicio básico. Los estiramientos pueden ayudar para liberar la energía acumulada en la excesiva tensión muscular.

La respiración profunda y sosegada, poniendo la mano en el abdomen y controlando que se distienda con cada inspiración, así como una espiración lo más lenta posible, pueden hacer un gran trabajo a la hora de frenar la respuesta ansiosa.

## **2.7. El deseo de reconocimiento.**

Enlazando con todo lo que hemos dicho en el primer apartado sobre el origen del miedo, este sería el tratamiento etiológico. Como tal, es el más difícil y probablemente nunca totalmente alcanzable, pero no por ello renunciabile.

Conseguir que la propia valía dependa sólo y exclusivamente del juicio de uno mismo, sin influir en ello el ajeno, es un ideal al que todo artista, también persona, debería aspirar.

No creemos necesario ser susceptible a críticas y halagos para ser el individuo social que es el hombre, pero sí disfrutar con el placer que los demás puedan sentir al presenciar la creación artística.

El artista libre del deseo de validación ajena tiene las manos sueltas para crear sin límites y sentirse orgulloso y satisfecho con su trabajo, no ser juez más que él mismo de su obra, y con ello, como decía Nietzsche, amarla infinitamente más de lo que se merece. Enamorarse de ella sin prejuicios ni complejos, y de esta forma, poder mejorarla con cada paso y con cada nuevo acto.



**STANISLAVSKI**  
**MÉTODO**

### 3. A MODO DE CONCLUSION

El miedo escénico es una emoción paralizante, obstructora de la creatividad, molesta para el individuo y muy prevalente que aparece cuando el artista se tiene que subir a un escenario y desarrollar su arte ante el público.

El miedo en sí, como emoción arcaica que nos ha ayudado a sobrevivir a lo largo de los siglos, es útil y elemental. Según Selye (1963), de lo que hablamos es del Síndrome General de Adaptación, que es una respuesta inespecífica ante un estímulo valorado como amenazante. Enlazando con Lazarus y Folleman (1984), si no considerásemos que el estímulo o amenaza desborden nuestros recursos, lo que sentiríamos es "eustress", que en la vida diaria identificamos como excitación agradable, y que equivale a los retos que nos hacen crecer y superarnos como personas.

Por tanto, las preguntas a las que nos enfrentamos fueron el origen de esta amenaza, si ella realmente desborda nuestros recursos y si es la emoción la dañina. Desde luego, dejando aparte el distinto grado de neuroticismo que hay entre los sujetos, encontramos una "seria" amenaza que desde luego puede llegar a desbordar los recursos.

Para explicar en qué consiste, acudimos a la filosofía y a la psicología, pero incluso más a la primera por atreverse a tratar temas más abstractos e imprecisos como es el que nos ataño. Para



## *La creatividad en la práctica violinística*

Fukuyama (1992), hay una tendencia en el hombre, ya descrita por Platón, que es el "thymos", y que equivale al deseo de reconocimiento. Desarrollando el concepto, se trataría de un sentimiento de justicia que le da valor a las cosas y necesita que el entorno confirme esta valoración. Evidentemente, el sujeto también se da un valor a sí mismo, autovaloración, y entendemos que la búsqueda de aceptación ajena es un intento de que la valoración que hacemos de nosotros mismos sea confirmada. Si, entonces, este deseo de reconocimiento es una necesidad tan imperiosa, entendemos que ante el público, ante el que precisamente reconocimiento es lo que nos jugamos, aparezca el miedo.

Desde esta perspectiva disponemos de una serie de técnicas para evitar la aparición de esta emoción que, en última instancia, impedirá la muestra de creatividad por parte del pequeño músico, un problema con el que nos hemos enfrentado concierto tras concierto.

Disponemos como remedio de la desensibilización, las técnicas de relajación, focalizar la atención en el escenario, aumentar la propia competencia técnica, sobreponerse inspirándose en el amor a la actuación y procesos mentales como quitar importancia a la situación. Por último, el más ideal y más difícil, superar el deseo de reconocimiento o por lo menos, permanecer no reactivo ante el fracaso y su anticipación.

## SUMMARY

Stage fright is paralysing emotion. It obstructs creativity, is very common, disturbs individual and appears, in general, when artist is to step on-stage to display his art to public.

The fright is, as an archaic emotion that assisted us to survive from the dawn of our days, useful and essential. As per Selye (1963) we are talking of General Syndrome of Adaptation, which is an unspecific reaction to stimuli evaluated as threatening. As defined by Lazarus and Folkman (1984) if one doesn't consider that stimuli of threat is greater than one's resources, the feeling is that of "eustress", defined in daily life as pleasurable excitation, equal to challenges that strengthen and stimulate.

Therefore, questions we are facing are in the origin of a threat, is it really greater than our abilities and are the emotions harmful. Of course, leaving aside different grade of neuroticism among subjects, we are facing a serious threat, which, by all means, can overcome all our abilities.

To explain what is happening, we will turn to philosophy and psychology, but, more so on the first, because of her peculiarity to follow such abstract and vogue paths as our one. For Fukayama (1992) there is such tendency in humans, described by Plato as "thymos", and is, in fact, the need (wish) for acceptance. Developing the concept, it would be about the sense of justice that evaluates things and requests from environment to confirm this evaluation. Of course, one also evaluates himself, auto evaluation, with understanding that seeking outside acceptance is, in fact, the attempt to have our auto evaluation confirmed. If this need (wish) for acceptance is very strong it is understandable that, in front of the

audience, where is acceptance really the name of the game, the fear is umpire.

From this perspective, we have at our disposal numerous techniques as how to avoid creation of this emotion, that will, at the very end, impede creative efforts of young musician, a problem of facing concerto after concerto.

As a remedy, we have desensitisation, techniques for relaxation, focusing attention on scene, improving own technique, mastering inspiration from the love to play for audience and mental processes to devaluate importance do the situation. On the very end, the beat But, also the most difficult) way is to overcome need (wish) for acceptance, or, at least, remain unresponsive before the failure, or anticipation of the same.

# **PARTE II**

# **INVESTIGACIÓN**

*La creatividad en la práctica violinística*

*Biljana Bellotti Mustecic*

## CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. MUESTRA

Una de las tareas principales, siguiendo a Calvo (1990), desde el punto de vista metodológico es elegir convenientemente muestras que representen a la población objeto de estudio.

El tamaño de la muestra viene determinado en palabras de Echevarrieta (1982) por rasgos tales como: a) el fin que perseguimos; b) las características de la población investigada; c) el grado de error que estamos dispuestos a tolerar en los estimadores muestrales; y d) el personal y capital disponibles. Existen varios procedimientos para conseguir muestras representativas. Los más difundidos según Buendía (1992) son el muestreo aleatorio, el estratificado y el incidental.

El muestreo aleatorio simple (Sánchez, 1995; Calvo, 1990) es la selección de  $n$  de  $N$  elementos de tal manera que cada uno de ellos por separado, además de cualquier combinación que podamos establecer, tenga la misma probabilidad de ser elegido. Los requisitos exigidos para elegir muestras aleatorias son que todos los sujetos pertenecientes a la población tengan la misma probabilidad de ser designados para formar la muestra y que la selección de un sujeto no influya de ninguna manera sobre la selección de otro. Consiste en tomar de una población dada, un número cualquiera de individuos completamente al azar.

El muestreo estratificado (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990) consistirá en elegir al azar tantas muestras como estratos diferentes existan en la población. Es decir, la población queda dividida en partes, conforme a un criterio. El número de elementos del estrato

podrá ser diferente desde el momento en que es diferente el número total de sujetos que forman cada uno de ellos.

El muestreo incidental (Buendía, 1992) es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles. El muestreo obedece más a la facilidad de realización que a una cuidadosa planificación para conseguir la representatividad.

Bisquerra (1987) establece diferencias entre muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Dentro de los primeros y coincidiendo con la clasificación de las autoras anteriores, este autor añade el muestreo por conglomerados que se utilizaría cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales, o como apunta Calvo (1990), este método consiste en sustituir las unidades físicas elementales a las que se refiere el estudio por unidades de muestreo que comprendan un grupo de aquéllas.

Los segundos definidos por García, Ibáñez y Alvira (1989) son aquellos en los que el investigador, según su criterio, selecciona la muestra de forma que sea lo más representativa a los efectos de la investigación que se pretende realizar. Están compuestos por el muestreo por cuotas donde cada cuota consiste en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones; el muestreo intencional en el que la selección la hacen expertos según criterios establecidos; y el causal utiliza como muestra a individuos con los que se tiene facilidad de acceso.

El tamaño de la muestra (Fox, 1987) se determina seleccionando arbitrariamente un número o una proporción, tal como el 10 o el 20% de la población. En palabras de este mismo autor (p.400) hay que resaltar la importancia que tiene la representatividad y no el tamaño de la muestra, como aspecto fundamental del muestreo. [...] Por lo tanto, el tamaño muestral correcto es el

tamaño necesario para conseguir la precisión que el investigador desee. Incluso sería conveniente tener en cuenta los análisis estadísticos que se piensan emplear, también los procesos de recogida de datos que se utilizarán y los posibles efectos que puedan tener sobre aquellos en cuanto a la reducción de la muestra aceptante (p.397).

El *muestreo* que para nuestra investigación hemos utilizado es el *incidental*, anteriormente descrito, por la facilidad que presenta para trabajar con ella, tanto en los estudiantes como en las familias. Siendo conscientes de que los resultados que obtengamos no serán generalizables a la población de la que fue extraída la muestra.

### 1.1. Muestra de Alumnos

Partíamos de un grupo de 20 personas, asociadas en PRO ARTE, de las cuales teníamos la certeza de que habían empezado temprano en su práctica del violín. Por tanto, tuvimos que buscar otras 20 personas, alumnos de Magisterio de la titulación de Educación Musical, cuya participación fue voluntaria, de los cuales no sabíamos su trayectoria. En suma, nuestra muestra la han compuesto 40 estudiantes.

Del total de los alumnos, el 47,5% eran hombres y el 52,5% mujeres. En la siguiente tabla se explicitan sus características:

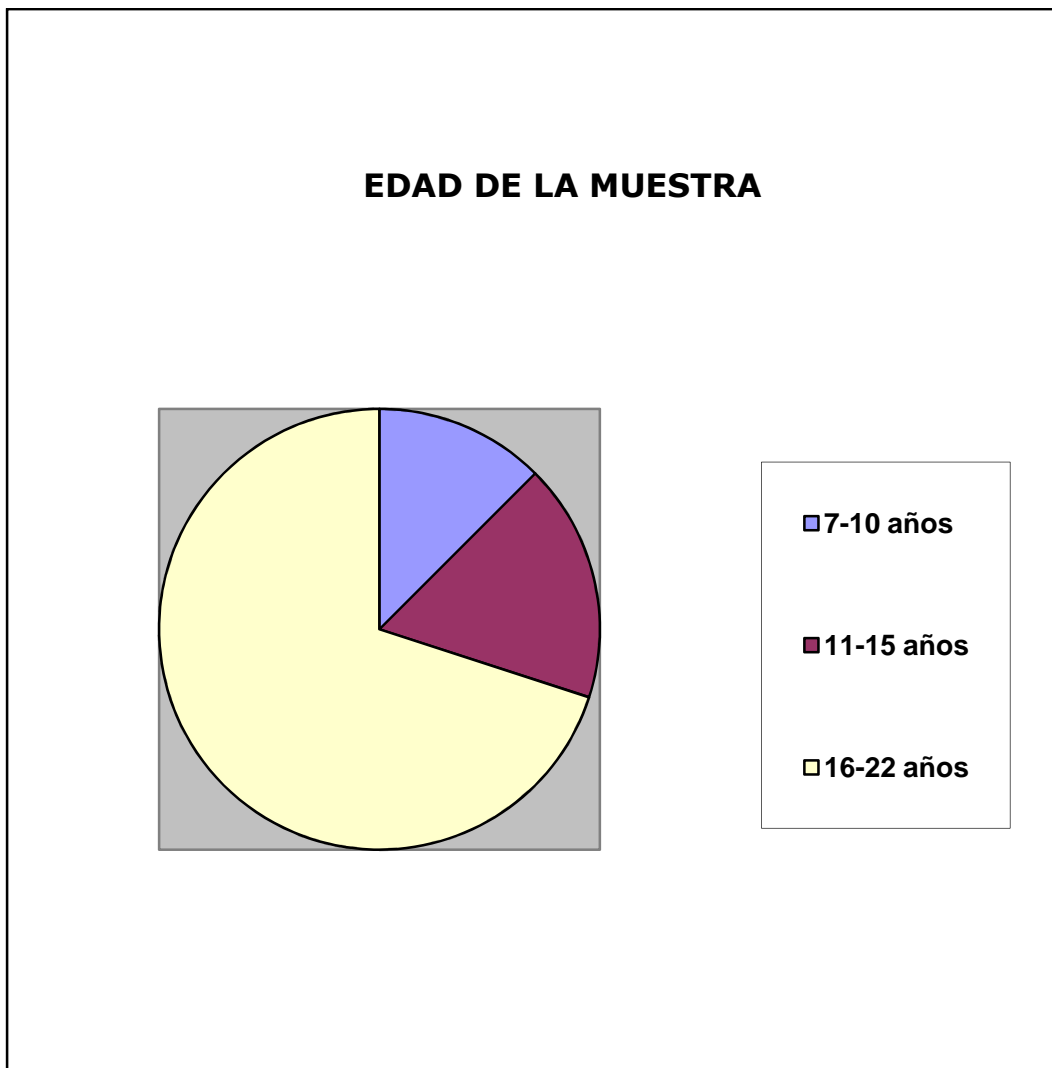


*La creatividad en la práctica violinística*

DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS		
VARIABLES	%	
GRUPO	ASOCIACIÓN	50
GROUP	NO ASOCIACIÓN	50
EDAD	7-10	12.5
AGE	11-15	17.5
	16-22	70
SEXO	HOMBRE	47.5
GENDER	MUJER	52.5
EDAD CON QUE EMPEZÓ A TOCAR VIOLÍN AGE AT COMENCEMENT OF VIOLIN PLAYING	3-6	50
	7-10	37.5
	11-15	10
	16-22	2.5
DE QUIÉN FUE LA IDEA DE TOCAR EL VIOLÍN FROM WHOM WAS IDEA TO PLAY VIOLIN	PROPIA	45
	PADRES	52.5
	AMIGOS	2.5
	FAMILIARES	0
PRIMERA VEZ QUE OYÓ SONIDO VIOLÍN	CONCIERTO	37.5
	PELÍCULA	7.5
	RADIO	5
	VÍDEO	0

DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DE ALUMNOS		
VARIABLES	%	
FIRST TIME VIOLIN SAUND HEARD	OTROS	7.5
	EN VIVO	42.5
ENSEÑANZA VIOLÍN	CENTRO OFICIAL	30
	PROFESOR PARTICULAR	40
	AMBOS	30
PRÁCTICA DIARIA	NADA	0
	1 HORA	65.5
	2 HORAS	15
	MÁS DE 2 HORAS	20
IDEA CLARA	SÍ	70
	NO	30
APOYO FAMILIA	NINGUNO	0
	POCO	2.5
	BASTANTE	35
	MUCHO	62.5

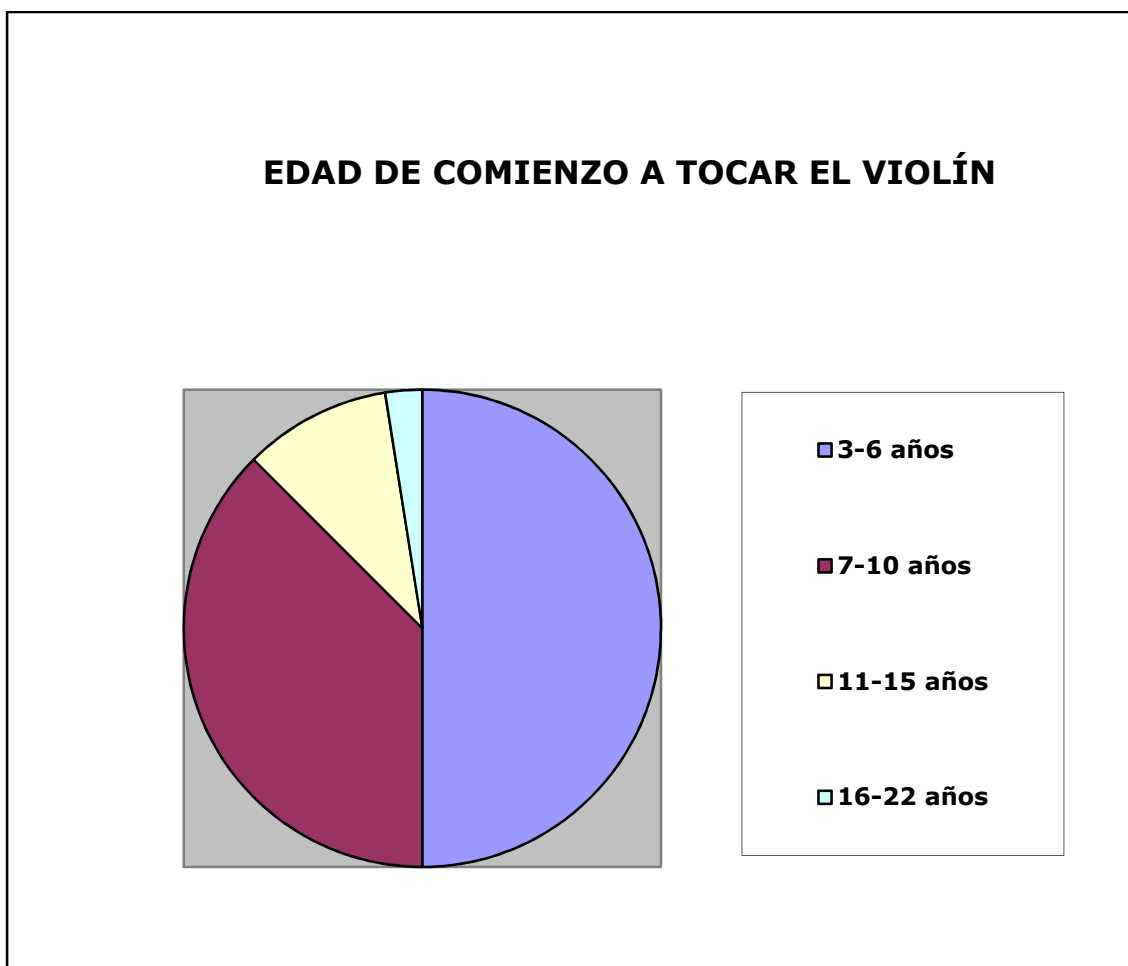
Como observamos, el 50% muestra pertenece a una asociación musical y el otro 50% no. El 70% se sitúa entre los 16 y 22 años y el resto entre los 7 y 15 años.



**AGE OF THE SAMPLE**

El 70% de los alumnos tenía claro qué instrumento quería tocar.

No en vano, el 50% empezó a tocar el violín de 3 a 6 años. Perteneciendo este dato a los alumnos de PRO ARTE, en cambio el resto de porcentaje se distribuye entre los estudiantes de Magisterio:

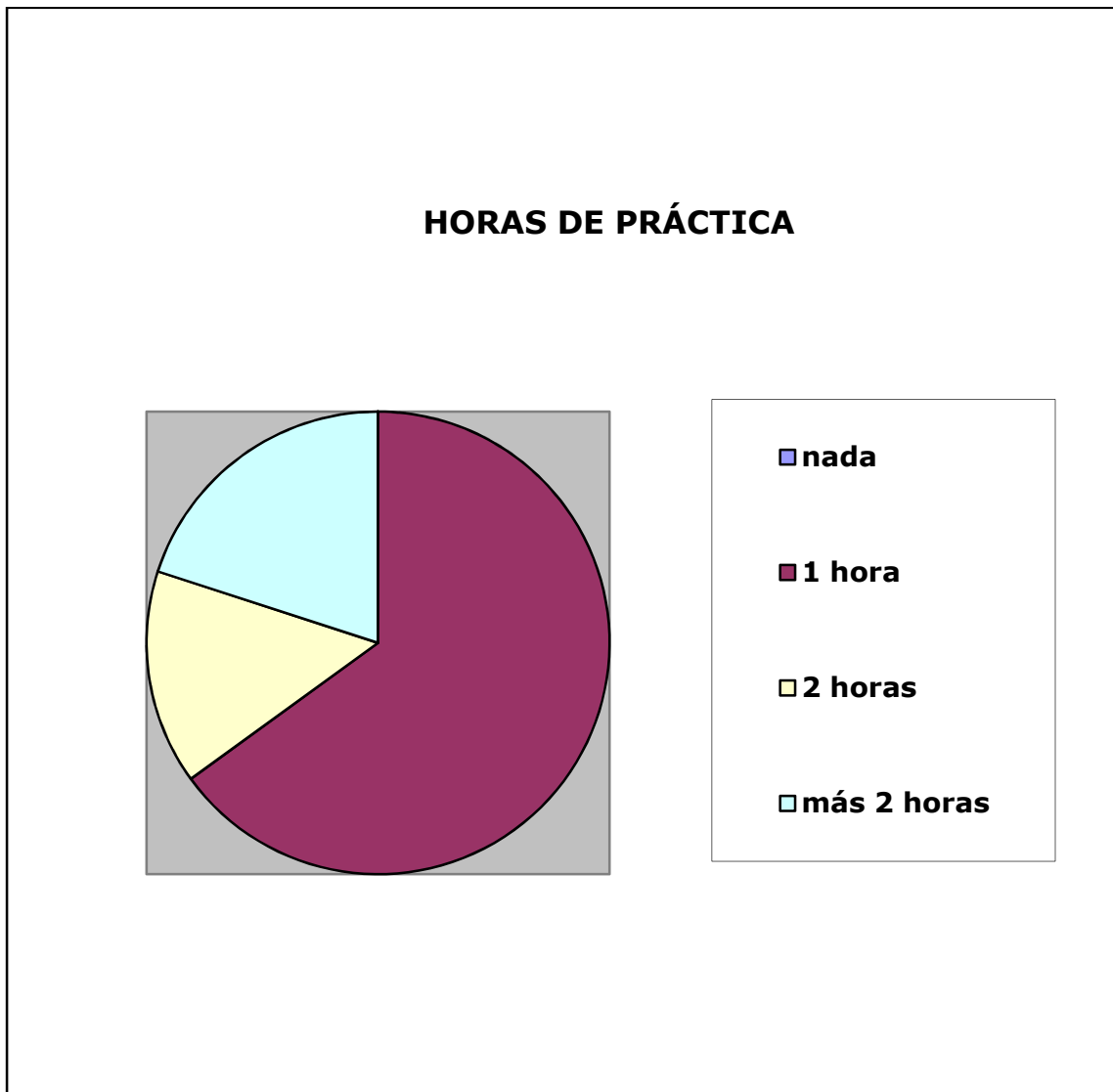


AGE OF VIOLIN PLAYING COMMENCEMENT

El 52,5% de la muestra empezó a tocar el violín por sugerencia de los padres, aunque el 45% lo hizo por iniciativa propia. Este dato está en consonancia con el hecho de que la primera vez que escucharon el violín fue en vivo (el 42,5%) o en concierto (el 37,5%), sobre entendemos que de mano de sus padres. Son estudiantes, el 62,5%, que manifiestan tener mucho apoyo de la familia, bastante el 35% y poco el 2,5%.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Por último, otra característica de la muestra es que el 40% cuenta con un profesor particular, el 30% estudia en un centro oficial y el otro 30% disfruta ambas opciones. Y sus horas de dedicación oscilan de una hora hasta más de dos horas. La mayoría practica una hora:



TIME OF PRACTICE

## 1.2. Muestra de la Familia

Está compuesta por 40 hombres y por 40 mujeres, que son los padres y madres de los estudiantes investigados. Ambos reconocen que sus hijos tenían clara su orientación hacia el violín y que la idea de orientar a sus hijos hacia la música fue por propia iniciativa.

## 2. PROCEDIMIENTO

El procedimiento para el Cuestionario de Práctica violinística en alumnos y familia fue el envío casi personalizado. En todos los casos, se entregaba un sobre con el cuestionario y una carta en la que se intentaron recoger todos los puntos que propone Tuckman (1972:207) para este tipo de documentos:

- El objetivo del estudio: en el escrito indicamos el objetivo y la intención del estudio, aunque aquí podemos encontrar alguna contrapartida ya que puede sesgar las respuestas.
- La protección de su privacidad: hicimos hincapié en la confidencialidad y en que su identidad y sus respuestas serían protegidas.
- Garantías del estudio: se apuntó en la carta qué instituciones estaban detrás del estudio, pues, esto ofrecía más seguridad.
- Legitimidad del investigador: en este punto reseñamos nombre y posición de la persona que envía el cuestionario.
- Oportunidades para el informe: aquí se pretendería aclarar si se podría obtener resultados del estudio o explicaciones adicionales. Pero este punto no se mencionó en el escrito.
- Ruegos para la cooperación: se explicó si había razones especiales que hicieran imprescindible su colaboración debido a su profesión y se apeló a la necesidad de su ayuda.

## *La creatividad en la práctica violinística*

- Instrucciones especiales: se indicaría cómo rellenar el cuestionario, se fijaría plazo para la fecha de devolución y se les prevendría contra los olvidos. Este punto se hizo oralmente y se les advirtió del tiempo del que disponían pero no se avisó nada sobre los olvidos.

A los alumnos se les pasó el cuestionario en una clase. A los padres se les envió por correo electrónico y la respuesta también fue por correo electrónico.

El cuestionario de Creatividad fue pasado por un profesional de Psicología, pues tiene su propio protocolo y sus propias condiciones.

### 3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En este extenso epígrafe hablaremos de los instrumentos que hemos utilizado para nuestra investigación: dos diseñados por nosotros, el Cuestionario de práctica violinística (CPV) y el Cuestionario de práctica violinística para Padres/Madres (CPVF), y un tercero sobre Creatividad (CREA) de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, Limiñana (2003) de la casa TEA que está protocolizado.

Debido a que dos instrumentos han sido diseñados por nosotros, en este punto se abordarán varios subepígrafes donde explicamos el porqué de un cuestionario, cómo lo hemos preparado, el modo de respuesta, el tipo de preguntas y la presentación del cuestionario.

CUESTIONARIO DE PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV) Y EL  
CUESTIONARIO DE PRÁCTICA VIOLINÍSTICA PARA LA FAMILIA  
PADRES/MADRES (CPVF)

3.1.1. Elección del instrumento

Para nuestra investigación hemos recurrido a la investigación social mediante encuesta (Colás, 1992; Cea D'Ancona, 2001; Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). El instrumento básico de la investigación mediante encuesta es el cuestionario, que no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que se consideran relevantes en la investigación, para su contestación por la población o la muestra que participe en el estudio (Sierra, 1985). Este instrumento se caracteriza por que las preguntas o las diferentes contestaciones a las preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrar cuantitativamente y en cierto modo medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado.

La finalidad del cuestionario es la obtención de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación.

Por tanto, se requirió una labor de redacción y de formulación de ideas a las que hemos dado formato de cuestionario, con todo lo que ello implica de formulación de sentencias, de elección de una escala de respuesta, de clarificación del objetivo del cuestionario, de determinación del número de ítems y de consideración de las pruebas de fiabilidad y validez



### 3.1.2. Preparación del cuestionario

Las etapas que se suceden en la preparación de un cuestionario según Sierra (1985:273) son: 1) Formulación de hipótesis; 2) Determinación de las variables con sus indicadores; 3) Especificación del tipo de pregunta y su forma; 4) Redacción de la pregunta; 5) Ordenación; y 6) Determinación de los aspectos formales y accesorios. Esos elementos accesorios (Sierra, 1985) son, por un lado, la carta dirigida al encuestado a través de la que se solicita y se agradece a la par su cooperación. Todo ello escrito de forma clara y sugestiva y en un lenguaje sencillo y apropiado al destinatario; y por otro, las instrucciones para cumplimentación del cuestionario.

McMillan y Schumacher (2005) entienden que los pasos para la construcción del cuestionario son: a) justificación; b) definición de objetivos; c) escribir ítems; d) tipos de ítems; e) estructura del cuestionario; y f) revisión.

En cuanto al número de cuestiones con el que tiene que construirse un cuestionario, no hay indicación en la literatura de modo categórico del máximo de ítems que debamos poner, para el de estudiantes quedaron 46 y para la familia 39.

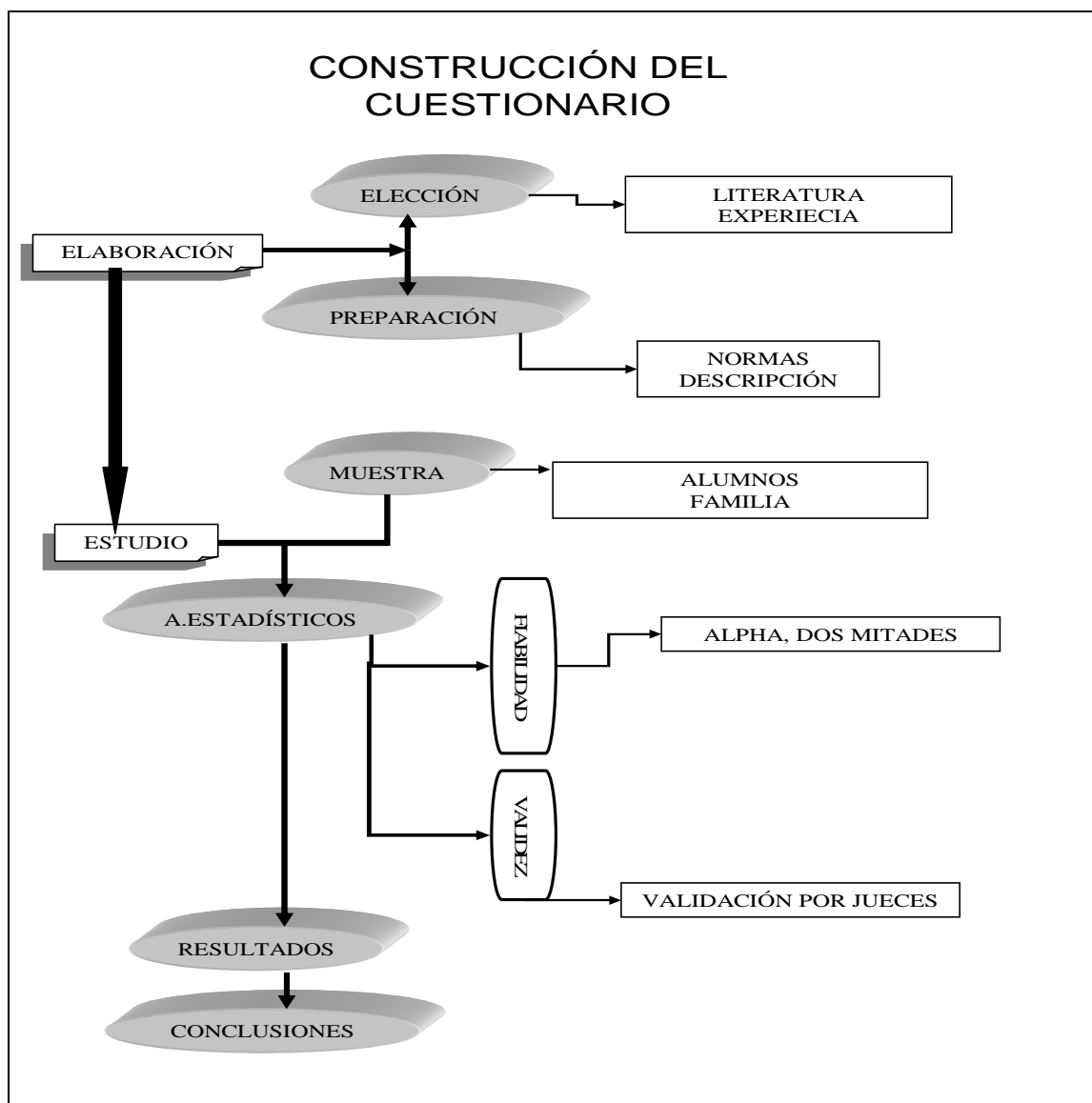
El modo de elaboración del cuestionario fue la miscelánea de preguntas obtenidas de la revisión de la literatura, de la propia práctica profesional y de las conversaciones con los propios padres.

Queríamos diseñar un instrumento que nos describiera la buena práctica violinística; luego en nuestro cuestionario, se definen características, acciones, requisitos que nosotros creemos que posee una persona que toca el violín. Por supuesto, nuestra atención no se entretiene en otros aspectos relacionados con la música o el instrumento del violín y, además, de entrada asumimos que probablemente no todas las cuestiones estarán recogidas. Y compartimos así tanto la idea de Fox (1987) quien reconoce que no

## La creatividad en la práctica violinística

se pueden evaluar todos los indicadores vinculados a un constructo concreto, además de que ningún cuestionario contiene todas las preguntas posibles, sino sólo una muestra. Lo que sí intentamos fue buscar los campos posibles, según la experiencia y la literatura. Punto este que hemos seguido a nuestro modo de ver.

En la siguiente figura aparece el proceso seguido en la elaboración de nuestros cuestionarios:



### 3.1.3. Elegir el modo de respuesta

Tuckman (1972:188) argumenta que 'no hay reglas específicas sobre la selección del modo de respuesta'. La escala de respuesta que decidimos emparejar con las preguntas del cuestionario, fue una escala ordinal. Para Tuckman (1972:142) esta se define como una clasificación ordenada de cosas, con una categorización en términos de 'más que' o 'menos que'. Esta escala frente a la nominal es más informativa desde el momento que da datos más precisos. Utilizamos el formato de la escala Likert, con los valores de 1 (nada), 2 (poco), 3 (suficiente) 4 (bastante) y 5 (mucho).

### 3.1.4. Seleccionar la forma de la pregunta. Cómo pueden plantearse las preguntas

Tuckman (1972:187) dice que la elección de la redacción de la pregunta está basado en 'si tú estás procurando medir hechos, actitudes o preferencias'. En la misma línea Sierra (1985:267) dice que hay preguntas básicas en un cuestionario, como son las de hecho, que son las que versan sobre hechos o acontecimientos concretos y objetivos (habita Vd. en casa propia); de acción, son las que se refieren a actividades de los encuestados (votó en el referéndum); de información, que buscan comprobar los conocimientos del encuestado (puede decir cómo se llama el Papa). Nuestro cuestionario propone -siguiendo las características de Sierra (1985:269)- preguntas batería, definidas como 'un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión, que se complementan y completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ella'. En nuestro caso, todo él versa sobre la práctica violinística. Como vemos, existen varios tipos de preguntas, pero lo que nos preocupa es la diferencia entre cuestiones de constatación de hechos frente a

opiniones, por la posibilidad de que aparezca el efecto de la deseabilidad social.

En la preparación de las entrevistas y cuestionarios, los investigadores deberíamos ser cautos y aceptar los criterios de Tuckman (1972) o al menos preguntarnos por ellos: a) ¿en qué medida una pregunta influye en la respuesta?; b) ¿en qué medida una pregunta induce la respuesta, ya que esta anticipa lo que el investigador quiere oír o encontrar?; o c) ¿en qué medida inquiriere una información que no es cierta ni quizá probable?.

En cuanto a las reglas para la formulación de preguntas (Sierra, 1985), una pregunta bien formulada es aquella que a) no ejerce influencia en el sentido de la respuesta; y b) no incita a una contestación inexacta, que no corresponde a la información buscada. Entre las normas para la formulación de las preguntas del cuestionario son las más conocidas las de Bowley (en Sierra, 1985):

- a. Las preguntas han de ser relativamente pocas;
- b. Han de estar confeccionadas de tal forma que requieran siempre una respuesta numérica o simplemente una afirmación o negación, o bien la elección de una categoría propuesta;
- c. Sencillas y de comprensión fácil para las personas a las que van destinadas;
- d. Redactadas de suerte que no levanten prejuicios;
- e. Se hilvanarán de manera que contesten directa o inequívocamente al punto de información deseado.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Otros criterios más concretos que aporta Sierra (1985) y completan a los anteriores son:

- a. Redactar las preguntas en forma personal y directa, no impersonal;
- b. No presentar las preguntas en forma negativa, pues dan lugar a duda sobre el sentido de la respuesta, ni tampoco en forma afirmativa, pues sugieren el contestar afirmativamente
- c. Es conveniente formularlas en forma neutral.
- d. No utilizar sin precisión palabras abstractas, ni de tipo valorativo pues se pueden tomar en diferentes sentidos.
- e. Es muy importante que las preguntas sean lo más cortas posibles para evitar ambigüedad.
- f. Con relación a las palabras utilizadas cabría preguntarse si: significan exactamente lo que se quiere decir, si no tienen otro sentido, si no se prestan a confusión con otra palabra y si no puede encontrarse otra palabra o giro más sencillo.

En nuestro caso, nos hemos sometido a estas instrucciones lo más fielmente posible. Las oraciones son cortas y con un vocabulario fácil para los alumnos y padres. Pretendíamos que estos nos informaran acerca de la práctica violinística, con un tipo de preguntas en las que no cupiese duda ni ambigüedad terminológica.

### 3.1.5. DESCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

#### 3.1.5.1. PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE ALUMNOS

El cuestionario está conformado por tres partes diferenciadas. La primera es la referida al título, al objetivo, a quién va dirigido, a qué es lo que nos interesa que se conteste y a las instrucciones para ello. A continuación la mostramos, tal cual se presentó a los estudiantes:

“Este cuestionario pretende recopilar información sobre la práctica violinística creativa del alumno. Lee detenidamente el texto y responde basándote en tu propia experiencia, sabiendo que 1 significa Nada, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho. ¡Gracias por tu colaboración!”

La segunda parte recoge los datos de identificación de las personas que rellenan el cuestionario, tales como el sexo, la edad, edad con la que empezó a tocar el violín, la práctica del violín... Los datos que debía facilitar fueron estos que figuran:

<b>Edad:</b> <input type="checkbox"/> 3 - 6	<input type="checkbox"/> 7 - 10	<input type="checkbox"/> 11 - 15	<input type="checkbox"/> 16 - 22
<b>Sexo:</b> hombre <input type="checkbox"/>	mujer <input type="checkbox"/>		
<b>Edad con que empezaste tocar el violín:</b> <input type="checkbox"/> 3 - 6	<input type="checkbox"/> 7 - 10		
<input type="checkbox"/> 11 - 15	<input type="checkbox"/> 16 - 22		
<b>Tocar el violín fue idea:</b> <input type="checkbox"/> propia	<input type="checkbox"/> padres		<input type="checkbox"/>
amigos	<input type="checkbox"/> familiares		
<b>Primera vez que oíste sonido de violín:</b> <input type="checkbox"/> concierto	<input type="checkbox"/> película	<input type="checkbox"/>	
radio <input type="checkbox"/> video	<input type="checkbox"/> otros: _____	<input type="checkbox"/> en vivo	
<b>Recibes la enseñanza del violín en:</b> <input type="checkbox"/> centro oficial	<input type="checkbox"/> profesor		

particular     ambos

**Prácticas cada día:**  nada     1 hora     2 horas     más de 2 horas

Desde el principio tenía claro el instrumento musical que quería tocar:     sí     no

**Tienes apoyo en tu entorno familiar**     ninguno     poco     bastante     mucho

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La tercera parte recopila los ítems referidos al tema sobre el que queremos investigar realmente:

2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
1) LOS RECUERDOS DE BUENAS INTERPRETACIONES HAN SIDO CRUCIALES EN LA DECISIÓN DE TU ACTIVIDAD MUSICAL					
2) TIENES ANTECEDENTES EN LA FAMILIA DE MÚSICOS					
3) TIENES UN VIOLÍN DE BUENA CALIDAD					
4) EL PROFESOR TE ENSEÑA TOCANDO EN SU PROPIO VIOLÍN					

*La creatividad en la práctica violinística*

2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
5) EL PROFESOR UTILIZA TU VIOLÍN PARA ENSEÑARTE					
6) TIENES EXPERIENCIA DE TOCAR JUNTO CON EL PROFESOR					
7) SIENTES SENSACIONES AGRADABLES DURANTE LAS CLASES					
8) LAS INSTRUCCIONES RECIBIDAS PARA LA PRÁCTICA SON CLARAS					
9) SE DEDICA TIEMPO DURANTE LA CLASE A LA POSTURA CORRECTA					
10) REALIZAS EJERCICIOS TÉCNICOS EN TUS ESTUDIOS					
11) APARECE LA SENSACIÓN DEL VIOLÍN Y EL ARCO "COMO PROLONGACIÓN DEL PROPIO CUERPO"					



2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
12) LAS OBRAS CON CARACTERÍSTICAS MELÓDICAS A TU GUSTO TE ATRAEN					
13) TRABAJAS EL VIBRATO EN TU PRÁCTICA DIARIA					
14) LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR DESPIERTAN TU INTERÉS PARA ENCONTRAR TUS PROPIAS SOLUCIONES					
15) ORGANIZAS EL CONTENIDO DE LA PRÁCTICA DIARIA CON LAS IDEAS CLARAS: CÓMO Y POR QUÉ					
16) EXPERIMENTAS VARIOS EJERCICIOS PARA EVITAR LAS TENSIONES EN AMBAS MANOS DURANTE TU PRÁCTICA DIARIA					
17) SUPERANDO EL CAMBIO DE POSICIONES, NOTAS LIBERACIÓN DE MOVIMIENTOS SOBRE EL MÁSTIL					
18) CUANDO TE RESULTA POSIBLE PRACTICAS MOVIÉNDOTE POR LA HABITACIÓN					
19)					

2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
PRACTICAS EN DISTINTOS LUGARES O ESPACIOS					
20) SI VIAJAS, LLEVAS EL VIOLÍN					
21) CONSEGUISTE LA POSTURA CORRECTA PRONTO					
22) EXPERIMENTASTE PRONTO TOCAR EN PÚBLICO					
23) TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS TE RESULTA ESTIMULANTE					
24) CONSIDERAS EMOCIONANTE TOCAR EN PÚBLICO					
25) LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE TOCAR CON LOS DEMÁS ESTUDIANTES DE MÚSICA TE RESULTARON DIVERTIDAS					
26) TE RELACIONAS CON LAS PERSONAS DEL MUNDO DE LA MÚSICA (CON MÁS FACILIDAD QUE CON LOS DEMÁS)					
27) TUS CLASES DE INSTRUMENTO SON FRECUENTES					

*La creatividad en la práctica violinística*

2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
28) TIENES UNA RELACIÓN CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN DE CONFIANZA					
29) TE RESULTA MOLESTA LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRUCTAS PAUTAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL TOCANDO SOLO O CON EL GRUPO					
30) EN EL ASUNTO DE DIGITACIONES TE ATREVES A EXPERIMENTAR TUS PROPIAS COMBINACIONES					
31) PREPARANDO UNA NUEVA OBRA, TE GUSTA CAMBIAR LOS ARCOS ESCRITOS					
32) NOTAS SENSACIONES AGRADABLES DURANTE LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO					
33) SE ESCUCHA MÚSICA EN TU DOMICILIO (CON ATENCIÓN A LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN)					
34) EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA CULTA					

2. Práctica violinística					
	1	2	3	4	5
35) EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA POPULAR					
36) EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA QUE ESTÁ DE MODA					
37) ASISTES A EVENTOS MUSICALES COMO CONCIERTOS, ÓPERA, BALLET					
38) LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO, DESPIERTA ILUSIÓN					
39) QUE LA FAMILIA SE INTERESE POR ESCUCHAR TU INTERPRETACIÓN AUMENTA TU ÁNIMO DE PRACTICAR					
40) TU AUTO-SEGURIDAD AUMENTA GRACIAS A LA PRÁCTICA DEL INSTRUMENTO					
41) SIENTES GRAN SATISFACCIÓN POR TOCAR EN LOS CONCIERTOS					

2. Práctica violinística	1	2	3	4	5
42) TU ACTIVIDAD MUSICAL TE AYUDA EN LAS OTRAS ESFERAS DEL APRENDIZAJE					
43) COMPARTES LAS SENSACIONES CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO					
44) UTILIZAS ALGUNAS VECES EL INSTRUMENTO COMO VÍA DE DRENAJE EMOCIONAL EN LAS SITUACIONES CARGADAS DE ESTRÉS DE LA VIDA COTIDIANA					
45) LA PREPARACIÓN PREVIA CON TU PROFESOR DE VIOLÍN, QUE TE ENSEÑA LAS TÉCNICAS DE CONCENTRACIÓN, TE AYUDA A SUPERAR LA SENSACIÓN DE BLOQUEO O DE MIEDO ESCÉNICO					
46) EL MIEDO DE SER JUZGADO COMO PERSONA SE PUEDE SUPERAR CON UNA BUENA PREPARACIÓN EN LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DIARIA					

### 3.1.5.2. CUESTIONARIO DE PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE PADRES Y MADRES

Este cuestionario también está conformado por tres partes diferenciadas. La primera es la referida al título, al objetivo, a quién va dirigido, a qué es lo que nos interesa que se conteste y a las instrucciones para ello. Se les presentó así:

Este cuestionario pretende recopilar información en torno a la opinión de los padres sobre la práctica violinística creativa de sus hijos. Lee detenidamente el texto y responde basándote en tu propia experiencia, sabiendo que 1 significa Nada, 2 Poco, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho. ¡Gracias por tu colaboración!

La segunda parte también recoge los datos de identificación de las personas que rellenan el cuestionario:

<p><b>Sexo:</b> hombre <input type="checkbox"/>                      mujer <input type="checkbox"/></p> <p>La idea de orientar a su hijo hacia la música fue:</p> <p>Propia iniciativa <input type="checkbox"/>                      antecedentes en la familia <input type="checkbox"/></p> <p>inclinaciones del niño <input type="checkbox"/></p> <p>Tenía clara desde un principio la orientación hacia el violín    sí <input type="checkbox"/></p> <p>no <input type="checkbox"/></p>
--

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La tercera parte recoge información sobre el tema de estudio:

2. Opinión de los padres					
	1	2	3	4	5
1. ES IMPORTANTE LA ENSEÑANZA MUSICAL DESDE LA EDAD TEMPRANA					
2. EL NIÑO NECESITA UN GRAN APOYO FAMILIAR EN SU PROGRESO MUSICAL					
3. ES IMPORTANTE TENER EL INSTRUMENTO DE BUENA CALIDAD					
4. EL INSTRUMENTO/VIOLÍN INFLUYE EN SU VIDA EMOCIONAL					
5. UN MAYOR AVANCE CON EL VIOLÍN DEPENDE DE UNA INSTRUCCIÓN ADECUADA DEL PROFESOR					
6. ESTIMULA AL NIÑO PARA QUE TOQUE ANTE LOS DEMÁS MIEMBROS DE LA FAMILIA					

2. Opinión de los padres	1	2	3	4	5
	7. HAY PRESENCIA DE LA MÚSICA EN LA CASA				
8. SE HACEN VISITAS A LOS EVENTOS MUSICALES					
9. SE VALORA EL TEATRO EN EL ÁMBITO FAMILIAR					
10. PRÁCTICA JUEGOS CON LOS NIÑOS USANDO LA MÚSICA EN EL ÁMBITO FAMILIAR					
11. LOS PADRES PUEDEN Y DEBEN MOTIVAR AL NIÑO PARA PRACTICAR EL VIOLÍN					
12. UN AMBIENTE FAVORABLE EN LA ESCUELA FAVORECE LA CONSTANCIA EN SU PRÁCTICA VIOLINÍSTICA					
13. EL TOCAR EN EL GRUPO DE VIOLINISTAS PROPICIA UN MAYOR NIVEL DE EMPATÍA					
14. LA EXPERIENCIA DESDE EL COMIENZO DEL ESTUDIO DEL VIOLÍN CON EL ESCENARIO, DELANTE DEL PÚBLICO, FAVORECE SU PROPIO CAMINO HACIA LA					



2. Opinión de los padres	1	2	3	4	5
	AUTORREALIZACIÓN				
15.  UNA MANERA DE SUPERAR LA TIMIDEZ ES TOCAR EN PÚBLICO DE CONFIANZA					
16.  EL PROPIO APRENDIZAJE, ADQUIRIDO A TRAVÉS DEL VIOLÍN, SIRVE EN EL CAMINO DE DESARROLLO INDIVIDUAL					
17.  LA EXPERIENCIA DE EXPRESARSE MUSICALMENTE FAVORECE RECONOCER LAS VÍAS MÁS ORIGINALES HACIA SOLUCIONES					
18.  EL DISFRUTE CON EL PROCESO MUSICAL LE MOTIVÓ MÁS QUE LA BÚSQUEDA DEL ÉXITO					
19.  EN SU APRENDIZAJE AYUDA EL AFECTO Y LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL ENTORNO					
20.  CUANDO SE VIAJA, HAY QUE LLEVAR EL VIOLÍN					
21.  EL MIEDO A ACTUAR ANTE EL PÚBLICO SE PUEDE					

2. Opinión de los padres					
	1	2	3	4	5
SUPERAR A TRAVÉS DE UNA CORRECTA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA					
22. LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO AYUDA A COMBATIR EL MIEDO AL FRACASO					
23. TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS RESULTA ESTIMULANTE					
24. LA CAMARADERÍA ENTRE LOS VIOLINISTAS DEL GRUPO LES AYUDA A AMPLIAR HORIZONTES					
25. TOCANDO DENTRO DEL GRUPO DE VIOLINISTAS SE REFUERZAN LOS VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS					
26. EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN EN EL CAMPO ORQUESTAL FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL					
27. LA FRECUENCIA DE LAS CLASES DE INSTRUMENTO INFLUYE EN LOS RESULTADOS DIRECTAMENTE					
28.					

2. Opinión de los padres					
	1	2	3	4	5
LA RELACIÓN CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN DE CONFIANZA SE REFLEJA EN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA					
29. LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRUCTURAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL FORTALECE SU CONSTANCIA EN OTROS CAMPOS DE APRENDIZAJE					
30. LA CAPACIDAD DE TOCAR EL VIOLÍN AYUDA A DISMINUIR LAS TENSIONES EMOCIONALES					
31. EL NIÑO ENSEÑA CIERTO SENTIDO DE SER "PRIVILEGIADO" POR ESTUDIAR EL VIOLÍN					
32. LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO DESPIERTAN SENSACIONES POSITIVAS					
33. LA ATENCIÓN A LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN AYUDA A DESARROLLAR LOS CRITERIOS ARTÍSTICOS					
34. LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO DESPIERTA ILUSIÓN					
35.					

2. Opinión de los padres					
	1	2	3	4	5
EL INTERÉS DE LA FAMILIA PARA ESCUCHAR SU INTERPRETACIÓN AUMENTA SU ÁNIMO DE PRACTICAR					
36. LA ACTIVIDAD FÍSICA INFLUYE POSITIVAMENTE EN LA BUENA PRÁCTICA POSTURAL DEL VIOLÍN					
37. ES IMPORTANTE COMPARTIR LAS SENSACIONES DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO					
38. LA MÚSICA QUE ESTÁ DE MODA PUEDE TENER EFECTO RELAJANTE					
39. TOCAR EN LOS CONCIERTOS PROVOCA GRAN SATISFACCIÓN					

### 3.2. CUESTIONARIO DE CREATIVIDAD

El test CREA de Corbalán, Martínez y Donolo, es una prueba que se puede pasar de forma colectiva e individual, a niños, adolescentes y adultos, (para cada uno de ellos, existen ejemplares diferenciados) y cuya aplicación dura 10 minutos.

La finalidad es la apreciación de la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, Limiñana, 2003)

Este test presenta un rigurosísimo estudio psicométrico. En cuanto a la fiabilidad, tras aplicar el Modelo paralelo estricto, arroja un resultado de 0,875. Y en cuanto a la validez, se han hecho estudios de validez predictiva y concurrente y validez discriminante, aplicando modelos de regresión, coeficientes de correlación, análisis factorial y tablas de contingencia, resultando el test un buen predictor de creatividad.

### 4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recopilados los datos de los cuestionarios, se trataron con el paquete estadístico SPSS 12.0.

La secuencia de análisis estadísticos que aplicaremos queda explicada gráficamente como sigue a continuación:



#### SECUENCIA DE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

##### 4.1. Análisis descriptivos

Hemos calculado la media, la mediana, la desviación típica, las frecuencias y porcentajes de cada variable para describir la muestra y obtener una visión global de esta y su forma de distribución.

##### 4.2. Análisis de correlación

Nos indica la relación entre dos variables (Rodríguez, Gallardo, Pozo y Gutiérrez, 2006). Hemos aplicado el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, que como dicen los anteriores autores, es un coeficiente de Pearson a "n" pares de observaciones cuyos valores son números de orden.

#### 4.3. Análisis para la fiabilidad y la validez

En nuestro estudio, dado que habíamos diseñado completamente nuevos dos cuestionarios, hubimos de estudiar su fiabilidad y su validez.

La **fiabilidad** es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987). Por tanto, la fiabilidad significa consistencia (Tuckman, 1972) es decir, que un instrumento es fiable si en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroja medidas iguales (Calvo, 1990). Para Tuckman (1972) los factores que contribuyen en la reducción de la fiabilidad en un test son: a) la familiarización con la forma de la prueba; b) la fatiga; c) tensión emocional; d) condiciones físicas de la habitación en las que la prueba es administrada; e) fluctuaciones de la memoria humana; y f) conocimiento específico que ha sido ganado fuera de la experiencia siendo evaluada por la prueba. Cuestiones que no pensamos hayan influido en nuestro caso.

Si revisamos la literatura (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990), los métodos para estimar la fiabilidad son:

- a. Métodos de consistencia interna: los más utilizados son el coeficiente de Kuder-Richardson para ítem dicotómicos; y el coeficiente alfa de Cronbach que se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente aumenta en relación con el número de ítems y al coeficiente de correlación entre ellos.
- b. Método test-retest: consiste en pasar la misma prueba dos veces, es decir, a la misma muestra en dos momentos distintos y buscar la correlación entre ambas mediciones. Estadísticamente se aplica la correlación de Pearson y el coeficiente que calculamos es el de estabilidad.

## *La creatividad en la práctica violinística*

- c. Método de formas paralelas: es parecido al anterior, pero con la diferencia de que se administran dos formas similares 'paralelas', que no son exactamente iguales pero miden lo mismo. A una misma muestra, en dos momentos distintos se aplica una prueba, de forma que en la segunda aplicación tiene que haber variaciones. Se obtiene un coeficiente de equivalencia.
- d. Método de dos mitades: consiste en dividir el test en dos partes y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determina un coeficiente de consistencia interna.

La correlación es el estadístico básico que se utiliza para estimar la fiabilidad (Fox, 1987). Con variables ordinales se utiliza [...] el coeficiente de correlación entre rangos de Spearman, el cual se asemeja al coeficiente de correlación de Pearson, sólo que sustituye los valores de las variables por su orden (Sánchez, 1995:275). Se utiliza el coeficiente de Spearman-Brown, al que se le llama profético porque anuncia el coeficiente de fiabilidad. Por ejemplo, supongamos un test de 20 cuestiones del que ya se conoce su fiabilidad. Aplicando la fórmula anterior se puede prever cuál sería la fiabilidad de este test si se añadieran 60 cuestiones similares (Calvo, 1990:450).

Para el CUESTIONARIO DE PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV) se ha obtenido un alpha total de 0,904. Por tanto, el cuestionario presenta un coeficiente muy alto, cuando ha sido respondido por una muestra de 40 personas. Además presentamos el coeficiente de fiabilidad alpha para cada uno de los 46 ítems del cuestionario si cada uno de ellos fuese eliminado:



CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV)	
Variables	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
v1	,900
v2	,906
v3	,903
v4	,900
v5	,901
v6	,900
v7	,901
v8	,903
v9	,898
v10	,903
v11	,900
v12	,902
v13	,904
v14	,901
v15	,902
v16	,899
v17	,903

*La creatividad en la práctica violinística*

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV)	
Variables	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
v18	,901
v19	,901
v20	,899
v21	,902
v22	,902
v23	,900
v24	,900
v25	,904
v26	,906
v27	,904
v28	,903
v29	,901
v30	,903
v31	,899
v32	,903
v33	,903
v34	,905
v35	,907

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV)	
VARIABLES	ALPHA DE CRONBACH SI EL ÍTEM ES ELIMINADO
v36	,910
v37	,903
v38	,904
v39	,904
v40	,902
v41	,901
v42	,903
v43	,901
v44	,900
v45	,902
v46	,905

Como se puede percibir el grado de consistencia interna es muy elevado, en consecuencia, no es necesario rectificar ningún ítem, constatándose su fiabilidad.

Para cerciorarnos aún más del grado de fiabilidad que presentaba el cuestionario, lo sometimos al método de las Dos mitades que más arriba hemos comentado. Recordemos que consiste en dividir el instrumento en dos partes iguales de forma que se observen las correlaciones que existen entre ambas partes. La correlación para ambas partes de Spearman-Brown, es de 0,816.

### *La creatividad en la práctica violinística*

Además la consistencia interna para cada una de las mitades ha sido, para la primera de 0,885 y para la segunda 0,766.

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA (CPV)			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,885
	Part 2	Value	,766
Spearman- Brown Coefficient			,816

a. Los ítems son: v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7, v8, v9, v10, v11, v12, v13, v14, v15, v16, v17, v18, v19, v20, v21, v22, v23.

b. Los ítems son: v24, v25, v26, v27, v28, v29, v30, v31, v32, v33, v34, v35, v36, v37, v38, v39, v40, v41, v42, v43, v44, v45, v46.

Para el CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE LA FAMILIA PADRES/MADRES (CPVF)

El resultado del alpha de Cronbach ha sido 0,979. Los resultados si el ítem es eliminado son los siguientes:

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE LA FAMILIA PADRES/MADRES (CPVF)
---

*La creatividad en la práctica violinística*

Variables	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
v1	,978
v2	,977
v3	,979
v4	,978
v5	,978
v6	,978
v7	,978
v8	,978
v9	,978
v10	,980
v11	,978
v12	,978
v13	,978
v14	,978
v15	,978
v16	,977
v17	,978
v18	,978
v19	,978

*La creatividad en la práctica violinística*

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE LA FAMILIA PADRES/MADRES (CPVF)	
Variables	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
v20	,978
v21	,977
v22	,978
v23	,978
v24	,978
v25	,978
v26	,978
v27	,978
v28	,978
v29	,978
v30	,978
v31	,978
v32	,977
v33	,978
v34	,978
v35	,978
v36	,978
v37	,978

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE LA FAMILIA PADRES/MADRES (CPVF)	
Variables	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
v38	,980
v39	,978

Sobre las Dos mitades, los resultados también son bastante aceptables. Son los que siguen:

CUESTIONARIO PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DE LA FAMILIA PADRES/MADRES (CPVF)			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,959
	Part 2	Value	,959
Spearman-Brown Coefficient			,971

a. Los ítems son: 1,2,3,4,5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

b. Los ítems son: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39.

La **validez** es otro requisito para los cuestionarios. Fox (1987:419) define validez como el grado en que el método cumple lo

que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida. O como expone Bell (2002) es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada. Entre la fiabilidad y la validez existe una relación unidireccional. El que un método sea fiable es esencial antes de tener en cuenta su validez y la fiabilidad real fija el techo de la validez máxima que el instrumento puede alcanzar. Aunque la fiabilidad fija el límite de la validez no la garantiza en absoluto. En la misma línea son las palabras de Tuckman (1972) quien delimita la validez con una pregunta: ¿la prueba mide realmente las características para las que están siendo usadas para medir?

Los procedimientos para determinar la validez, según Bisquerra (1987) son:

- a. Validez de contenido: se da cuando los ítems representan el contenido que se pretende medir.
- b. Validez concurrente: compara las puntuaciones de la prueba con otros indicadores paralelos o criterios externos. La validez se halla mediante la correlación del test con el criterio (Calvo, 1990). Si aumentáramos la longitud del test y la longitud del criterio, la fiabilidad de ambos aumentaría y habría menos errores causales de medida.
- c. Validez predictiva: ofrece un índice del grado en que una prueba sirve para el pronóstico de comportamientos futuros.
- d. Validez de constructo: determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético.
- e. Validez aparente: se refiere a la apariencia que presenta el test para medir lo que se pretende.

Nos decantamos por el primer tipo de validación y nos ayudamos para ello de la técnica Delphi (Linstone y Turoff, 1977) y de la validación por jueces (Cohen y Manion, 2002). Son fórmulas



que emplean a más de un sujeto (observador, participante, experto, etc.) en el marco de la investigación. Cada uno de ellos tiene su propio estilo y esto se refleja en los datos resultantes. El empleo de cada uno de los agentes que intervienen en el problema de investigación, pues cada uno tiene su propia definición y perspectiva del objeto de estudio, puede llevar a datos más válidos y fiables.

En nuestro caso, los jueces que intervinieron, de distintas universidades, en la validación fueron de tres tipos: a) profesores con conocimientos de música; b) profesores expertos en creatividad; c) profesores con conocimientos en metodología de la investigación:



Para facilitar el trabajo a los jueces, construimos una plantilla de validación. Intentamos seguir los criterios que proponen Cohen y Manion (2002): a) decisión sobre qué información debe buscarse; b)

## *La creatividad en la práctica violinística*

tipo de plantilla o cuestionario a utilizar) revisión de las preguntas; y d) revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

Nuestra plantilla preguntaba por la claridad y la oportunidad de cada uno de los ítems y se les facilitaba las instrucciones para rellenarlo correctamente. Además, se les sugería un comentario abierto a cada cuestión. Nuestro modelo quedó como sigue:

<p><b>CUESTIONARIO DE JUECES</b></p> <p>PARA LLEVAR A CABO EL PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN DE JUECES, TE AGRADECEMOS QUE RELLENES LA SIGUIENTE PLANTILLA DE VALIDACIÓN. TE PEDIMOS QUE VALORES LA CLARIDAD DEL ÍTEM (SI ESTÁ CLARO EN SU REDACCIÓN Y COMPRENSIÓN) Y LA OPORTUNIDAD (SI ES PERTINENTE Y ADECUADO AL TEMA DE INVESTIGACIÓN QUE PREOCUPA) SIGUIENDO LA ESCALA 1 NADA, 2 POCO, 3 SUFICIENTE, 4 BASTANTE Y 5 MUCHO. ¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!</p>
---

\*\*\*

ÍTEMS	Claridad					Oportunidad				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Comentario:										
2. Comentario:										
.....										

Esta plantilla la cumplimentaron los jueces para los dos cuestionarios diseñados por nosotros.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Las sugerencias que se nos plantearon se centraban en torno a temas de "forma": sobre el lenguaje, estructura gramatical, giros, expresiones; y temas de "fondo", es decir, si nuestro instrumento preguntaba por hechos o por creencias. Ante la confusión hubo que reestructurar algunas preguntas.

Estamos contentos de que la totalidad de las cuestiones eran oportunas, lo cual nos satisface.

## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### SOBRE LOS CUESTIONARIOS Y LAS PREGUNTAS

Las preguntas elegidas para este cuestionario representan la sublimación de una serie de cuestiones que hemos tratado trabajando con nuestro grupo de violinistas. Con el intento de mejorar los resultados, casi siempre nos encontramos con un abanico de soluciones nuevas.

La motivación y las condiciones en la elección del instrumento musical pueden variar mucho. Según Hoppenot (1981), las razones fundamentales de tal decisión revelan la presencia de una motivación profunda que promete la participación plena del niño. En caso de una motivación sana, la atracción que siente el niño hacia la idea, casi siempre aseguran la persistencia en el camino del aprendizaje. Teniendo una idea atractiva al haber oído previamente una interpretación que había dejado huella en su memoria, el principiante entra en el juego con el deseo de vivir su propia experiencia.

El maestro debería tocar (su violín) acercando la belleza sonora al alumno y cada vez que lo permitan las condiciones, tocar junto con él ayudándole en la vivencia de la riqueza musical. Después de amar la música, el siguiente paso en la producción de la música es apasionante. Lo confirma la experiencia de Hoppenot (1981), Eales (1992) y Gerle (1983), entre tantos.

Las entrevistas con los miembros de nuestro grupo nos sirvieron como diagnóstico para controlar y guiar la práctica. En los primeros encuentros con el aprendizaje, siempre hemos enfocado nuestras preguntas hacia el momento actual, hacia el reconocimiento de la respuesta de todo el cuerpo con cada movimiento. Nuestro punto de interés en esta fase es si se pueden mover libremente

## *La creatividad en la práctica violinística*

ambas manos mientras el violín descansa debajo de la barbilla y cuántos juegos podemos inventar para mover los dedos por la barra del arco sin que se canse la muñeca. Buena parte de la diversión reside en los cuentos que inventamos, diseñándolos para conseguir una libertad de movimiento con el instrumento y adaptarse a él. Según Hoppenot (1981), Menuhin (1971) y Havas (1997), una buena preparación del cuerpo, su tenacidad, agilidad, prometen conseguir una postura o relación entre el cuerpo y el violín más natural.

Una vez colocado el violín correctamente, la producción del sonido aparecerá como un nuevo desafío por conquistar. Son de necesidad indiscutible ejercicios para la superación de problemas técnicos, aunque no deberían convertir las clases en un sufrimiento constante. El espacio del desarrollo de la creatividad personal del alumno, como bien subraya Hoppenot (1981), previene la inhibición y favorece el carácter natural del violín. Es deseable impulsar al niño a improvisar y a buscar las referencias de las melodías que le gustan. Hay que potenciar el deseo de cambiar el espacio de la práctica, lo que favorecerá experiencias nuevas tanto físicas, como psicológicas. Tenemos que recordar que la rutina aburre y genera una progresiva falta de atención.

La elección de las obras a tocar debe reflejar el gusto del alumno. Con una composición adaptada a su nivel de técnica y con las características melódicas o rítmicas a su gusto, podemos inducir el placer de estudiar que asegurará su avance gracias a la motivación inducida.

Con el aumento del nivel de superación técnica, la liberación de los micromovimientos y el sentir del instrumento, como bien escribe Heifetz, van formando parte de nosotros mismos. Los cambios de posición se convierten en un elemento inconsciente al servicio del fraseo, mientras que el vibrato acompaña una necesidad natural de

perseguir su propia expresión. Eales (1992:110), comenta que además de que el vibrato en su época entró como un tipo de ornamento, en el siglo XX llegó a entrar en la técnica violinística como un elemento imprescindible; lo importante es aplicarlo con discreción y siempre de acuerdo con el estilo y la época de la composición.

No hay que olvidar nunca que es fundamental ayudar al alumno conseguir confianza en sí mismo, según consideran los pedagogos anteriormente mencionados.

Pascan (1952:77), considera el violín de buena calidad como un instrumento que permite la transmisión del sonido sin la necesidad de esforzar la presión con el arco. Más adelante los pedagogos como Flesch (1930), Menuhin (1971), Hoppenot (1981), describen las características fundamentales de un violín considerando que "buena calidad" o "calidad aceptable" depende de la sonoridad que podemos emitir frotando las cuerdas con el arco sin la necesidad escasa de la presión. Tenemos un violín de buena calidad en la clase. Llamamos uno por uno a todos los miembros del grupo presentes, para experimentar la sonoridad ejecutando una *misma* obra conocida para todos. El efecto de las diferentes características respecto al tono o más bien, las calidades tímbricas, llaman nuestra atención e inician un debate interesantísimo sobre el fenómeno experimentado. La relación con el propio instrumento está presente como algo muy personal. Cada uno produce un resultado sonoro distinto que nos indica un punto de contacto diferente gracias a la influencia del estado subjetivo de los implicados en el juego. Perlman (2000), describe la sonoridad, *el tono* de cada violinista como **el retrato** de su personalidad.

Nuestro contacto diario con el violín y el arco en los diferentes niveles: el estado de ánimo, el tipo de ejercicio que pretendemos aprender, la condición psicofísica, el nivel de técnica del que

gozamos, etc., tratamos de mejorar con objetivo de construir la idea sonora del concepto deseado.

Es preferible empezar a tocar en público cuanto antes, apuntan los violinistas y pedagogos Menuhin (1971), Havas (1997), Rolland (1974), Suzuki (1973), entre tantos.

### 1.1. DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA: MEDIA, MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Los alumnos

En nuestro planteamiento de encontrar la conexión entre la práctica aplicada con los alumnos y el desarrollo de la componente creativa, nos centramos en los factores como la motivación, la autoestima, la búsqueda de autorrealización, la inteligencia emocional y la búsqueda de soluciones nuevas y originales.

En segundo lugar, nuestro interés se centra en la importancia de la implicación directa del trabajo a través del grupo para el proceso de desarrollo de la creatividad. El punto de partida sería cómo benefician ciertas peculiaridades de dicha práctica al proceso creativo de los sujetos partícipes.

Con mucho interés tratamos las soluciones para superar los bloqueos presentes, como las inhibiciones que dificultan el proceso deseado.

Para llegar a una conclusión sobre el tipo de práctica violinística del grupo de violinistas, hemos elegido una serie de preguntas. La creatividad nace y se desarrolla a través de una práctica violinística iniciada y realizada por el propio placer de experimentarla.

Los ítems relacionados con la práctica de violín que los alumnos han posicionados como muy altos, son:

## *La creatividad en la práctica violinística*

El profesor te enseña tocando en su propio violín; En la comunicación con la persona que tiene el papel del profesor y el individuo que muestra el deseo de aprender, el lenguaje más apropiado es a través de modelos sonoros.

Como aclara Hoppenot:

*“Antes de esbozar la menor técnica instrumental, es importante proveer la iniciación al violín de colores atractivos. Un profesor feliz tocando, contento de su misión pedagógica, con auténtica vocación por la música y que sepa expresarla, llevará al alumno a su terreno, con toda seguridad, y le transmitirá su propia pasión.”* (1981:191)

Considerando el violín como parte inseparable de nuestro modo de expresarse, es obvio que no es posible transmitir el amor por hacer música hablando, sino tocando. Aclaraciones de los pedagogos violinistas de mayor reconocimiento a lo largo de la historia confirman esta actitud. Los trabajos de Auer (1919), Ysaÿe (1919), Szigeti (1979), Flesch (1930), Steinhardt (2000), DeLay (2000), Galamian, Rolland (1974), Menuhin (1971), Havas (1997), Hoppenot (1981), entre tantos, todos mencionados en el capítulo correspondiente al tema, confirman esta consideración significativa.

Otros ítems como: Las obras con características melódicas a tu gusto te atraen; Experimentaste pronto tocar en público en el primer año de estudio; Consideras emocionante tocar en público; La preparación del repertorio para un concierto determinado, despierta tu ilusión.

Las respuestas de la evaluación altamente valorada, atraen la atención a las sugerencias de los pedagogos mencionados. Hoppenot (1981), señala que: *“placer y esfuerzo no son incompatibles como tampoco lo son creatividad y estudio ordenado”* (p.192).



## *La creatividad en la práctica violinística*

La participación en unas actuaciones en grupo y tocar sesiones de música de cámara adecuados a su edad, son pasos imprescindibles para conseguir y desarrollar una verdadera pasión musical. Esta pasión es necesaria antes de enfrentarlos a los problemas técnicos específicos. Eales (1992) subraya que una de las reglas claves es tocar en público, lo más a menudo posible, poniendo atención sobre la manera de practicar y preparándose psicológicamente, activando constantemente la imaginación. Gerle (1983) propone una serie de propuestas con la idea de conseguir la práctica adecuada. Como bien comenta Menuhin, da igual si practicamos una escala o la frase del complejo concierto de Beethoven, hay que intervenir con toda la imaginación y el sentimiento profundo como si tuviéramos siempre delante del público. Stanislavski (1930) explica detalladamente la función de la memoria emotiva. Respecto al escenario, nuestra atención a elementos importantes para evitar bloqueos del proceso creativo, deberían ocupar un lugar muy presente en la práctica.

Sobre las piezas del repertorio comenta Hoppenot:

*“No hay que desautorizar la elección de obras de repertorio porque contribuyen a mantener el interés del niño por la música. Habrá que procurar que no resulten aburridas, porque suele suceder con piezas anticuadas, escogidas para los concursos...Hay que dar crédito a su propio gusto musical. Lo ideal es dar con una obra lo bastante sencilla para que alumno no se sienta desbordado y encuentre placer tocándola...pero que contenga dificultades nuevas que le estimulen y le mantengan vigilante” (p.195).*

Otro caso de ítems que los alumnos puntúan al máximo es: que se escucha música en su casa con atención a la calidad de la interpretación y que en su casa se escucha música clásica. En el entorno familiar, donde nace y florece una serie de componentes que

## *La creatividad en la práctica violinística*

marcan el camino de los sistemas básicos de valores, de los gustos y del sentimiento más profundo de la seguridad en sí mismo, encontramos respuestas muy significativas. La calidad presente en la valoración de los intérpretes señala una inclinación más profunda hacia el acto artístico como el proceso creativo.

Con respecto a su autoseguridad aumenta gracias a la práctica del instrumento, a las respuestas positivas confirman un acercamiento al violín muy favorecedor. Como dice Menuhin (1971) a su manera original:

*“Uno está dispuesto a someterse voluntariamente y con todo su corazón al violín; En la conquista de sus caprichos e infinitas modulaciones, en la manipulación de sus voces desde el más delicado de los murmullos al más fuerte rugido, se funda la total vocación del violinista. Esta hermosa afinidad entre el violín y su ejecutante es lo que hace esta relación y las demás relaciones con la cuerda algo único, y el violinista debe acercarse a su tarea con el entendimiento de esta cualidad”*  
(p.12)

Sobre la autoseguridad y su indiscutiblemente alta importancia para el desarrollo personal, encontramos en el trabajo de Maslow (1971) aportaciones de interés para nuestro tema. Comenta el autor que las pruebas disponibles de todas clases de investigaciones confirman la existencia de: *“una voluntad activa hacia salud, un impulso hacia el crecimiento o la actualización de las potencialidades humanas...la triste realidad es que solo una pequeña parte de la población alcanza la individualidad, la autoseguridad, la autorrealización, etc....”* (p.47).

Hablando de la elección del crecimiento en lugar de miedo, apuesta por el camino hacia la autorrealización como un proceso continuo. Señala que la autorrealización: *“puede consistir en ejercitar*

## *La creatividad en la práctica violinística*

*los dedos en el instrumento musical, que es un proceso de actualización de las propias potencialidades, supone hacer bien aquello que uno quiere hacer” (p.74).*

A las “experiencias cumbre” las denomina momentos transitorios de autorrealización. Plantea la pregunta de cómo conseguir que los demás puedan oír la belleza que oye uno tocando. Elaborando el fenómeno llega a comentar la creatividad: *“Tengo la impresión de que el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizá resulten ser lo mismo” (p.83).*

Señala el autor que gracias a sus estudios de las experiencias cumbre, aprendió a ver en la creatividad un buen campo de operaciones para la investigación porque se centra en el proceso en sí y no en la culminación con éxito.

Sobre si se dedica el tiempo durante la clase a la postura correcta, o si consigue la postura correcta pronto, a lo largo de primer año de la práctica violinística, también encontramos opiniones interesantes.

Las cuestiones sobre la “postura” van más allá que la expresión misma. En la segunda parte del siglo XX, aparecen tratados enfocados de una manera distinta. Rolland (1959) en los años sesenta empezó un proyecto de investigación para aportar el aprendizaje del violín y la viola, en la mejora de las técnicas de adquisición de movimientos corporales libres para disminuir la tensión en la ejecución instrumental. Anteriormente el aprendizaje clásico de los instrumentos de cuerda se enfocaba en la realización y la práctica de ejercicios para los dedos, las manos y los brazos, sin hablar mucho de una totalidad de los movimientos corporales y el cuerpo en una cierta simbiosis con el violín. Será Menuhin (1971) quien describa las peculiaridades del violín:

*“No hay punto fijado inamovible de soporte para el violín, tampoco lo hay, excepto para los pies que tocan el suelo y se balancean sobre él, para el violinista. El violín debe ser uno con el movimiento fluido de la propia persona, respondiendo visiblemente al ondulante fluir, al balanceo, pendular o circular, sin bloquear este fluir en ninguna articulación de los dedos, que deben ser educados para moverse en todas las direcciones y controlarse mientras están en movimiento, como el propio violinista debe responder visiblemente a ese oleaje interno que nace de la música en sí misma y de sus pensamientos y sentimientos sobre ella” (p.13).*

Havas (1997) centra su enfoque en la adquisición de puntos de equilibrios fundamentales a lo largo de la anatomía corporal y puntos de contacto con el instrumento. Según Havas, el control sobre la sensación de peso en la espalda del ejecutante, debe igualar el peso del violín sobre el hombro izquierdo hasta lograr el punto de equilibrio.

Hoppenot (1981) explica el acercamiento al violín relacionado con el trabajo *interior*. Según la pedagoga, el violín es algo más que un instrumento:

*“Cuestiona al músico en todas sus vertientes, explora todas las facetas de su peculiaridad. El violinista aúna el equilibrio corporal de un bailarín con la competencia de artesano, la precisión en el gesto del pintor, la memoria y la “presencia” del actor, la inteligencia del lector y la visión interior del poeta” (p.20)*

Esta autora expone un planteamiento consciente del violín insistiendo que hay que poner en juego al individuo en su totalidad. Lo explica como el proceso de investigar los movimientos desde el interior al exterior con la finalidad de encontrar una expresión que

## *La creatividad en la práctica violinística*

nos es propia. No hay que olvidar nunca que la música se expresa a través del cuerpo, anuncia la pedagoga. La misión del pedagogo es abrir los ojos del alumno ante el propio equilibrio. Su buena propuesta es que se quite al alumno el violín y el arco mientras toca pidiéndole que permanezca en la misma postura observando su propia imagen a través de un espejo

La mano izquierda produce *el vibrato*, se desplaza sobre el mango, forma las complicadas posiciones entre los dedos, sería bloqueante si la obligamos a "sujetar" el violín. El violín y el arco están tan íntimamente conectados con el cuerpo que la menor tensión será reflejada en la sonoridad.

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
1. LOS RECUERDOS DE BUENAS INTERPRETACIONES HAN SIDO CRUCIALES EN LA DECISIÓN DE TU ACTIVIDAD MUSICAL	4.02	4.00	1,1654
2. TIENES ANTECEDENTES EN LA FAMILIA DE MÚSICOS	3.30	3.50	1.5392
3. TIENES UN VIOLÍN DE BUENA CALIDAD	3.75	4.00	1.0315
4. EL PROFESOR TE ENSEÑA TOCANDO EN SU PROPIO VIOLÍN	4.02	5.00	1.2907

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
5. EL PROFESOR UTILIZA TU VIOLÍN PARA ENSEÑARTE	3.02	3.50	1.3865
6. TIENES EXPERIENCIA DE TOCAR JUNTO CON EL PROFESOR	4.05	4.00	1.0609
7. SIENTES SENSACIONES AGRADABLES DURANTE LAS CLASES	3.90	4.00	1.1277
8. LAS INSTRUCCIONES RECIBIDAS PARA LA PRÁCTICA SON CLARAS	4.17	4.00	0.9026
9. SE DEDICA TIEMPO DURANTE LA CLASE A LA POSTURA CORRECTA	3.87	4.00	1.3809
10. REALIZAS EJERCICIOS TÉCNICOS EN TUS ESTUDIOS	4.35	4.00	0.6998
11. APARECE LA SENSACIÓN DEL VIOLÍN Y EL ARCO "COMO PROLONGACIÓN DEL PROPIO CUERPO"	3.65	4.00	1.1668
12. LAS OBRAS CON CARACTERÍSTICAS MELÓDICAS A TU GUSTO TE ATRAEN	4.45	5.00	0.7493
13. TRABAJAS EL VIBRATO EN TU PRÁCTICA DIARIA	3.55	4.00	1.3387
14. LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR DESPIERTAN TU INTERÉS PARA ENCONTRAR TUS PROPIAS SOLUCIONES	3.77	4.00	0.9195

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
15. ORGANIZAS EL CONTENIDO DE LA PRÁCTICA DIARIA CON LAS IDEAS CLARAS: CÓMO Y POR QUÉ	3.75	4.00	0.8987
16. EXPERIMENTAS VARIOS EJERCICIOS PARA EVITAR LAS TENSIONES EN AMBAS MANOS DURANTE TU PRÁCTICA DIARIA	3.52	4.00	1.4139
17. SUPERANDO EL CAMBIO DE POSICIONES, NOTAS LIBERACIÓN DE MOVIMIENTOS SOBRE EL MÁSTIL	3.90	4.00	0.9001
18. CUANDO TE RESULTA POSIBLE PRACTICAS MOVIÉNDOTE POR LA HABITACIÓN	3.55	4.00	1.4133
19. PRACTICAS EN DISTINTOS LUGARES O ESPACIOS	3.70	4.00	1.2444
20. SI VIAJAS, LLEVAS EL VIOLÍN	3.25	3.00	1.4277
21. CONSEGUISTE LA POSTURA CORRECTA PRONTO (A LO LARGO DE PRIMER AÑO DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA)	3.47	4.00	1.1544
22. EXPERIMENTASTE PRONTO TOCAR EN PÚBLICO (EL PRIMER AÑO DE ESTUDIO)	4.47	5.00	1.1091
23. TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS TE RESULTA ESTIMULANTE	3.85	4.00	1.4241

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
24. CONSIDERAS EMOCIONANTE TOCAR EN PÚBLICO	4.20	5.00	1.1810
25. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE TOCAR CON LOS DEMÁS ESTUDIANTES DE MÚSICA TE RESULTARON DIVERTIDAS	4.00	4.00	1.1322
26. TE RELACIONAS CON LAS PERSONAS DEL MUNDO DE LA MÚSICA (CON MÁS FACILIDAD QUE CON LOS DEMÁS)	3.70	3.50	0.9922
27. TUS CLASES DE INSTRUMENTO SON FRECUENTES	3.57	4.00	1.1958
28. TIENES UNA RELACIÓN DE CONFIANZA CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN	4.07	4.00	0.9971
29. TE RESULTA MOLESTA LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRUCTAS PAUTAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL TOCANDO SOLO O CON EL GRUPO	3.15	3.00	1.2310
30. EN EL ASUNTO DE DIGITACIONES TE ATREVES A EXPERIMENTAR TUS PROPIAS COMBINACIONES	3.67	4.00	1.1183
31. PREPARANDO UNA NUEVA OBRA, TE GUSTA CAMBIAR LOS ARCOS ESCRITOS	3.50	4.00	1.3397



ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
32. NOTAS SENSACIONES AGRADABLES DURANTE LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO	4.32	4.50	0.7970
33. SE ESCUCHA MÚSICA EN TU CASA (CON ATENCIÓN A LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN)	4.15	5.00	1.0753
34. EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA CLÁSICA	4.20	5.00	1.0177
35. EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA POPULAR	3.30	3.50	1.1368
36. EN TU CASA SE ESCUCHA MÚSICA QUE ESTÁ DE MODA	3.80	4.00	1.1368
37. ASISTES A EVENTOS MUSICALES COMO CONCIERTOS, ÓPERA, BALLET	4.00	4.00	0.9058
38. LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO, DESPIERTA TU ILUSIÓN	4.52	5.00	0.6788
39. QUE LA FAMILIA SE INTERESE POR ESCUCHAR TU INTERPRETACIÓN AUMENTA TU ÁNIMO DE PRACTICAR	4.10	4.00	0.9818
40. TU AUTO SEGURIDAD AUMENTA GRACIAS A LA PRÁCTICA DEL INSTRUMENTO	4.27	5.00	0.8766

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE ALUMNOS PRÁCTICA VIOLINÍSTICA			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
41. SIENDES GRAN SATISFACCIÓN POR TOCAR EN LOS CONCIERTOS	4.27	4.50	0.9054
42. TU ACTIVIDAD MUSICAL TE AYUDA EN LAS OTRAS ESFERAS DEL APRENDIZAJE	4.17	4.00	0.9306
43. COMPARTES LAS SENSACIONES CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO	4.32	4.50	0.7970
44. UTILIZAS ALGUNAS VECES EL INSTRUMENTO COMO VÍA DE DRENAJE EMOCIONAL EN LAS SITUACIONES CARGADAS DE ESTRÉS DE LA VIDA COTIDIANA	3.62	4.00	1.3337
45. LA PREPARACIÓN PREVIA CON TU PROFESOR DE VIOLÍN, QUE TE ENSEÑA LAS TÉCNICAS DE CONCENTRACIÓN, TE AYUDA A SUPERAR LA SENSACIÓN DE BLOQUEO O DE MIEDO ESCÉNICO	3.47	3.50	1.1319
46. EL MIEDO DE SER JUZGADO COMO PERSONA, SE PUEDE SUPERAR CON UNA BUENA PREPARACIÓN EN LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DIARIA	3.80	4.00	0.9922

## 1.2. PADRES Y MADRES

La opinión de los padres nos enseña qué ítems resultaron con la respuesta de más alta valoración:

Que con la enseñanza musical es importante empezar desde una edad muy temprana, los padres no tenían ningún dilema a la hora de reconocerlo. Observando sus propios hijos desde los primeros pasos en el proceso del acercamiento al violín, respondieron positivamente. Lo que importa es reforzar las motivaciones del principiante.

Comenta Hoppenot (1981) que cuanto más pequeños, ya que las influencias externas se encargarán más tarde de deformar el gusto natural, más aprecian los niños el trabajo bien hecho y aguantan fácilmente ciertas exigencias.

El hecho de que hay presencia de actividades musicales en la casa, conforme que el hecho de que la familia juega un papel clave en el desarrollo creativo de la personalidad de sus hijos, como aseguran Weisberg y Springler (1980) en su trabajo.

Como también asegura Bernal (2001), la música es un medio excelente para desarrollar la creatividad y habilidades cognitivas de los niños. Cuando ellos crean sus ideas o proposiciones musicales y solicitan que se las escuchen, van a valorar si se les reconoce su creación, si es compartida su satisfacción.

Los padres pueden y deben motivar al niño para practicar el violín. La experiencia desde el comienzo del estudio del violín con el escenario, delante del público, favorece su propio camino hacia la autorrealización; así como el propio aprendizaje, adquirido a través del violín, sirve en el camino de desarrollo individual.

Una variable afectiva y motivacional es la seguridad en sí mismo. El apoyo familiar consiste en alimentar la motivación del niño.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Los niños muy a menudo consiguen desarrollar una actividad por el propio placer de hacerla, asegura Romo (1997:158).

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
1. ES IMPORTANTE LA ENSEÑANZA MUSICAL DESDE LA EDAD TEMPRANA	4,22	5,00	1,1206
2. EL NIÑO NECESITA UN APOYO FAMILIAR PARA SU PROGRESO MUSICAL	4,17	5,00	1,0833
3. ES IMPORTANTE TENER EL INSTRUMENTO DE BUENA CALIDAD	3,90	4,00	1,1047
4. EL INSTRUMENTO/EL VIOLÍN INFLUYE EN SU VIDA EMOCIONAL	4,07	4,0 0	0,9167
5. UN MAYOR AVANCE CON EL VIOLÍN DEPENDE DE UNA ENSEÑANZA ADECUADA DEL PROFESOR	4,32	4,00	0,7 298
6. ESTIMULA AL NIÑO PARA QUE TOQUE ANTE LOS DEMÁS MIEMBROS DE LA FAMILIA	3,22	3,00	1,1872
7. HAY PRESENCIA DE ACTIVIDADES MUSICALES EN LA CASA	4,22	5,00	0,9736
8. SE ASISTE EN FAMILIA A CONCIERTOS Y ACTIVIDADES MUSICALES	3,90	4,00	0,9818

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
9. SE VALORA EL TEATRO EN EL ÁMBITO FAMILIAR	3,7 2	4,00	1,0857
10. EN LOS JUEGOS QUE PRACTICA CON SUS HIJOS, USA LA MÚSICA	3,3 5	3,00	1,1446
11. LOS PADRES PUEDEN Y DEBEN MOTIVAR AL NIÑO PARA PRACTICAR EL VIOLÍN	4,30	5,00	0,9114
12. UN AMBIENTE FAVORABLE EN LA ESCUELA FAVORECE LA CONSTANCIA EN SU PRÁCTICA VIOLINÍSTICA	3,82	4,00	0,9026
13. EL TOCAR EN GRUPO CON OTROS VIOLINISTAS PROPICIA UN MAYOR NIVEL DE EMPATÍA	4,27	4,00	0,7506
14. LA EXPERIENCIA DESDE EL COMIENZO DEL ESTUDIO DEL VIOLÍN CON EL ESCENARIO, DELANTE DEL PÚBLICO, FAVORECE SU PROPIO CAMINO HACIA LA AUTORREALIZACIÓN	4,35	5,00	0,8022
15. UNA MANERA DE SUPERAR LA TIMIDEZ ES TOCAR ANTE UN PÚBLICO DE CONFIANZA	3,90	4,00	0,8101
16. EL PROPIO APRENDIZAJE, ADQUIRIDO A TRAVÉS DEL VIOLÍN, SIRVE EN EL CAMINO DE DESARROLLO	4,37	5,00	0,8066

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
INDIVIDUAL			
17. LA EXPERIENCIA DE EXPRESARSE MUSICALMENTE FAVORECE RECONOCER LAS VÍAS MÁS ORIGINALES HACIA SOLUCIONES	4,25	4,00	0,8397
18. EL DISFRUTE CON EL PROCESO MUSICAL LE MOTIVÓ MÁS QUE LA BÚSQUEDA DEL ÉXITO	4,25	4,00	0,8987
19. EN SU APRENDIZAJE AYUDA EL AFECTO Y LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL ENTORNO	3,92	4,00	0,9710
20. CUANDO SE VIAJA, HAY QUE LLEVAR EL VIOLÍN	3,65	4,00	1,2719
21. EL MIEDO A ACTUAR ANTE EL PÚBLICO SE PUEDE SUPERAR A TRAVÉS DE UNA CORRECTA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA	3,80	4,00	0,0426
22. LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO AYUDA A COMBATIR EL MIEDO A FRACASO	3,77	4,00	1,0497
23. TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS RESULTA ESTIMULANTE	4,32	5,00	0,8883

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
24. LA CAMARADERÍA ENTRE LOS VIOLINISTAS DEL GRUPO LES AYUDA A AMPLIAR HORIZONTES	4,42	5,00	0,9306
25. TOCANDO DENTRO DEL GRUPO DE VIOLINISTAS SE REFUERZAN LOS VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS	4,00	5,00	1,3397
26. EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN EN EL CAMPO ORQUESTAL FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	4,35	5,00	0,8335
27. LA FRECUENCIA DE LAS CLASES DE INSTRUMENTO INFLUYE EN LOS RESULTADOS DIRECTAMENTE	4,25	5,00	0,9805
28. LA RELACIÓN CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN DE CONFIANZA SE REFLEJA EN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	4,12	4,00	1,0423
29. LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRUCTAS PAUTAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL FORTALECE SU CONSTANCIA EN OTROS CAMPOS DE APRENDIZAJE	4,00	4,00	0,8165
30. LA CAPACIDAD DE TOCAR EL VIOLÍN AYUDA A DISMINUIR LAS TENSIONES EMOCIONALES	4,02	5,00	1,2297

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
31. EL NIÑO MUESTRA CIERTO SENTIDO DE SER "PRIVILEGIADO" POR ESTUDIAR EL VIOLÍN	3,60	4,00	1,1723
32. LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO DESPIERTAN SENSACIONES POSITIVAS	3,85	4,00	0,8439
33. LA ATENCIÓN A LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN AYUDA A DESARROLLAR LOS CRITERIOS ARTÍSTICOS	4,42	5,00	0,8439
34. LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO DESPIERTA ILUSIÓN	4,65	5,00	0,7355
35. EL INTERÉS DE LA FAMILIA PARA ESCUCHAR SU INTERPRETACIÓN AUMENTA SU ÁNIMO DE PRACTICAR	3,50	3,50	1,0621
36. LA ACTIVIDAD FÍSICA INFLUYE POSITIVAMENTE EN LA BUENA PRÁCTICA POSTURAL DEL VIOLÍN	4,07	4,00	0,9971
37. ES IMPORTANTE COMPARTIR LAS SENSACIONES DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO	4,27	4,00	0,8766



ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE PADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
38. LA MÚSICA QUE ESTÁ DE MODA PUEDE TENER EFECTO RELAJANTE	3,17	3,00	0,9577
39. TOCAR EN LOS CONCIERTOS PROVOCA GRAN SATISFACCIÓN	4,62	5,00	0,7048

En relación a los descriptivos de las madres prácticamente manifiestan opiniones semejantes, aunque en algunos ítems como el 5, 23 y 30 ellas puntúan 4 frente al 5 de los padres. Los ítems son los referidos a que el avance con el violín depende de una enseñanza adecuada al profesor, a que tocar delante de los demás resulta estimulante y a que la capacidad de tocar el violín ayuda a disminuir las tensiones emocionales.

En cambio las madres consideran más importante que los padres el hecho de que el interés de la familia por escuchar la interpretación del niño aumente su ánimo de practicar, así como también valoran más la idea de que se compartan las sensaciones después de las actuaciones en público con los demás miembros del grupo.

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
1. ES IMPORTANTE LA ENSEÑANZA MUSICAL DESDE LA EDAD TEMPRANA	4,10	5,00	1,2362
2. EL NIÑO NECESITA UN APOYO FAMILIAR PARA SU PROGRESO MUSICAL	4,42	5,00	1,0833
3. ES IMPORTANTE TENER EL INSTRUMENTO DE BUENA CALIDAD	3,75	4,00	1,0315
4. EL INSTRUMENTO/EL VIOLÍN INFLUYE EN SU VIDA EMOCIONAL	4,25	4,50	0,9268
5. UN MAYOR AVANCE CON EL VIOLÍN DEPENDE DE UNA ENSEÑANZA ADECUADA DEL PROFESOR	4,40	5,00	0,9281
6. ESTIMULA AL NIÑO PARA QUE TOQUE ANTE LOS DEMÁS MIEMBROS DE LA FAMILIA	3,05	3,00	1,1311
7. HAY PRESENCIA DE ACTIVIDADES MUSICALES EN LA CASA	4,27	5,00	0,9604
8. SE ASISTE EN FAMILIA A CONCIERTOS Y ACTIVIDADES MUSICALES	4,10	4,00	1,0076
9. SE VALORA EL TEATRO EN EL ÁMBITO FAMILIAR	3,92	4,00	1,1632
10. EN LOS JUEGOS QUE PRACTICA CON SUS HIJOS, USA LA MÚSICA	3,15	3,00	1,2677

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
11. LOS PADRES PUEDEN Y DEBEN MOTIVAR AL NIÑO PARA PRACTICAR EL VIOLÍN	4,20	5,00	1,1140
12. UN AMBIENTE FAVORABLE EN LA ESCUELA FAVORECE LA CONSTANCIA EN SU PRÁCTICA VIOLINÍSTICA	4,05	4,00	1,0014
13. EL TOCAR EN GRUPO CON OTROS VIOLINISTAS PROPICIA UN MAYOR NIVEL DE EMPATÍA	4,12	4,00	1,0174
14. LA EXPERIENCIA DESDE EL COMIENZO DEL ESTUDIO DEL VIOLÍN CON EL ESCENARIO, DELANTE DEL PÚBLICO, FAVORECE SU PROPIO CAMINO HACIA LA AUTORREALIZACIÓN	4,30	5,00	0,9660
15. UNA MANERA DE SUPERAR LA TIMIDEZ ES TOCAR ANTE UN PÚBLICO DE CONFIANZA	3,82	4,00	0,9841
16. EL PROPIO APRENDIZAJE, ADQUIRIDO A TRAVÉS DEL VIOLÍN, SIRVE EN EL CAMINO DE DESARROLLO INDIVIDUAL	4,45	5,00	0,9044

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
17. LA EXPERIENCIA DE EXPRESARSE MUSICALMENTE FAVORECE RECONOCER LAS VÍAS MÁS ORIGINALES HACIA SOLUCIONES	4,05	4,00	0,9323
18. EL DISFRUTE CON EL PROCESO MUSICAL LE MOTIVÓ MÁS QUE LA BÚSQUEDA DEL ÉXITO	4,30	4,00	0,8828
19. EN SU APRENDIZAJE AYUDA EL AFECTO Y LA ACEPTACIÓN POR PARTE DEL ENTORNO	3,85	4,00	1,0012
20. CUANDO SE VIAJA, HAY QUE LLEVAR EL VIOLÍN	3,60	4,00	1,3358
21. EL MIEDO A ACTUAR ANTE EL PÚBLICO SE PUEDE SUPERAR A TRAVÉS DE UNA CORRECTA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA	3,87	4,00	1,0904
22. LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO AYUDA A COMBATIR EL MIEDO AL FRACASO	3,90	4,00	0,9281
23. TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS RESULTA ESTIMULANTE	4,17	4,00	0,9306
24. LA CAMARADERÍA ENTRE LOS VIOLINISTAS DEL GRUPO LES AYUDA A AMPLIAR HORIZONTES	4,35	5,00	1,0012

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
25. TOCANDO DENTRO DEL GRUPO DE VIOLINISTAS SE REFUERZAN LOS VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS	4,47	5,00	0,9054
26. EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN EN EL CAMPO ORQUESTAL FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	4,45	5,00	0,9044
27. LA FRECUENCIA DE LAS CLASES DE INSTRUMENTO INFLUYE EN LOS RESULTADOS DIRECTAMENTE	4,32	4,50	0,7970
28. LA RELACIÓN CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN DE CONFIANZA SE REFLEJA EN LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	4,22	4,00	0,7675
29. LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRUCTAS PAUTAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL FORTALECE SU CONSTANCIA EN OTROS CAMPOS DE APRENDIZAJE	4,05	4,00	0,6774
30. LA CAPACIDAD DE TOCAR EL VIOLÍN AYUDA A DISMINUIR LAS TENSIONES EMOCIONALES	4,02	4,00	1,0738
31. EL NIÑO MUESTRA CIERTO SENTIDO DE SER "PRIVILEGIADO" POR ESTUDIAR EL VIOLÍN	3,45	4,00	1,1535

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE MADRES			
ÍTEMS	Media	Mediana	Desviación Típica
32. LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO DESPIERTAN SENSACIONES POSITIVAS	4,10	4,00	1,0573
33. LA ATENCIÓN A LA CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN AYUDA A DESARROLLAR LOS CRITERIOS ARTÍSTICOS	4,37	5,00	0,9250
34. LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO DESPIERTA ILUSIÓN	4,42	5,00	0,9577
35. EL INTERÉS DE LA FAMILIA PARA ESCUCHAR SU INTERPRETACIÓN AUMENTA SU ÁNIMO DE PRACTICAR	4,05	4,50	1,1311
36. LA ACTIVIDAD FÍSICA INFLUYE POSITIVAMENTE EN LA BUENA PRÁCTICA POSTURAL DEL VIOLÍN	4,12	4,00	0,7905
37. ES IMPORTANTE COMPARTIR LAS SENSACIONES DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO	4,50	5,00	0,8770
38. LA MÚSICA QUE ESTÁ DE MODA PUEDE TENER EFECTO RELAJANTE	3,17	3,00	0,8129
39. TOCAR EN LOS CONCIERTOS PROVOCA GRAN SATISFACCIÓN	4,65	5,00	0,7696

## 2. DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

### 2.1. Los alumnos

Sobre la frecuencias de las respuestas más valoradas, los ítems que resultan muy destacados son nº4, nº12, nº19, nº24, nº32, nº33, nº34, nº38, nº41, nº43. Los resultados sobre las opiniones de los alumnos señalan la importancia que alumnos dan a los factores motivacionales a través del apoyo afectivo de sus padres. Es decir, que el ambiente familiar favorece la decisión de poner el esfuerzo en la práctica diaria. Otro elemento igualmente valorado en la opinión de los alumnos es la motivación por tocar con acompañamiento, con el grupo y preparando las actuaciones en público. Significativa es la frecuencia de las respuestas sobre la conexión entre las obras a su gusto y la motivación para prepararlas.

El profesor que transmite el contenido musical a través de su propia interpretación significativamente influye positivamente en la percepción de la materia enseñada a los alumnos, según las respuestas obtenidas.

Respecto al obstáculo en el proceso creativo, los alumnos enseñan preocupación por ser juzgados por parte de los oyentes y apuestan por la ayuda del profesor de confianza.

Superando el nivel técnico, los alumnos sienten más seguridad en sí mismos y consiguen la confianza para actuar y expresarse con más libertad.

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. LOS RECUERDOS DE BUENAS INTERPRETACIONES HAN SIDO CRUCIALES EN LA DECISIÓN DE TU ACTIVIDAD MUSICAL	3	0	8	11	18	7.5	0.0	20.0	27.5	45.0
2. TIENES ANTECEDENTES EN LA FAMILIA DE MÚSICOS	8	5	7	7	13	20.0	12.5	17.5	17.5	32.5
3. TIENES UN VIOLÍN DE BUENA CALIDAD	1	3	12	13	11	2.5	7.5	30.0	32.5	27.5
4. EL PROFESOR TE ENSEÑA TOCANDO EN SU PROPIO VIOLÍN	3	2	8	5	22	7.5	5.0	20.0	12.5	55.0
5. EL PROFESOR UTILIZA TU VIOLÍN PARA ENSEÑARTE	10	3	7	16	4	25.0	7.5	17.5	40.0	10.0
6. TIENES EXPERIENCIA DE TOCAR JUNTO CON EL PROFESOR	0	4	9	8	19	0	10.0	22.5	20.0	47.5



*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. SIENTES SENSACIONES AGRADABLES DURANTE CLASES	2	4	3	18	13	5.0	10.0	7,5	45.0	32.5
8. LAS INSTRUCCIONES RECIBIDAS PARA LA PRÁCTICA SON CLARAS	0	2	7	13	18	0.0	5.0	17.5	32.5	45.0
9. SE DEDICA TIEMPO DURANTE LA CLASE A LA POSTURA CORRECTA	4	4	4	9	19	10.0	10.0	10.0	22.5	47.5
10. REALIZAS EJERCICIOS TÉCNICOS EN TUS ESTUDIOS	0	0	5	16	19	0.0	0.0	12.5	40.0	47.5
11. APARECE LA SENSACIÓN DEL VIOLÍN Y EL ARCO "COMO PROLONGACIÓN DEL PROPIO CUERPO"	1	6	12	8	13	2.5	15.0	30.0	20.0	32.5
12. LAS OBRAS CON CARACTERÍSTICAS MELÓDICAS A TU GUSTO TE ATRAEN	0	1	3	13	23	0.0	2.5	7.5	32.5	57.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA											
ALUMNOS	fr					%					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13. TRABAJAS EL VIBRATO EN TU PRÁCTICA DIARIA	5	3	9	11	12	12.5	7.5	22.5	27.5	30.0	
14. LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR DESPIERTAN TU INTERÉS PARA ENCONTRAR TUS PROPIAS SOLUCIONES	1	2	10	19	8	2.5	5.0	25.0	47.5	20.0	
15. ORGANIZAS EL CONTENIDO DE LA PRÁCTICA DIARIA CON LAS IDEAS CLARAS: CÓMO Y POR QUÉ	0	3	13	15	9	0.0	7.5	32.5	37.5	22.5	
16. EXPERIMENTAS VARIOS EJERCICIOS PARA EVITAR LAS TENSIONES EN AMBAS MANOS DURANTE TU PRÁCTICA DIARIA	6	4	5	13	12	15.0	10.0	12.5	32.5	30.0	
17. SUPERANDO EL CAMBIO DE POSICIONES, NOTAS LIBERACIÓN DE MOVIMIENTOS SOBRE EL MÁSTIL	1	0	12	16	11	2.5	0.0	30.0	40.0	27.5	

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. CUANDO TE RESULTA POSIBLE PRACTICAR MOVIÉNDOSE POR LA HABITACIÓN	5	5	7	9	14	12.5	12.5	17.5	22.5	35.0
19. PRACTICAR EN DISTINTOS LUGARES O ESPACIOS	2	7	5	13	13	5.0	17.5	12.5	32.5	32.5
20. SI VIAJAS, LLEVAS EL VIOLÍN	6	6	12	4	12	15.0	15.0	30.0	10.0	30.0
21. CONSEGUISTE LA POSTURA CORRECTA PRONTO (A LO LARGO DE PRIMER AÑO DE LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA)	3	5	9	16	7	7.5	12.5	22.5	40.0	17.5
22. EXPERIMENTASTE PRONTO TOCAR EN PÚBLICO (EL PRIMER AÑO DE ESTUDIO)	1	4	1	3	31	2.5	10.0	2.5	7.5	77.5
23. TOCAR DELANTE DE LOS DEMÁS TE RESULTA ESTIMULANTE	5	3	4	9	19	12.5	7.5	10.0	22.5	47.5
24. CONSIDERAS EMOCIONANTE TOCAR EN PÚBLICO	2	2	6	6	24	5.0	5.0	15.0	15.0	60.0

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE TOCAR CON LOS DEMÁS ESTUDIANTES DE MÚSICA TE RESULTARON DIVERTIDAS	2	2	7	12	17	5.0	5.0	17.5	30.0	42.5
26. TE RELACIONAS CON LAS PERSONAS DEL MUNDO DE LA MÚSICA (CON MÁS FACILIDAD QUE CON LOS DEMÁS)	1	1	18	9	11	2.5	2.5	45.0	22.5	27.5
27. TUS CLASES DE INSTRUMENTO SON FRECUENTES	3	4	10	13	10	7.5	10.0	25.0	32.5	25.0
28. TIENES UNA RELACIÓN DE CONFIANZA CON EL PROFESOR DEL VIOLÍN	0	4	6	13	17	0.0	10.0	15.0	32.5	42.5
29. TE RESULTA MOLESTA LA OBLIGACIÓN DE SEGUIR ESTRICIAS PAUTAS EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL TOCANDO SOLO O CON EL GRUPO	5	5	16	7	7	12.5	12.5	40.0	17.5	17.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. EN EL ASUNTO DE DIGITACIONES ATREVES EXPERIMENTAR PROPIAS COMBINACIONES	2	4	9	15	10	5.0	10.0	22.5	37.5	25.0
31. PREPARANDO UNA NUEVA OBRA, TE GUSTA CAMBIAR LOS ARCOS ESCRITOS	4	6	8	10	12	10.0	15.0	20.0	25.0	30.0
32. NOTAS SENSACIONES AGRADABLES DURANTE LOS ENSAYOS CON ACOMPAÑAMIENTO	0	1	5	14	20	0.0	2.5	12.5	35.0	50.0
33. Se escucha música en tu casa (con atención a la calidad de la interpretación)	1	2	8	8	21	2.5	5.0	20.0	20.0	52.5
34. En tu casa se escucha música clásica	0	4	5	10	21	0.0	10.0	12.5	25.0	52.5
35. En tu casa se escucha música popular	5	2	13	16	4	12.5	5.0	32.5	40.0	10.0
36. En tu casa se escucha música que está de moda	2	3	9	13	13	5.0	7.5	22.5	32.5	32.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. ASISTES A EVENTOS MUSICALES COMO CONCIERTOS, ÓPERA, BALLET	0	5	1	23	11	0.0	12.5	2.5	57.5	27.5
38. LA PREPARACIÓN DEL REPERTORIO PARA UN CONCIERTO DETERMINADO, DESPIERTA TU ILUSIÓN	0	0	4	11	25	0.0	0.0	10.0	27.5	62.5
39. QUE LA FAMILIA SE INTERESE POR ESCUCHAR TU INTERPRETACIÓN AUMENTA TU ÁNIMO DE PRACTICAR	0	2	11	8	19	0.0	5.0	27.5	20.0	47.5
40. TU AUTO SEGURIDAD AUMENTA GRACIAS A LA PRÁCTICA DEL INSTRUMENTO	0	1	8	10	21	0.0	2.5	20.0	25.0	52.5
41. SIENTES GRAN SATISFACCIÓN POR TOCAR EN LOS CONCIERTOS	0	3	3	14	20	0.0	7.5	7.5	35.0	50.0

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42. TU ACTIVIDAD MUSICAL TE AYUDA EN LAS OTRAS ESFERAS DEL APRENDIZAJE	1	1	5	16	17	2.5	2.5	12.5	40.0	42.5
43. COMPARTES LAS SENSACIONES CON LOS DEMÁS MIEMBROS DEL GRUPO DESPUÉS DE LAS ACTUACIONES EN PÚBLICO	0	1	5	14	20	0.0	2.5	12.5	35.0	50.0
44. UTILIZAS ALGUNAS VECES EL INSTRUMENTO COMO VÍA DE DRENAJE EMOCIONAL EN LAS SITUACIONES CARGADAS DE ESTRÉS DE LA VIDA COTIDIANA	4	3	12	6	15	10.0	7.5	30.0	15.0	37.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
ALUMNOS	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45. LA PREPARACIÓN PREVIA CON TU PROFESOR DE VIOLÍN, QUE TE ENSEÑA LAS TÉCNICAS DE CONCENTRACIÓN, TE AYUDA A SUPERAR LA SENSACIÓN DE BLOQUEO O DE MIEDO ESCÉNICO	3	3	14	12	8	7.5	7.5	35.0	30.0	20.0
46. EL MIEDO DE SER JUZGADO COMO PERSONA, SE PUEDE SUPERAR CON UNA BUENA PREPARACIÓN EN LA PRÁCTICA VIOLINÍSTICA DIARIA	2	0	12	16	10	5.0	0.0	30.0	40.0	25.0



## 2.2. PADRES Y MADRES

Los resultados obtenidos en las respuestas de los padres, confirman la presencia de opiniones sobre la importancia del contacto con el violín desde la edad temprana. Confían y valoran el apoyo tanto familiar como del profesor, que tiene características vocacionales en su trabajo con los niños. Además, los padres subrayan la influencia de un ambiente favorable en la escuela para posibilitar la persistencia y constancia de los niños.

Sobre la práctica que realizan sus hijos, los padres opinan que ayuda en el camino de conseguir la autorrealización, sobre todo si las actuaciones para los demás se practican en grupo. Reconocen el desarrollo de elementos como la empatía y los criterios ético estéticos con la relación a la educación artística.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Es importante la enseñanza musical desde la edad temprana	1	3	6	6	2 4	2.5	7.5	15.0	15.0	60.0
2. El niño necesita un apoyo familiar para su progreso musical	1	1	11	4	2 4	2,5	2,5	27,5	10.0	57.5
3. Es importante tener el instrumento de buena calidad	1	4	8	12	1 5	2,5	10.0	20.0	30.0	37.5

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. El instrumento/el violín influye en su vida emocional	0	2	9	13	16	0.0	5.0	22.5	32.5	40.0
5. Un mayor avance con el violín depende de una enseñanza adecuada del profesor	0	1	3	18	18	0.0	2.5	7.5	45.0	45.0
6. Estimula al niño para que toque ante los demás miembros de la familia	1	4	7	11	7	2.5	35.0	17.5	27.5	17.5
7. Hay presencia de actividades musicales en la casa	0	3	6	10	21	0.0	7.5	15.0	25.0	52.5
8. Se asiste en familia a conciertos y actividades musicales	0	4	9	14	13	0.0	10.0	22.5	35.0	32.5
9. Se valora el teatro en el ámbito familiar	0	8	6	15	11	0.0	20.0	15.0	37.5	27.5
10. En los juegos que practica con sus hijos, usa la música	3	5	14	11	7	7.5	12.5	35.0	27.5	17.5
11. Los padres pueden y deben motivar al niño	0	2	6	10	2	0.0	5.0	15.0	25.0	55.0

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
para practicar el violín					2					
12. Un ambiente favorable en la escuela favorece la constancia en su práctica violinística	0	3	11	16	10	0.0	7.5	27.5	40.0	25.0
13. El tocar en grupo con otros violinistas propicia un mayor nivel de empatía	0	0	7	15	18	0.0	0.0	17.5	37.5	45.0
14. La experiencia desde el comienzo del estudio del violín con el escenario, delante del público, favorece su propio camino hacia la autorrealización	0	0	8	10	22	0.0	0.0	20.0	25.0	55.0
15. Una manera de superar la timidez es tocar ante un público de confianza	0	0	15	14	11	0.0	0.0	37.5	35.0	27.5
16. El propio aprendizaje, adquirido a través del violín, sirve en el camino de	0	0	8	9	23	0.0	0.0	20.0	22.5	57.5

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
desarrollo individual										
17. La experiencia de expresarse musicalmente favorece reconocer las vías más originales hacia soluciones	1	0	4	18	17	2.5	0.0	10.0	45.0	42.5
18. El disfrute con el proceso musical le motivó más que la búsqueda del éxito	1	0	6	14	19	2.5	0.0	15.0	35.0	47.5
19. En su aprendizaje ayuda el afecto y la aceptación por parte del entorno	1	1	11	14	13	2.5	2.5	27.5	35.0	32.5
20. Cuando se viaja, hay que llevar el violín	4	4	5	16	11	10.0	10.0	12.5	40.0	27.5
21. El miedo a actuar ante el público se puede superar a través de una correcta práctica violinística	1	3	11	13	12	2.5	7.5	27.5	32.5	30.0
22. La actuación en público ayuda a	0	6	9	13	12	0.0	15.0	22.5	32.5	30.0

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
combatir el miedo al fracaso										
23. Tocar delante de los demás resulta estimulante	1	0	5	13	2 1	2.5	0.0	12.5	32.5	52.5
24. La camaradería entre los violinistas del grupo les ayuda a ampliar horizontes	1	1	3	10	2 5	2.5	2.5	7.5	25.0	62.5
25. Tocando dentro del grupo de violinistas se refuerzan los valores éticos y estéticos	4	2	5	8	2 1	10.0	5.0	12.5	20.0	52.5
26. El aprendizaje y la actuación en el campo orquestal favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional	0	1	6	11	2 2	0.0	2.5	15.0	27.5	55.0
27. La frecuencia de las clases de instrumento influye en los resultados directamente	1	1	6	11	2 1	2.5	2.5	15.0	27.5	52.5
28. La relación con el	1	3	4	14	1	2.5	7.5	10.0	35.0	45.0

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
profesor del violín de confianza se refleja en la motivación intrínseca					8					
29. La obligación de seguir estrictas pautas en la interpretación musical fortalece su constancia en otros campos de aprendizaje	0	1	10	17	12	0.0	2.5	25.0	42.5	30.0
30. La capacidad de tocar el violín ayuda a disminuir las tensiones emocionales	1	5	8	4	22	2.5	12.5	20.0	10.0	55.0
31. El niño muestra cierto sentido de ser "privilegiado" por estudiar el violín	2	6	8	14	10	5.0	15.0	20.0	35.0	25.0
32. Los ensayos con acompañamiento despiertan sensaciones positivas	0	5	7	17	11	0.0	12.5	17.5	42.5	27.5
33. La atención a la calidad de la interpretación ayuda a desarrollar los criterios	1	0	3	13	23	2.5	0.0	7.5	32.5	57.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
artísticos										
34. La preparación del repertorio para un concierto determinado despierta ilusión	0	1	3	5	3 1	0.0	2.5	7.5	12.5	77.5
35. El interés de la familia para escuchar su interpretación aumenta su ánimo de practicar	1	6	13	12	8	2.5	15.0	32.5	30.0	20.0
36. La actividad física influye positivamente en la buena práctica postural del violín	1	1	9	12	1 7	2.5	2.5	22.5	30.0	42.5
37. Es importante compartir las sensaciones después de las actuaciones en público con los demás miembros del grupo	1	0	5	15	1 9	2.5	0.0	12.5	37.5	47.5
38. La música que está de moda puede tener efecto relajante	0	1 2	12	13	3	0.0	30.0	30.0	32.5	7.5
39. Tocar en los	0	1	2	8	2	0.0	2.5	5.0	20.0	72.5

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
PADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
conciertos provoca gran satisfacción					9					

Los datos de las madres....

En el caso de las madres de los alumnos, notamos la valoración alta de los ítems que tratan el apoyo familiar, la enseñanza adecuada del profesor y la importancia del desarrollo de las potencialidades humanas en el contacto con los miembros del grupo.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Es importante la enseñanza musical desde la edad temprana	2	4	4	8	22	5.0	10.0	10.0	20.0	55.0
2. El niño necesita un apoyo familiar para su progreso musical	1	2	6	1	30	2.5	5.0	15.0	2.5	75.0
3. Es importante tener el instrumento de buena	1	4	9	16	10	2.5	10.0	22.5	40.0	25.0



*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
calidad										
4. El instrumento/el violín influye en su vida emocional	1	0	7	12	20	2.5	0.0	17.5	30.0	50.0
5. Un mayor avance con el violín depende de una enseñanza adecuada del profesor	1	1	3	11	24	2.5	2.5	7.5	27.5	60.0
6. Estimula al niño para que toque ante los demás miembros de la familia	4	9	11	13	3	10.0	22.5	27.5	32.5	7.5
7. Hay presencia de actividades musicales en la casa	1	1	5	12	21	2.5	2.5	12.5	30.0	52.5
8. Se asiste en familia a conciertos y actividades musicales	1	2	6	14	17	2.5	5.0	15.0	35.0	42.5
9. Se valora el teatro en el ámbito familiar	1	5	7	10	17	2.5	12.5	17.5	25.0	42.5
10. En los juegos que practica con sus hijos, usa la música	6	4	13	10	6	15.0	10.0	32.5	25.0	15.0

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Los padres pueden y deben motivar al niño para practicar el violín	1	3	6	7	23	2.5	7.5	15.0	17.5	57.5
12. Un ambiente favorable en la escuela favorece la constancia en su práctica violinística	1	2	7	14	16	2.5	5.0	17.5	35.0	40.0
13. El tocar en grupo con otros violinistas propicia un mayor nivel de empatía	1	1	9	10	19	2.5	2.5	22.5	25.0	47.5
14. La experiencia desde el comienzo del estudio del violín con el escenario, delante del público, favorece su propio camino hacia la autorrealización	1	1	5	11	22	2.5	2.5	12.5	27.5	55.0
15. Una manera de superar la timidez es tocar ante un público de confianza	1	3	8	18	10	2.5	7.5	20.0	45.0	25.0
16. El propio aprendizaje, adquirido a través del violín, sirve en el camino de desarrollo individual	1	0	5	8	26	2.5	0.0	12.5	20.0	65.0
17. La experiencia de	1	1	7	17	14	2.5	2.5	17.5	42.5	35.0

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
expresarse musicalmente favorece reconocer las vías más originales hacia soluciones										
18. El disfrute con el proceso musical le motivó más que la búsqueda del éxito	1	1	2	17	19	2.5	2.5	5.0	42.5	47.5
19. En su aprendizaje ayuda el afecto y la aceptación por parte del entorno	0	4	11	12	13	0.0	10.0	27.5	30.0	32.5
20. Cuando se viaja, hay que llevar el violín	5	2	10	10	13	12.5	5.0	25.0	25.0	32.5
21. El miedo a actuar ante el público se puede superar a través de una correcta práctica violinística	2	3	5	18	12	5.0	7.5	12.5	45.0	30.0
22. La actuación en público ayuda a combatir el miedo al fracaso	0	3	10	15	12	0.0	7.5	25.0	37.5	30.0
23. Tocar delante de los demás resulta estimulante	1	0	8	13	18	2.5	0.0	20.0	32.5	45.0

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. La camaradería entre los violinistas del grupo les ayuda a ampliar horizontes	1	2	3	10	24	2.5	5.0	7.5	25.0	60.0
25. Tocando dentro del grupo de violinistas se refuerzan los valores éticos y estéticos	1	0	5	7	27	2.5	0.0	12.5	17.5	67.5
26. El aprendizaje y la actuación en el campo orquestal favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional	1	0	5	8	26	2.5	0.0	12.5	20.0	65.0
27. La frecuencia de las clases de instrumento influye en los resultados directamente	0	1	5	14	20	0.0	2.5	12.5	35.0	50.0
28. La relación con el profesor del violín de confianza se refleja en la motivación intrínseca	0	1	5	18	16	0.0	2.5	12.5	45.0	40.0

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. La obligación de seguir estrictas pautas en la interpretación musical fortalece su constancia en otros campos de aprendizaje	0	0	8	22	10	0.0	0.0	20.0	55.0	25.0
30. La capacidad de tocar el violín ayuda a disminuir las tensiones emocionales	1	3	7	12	17	2.5	7.5	17.5	30.0	42.5
31. El niño muestra cierto sentido de ser "privilegiado" por estudiar el violín	3	5	10	15	7	7.5	12.5	25.0	37.5	17.5
32. Los ensayos con acompañamiento despiertan sensaciones positivas	1	4	2	16	17	2.5	10.0	5.0	40.0	42.5
33. La atención a la calidad de la interpretación ayuda a desarrollar los criterios artísticos	1	1	3	12	23	2.5	2.5	7.5	30.0	57.5
34. La preparación del repertorio para un concierto determinado despierta ilusión	2	0	1	13	24	5.0	0.0	2.5	32.5	60.0

*La creatividad en la práctica violinística*

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES PRÁCTICA VIOLINÍSTICA										
MADRES	fr					%				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. El interés de la familia para escuchar su interpretación aumenta su ánimo de practicar	1	3	9	7	20	2.5	7.5	22.5	17.5	50.0
36. La actividad física influye positivamente en la buena práctica postural del violín	0	1	7	18	14	0.0	2.5	17.5	45.0	35.0
37. Es importante compartir las sensaciones después de las actuaciones en público con los demás miembros del grupo	1	0	4	8	27	2.5	0.0	10.0	20.0	67.5
38. La música que está de moda puede tener efecto relajante	1	6	19	13	1	2.5	15.0	47.5	32.5	2.5
39. Tocar en los conciertos provoca gran satisfacción	1	0	1	8	30	2.5	0.0	2.5	20.0	75.0

### 3. DE LA CREATIVIDAD:

#### FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

En el siguiente apartado, mostramos los resultados de los alumnos participantes en esta investigación, sobre el nivel de creatividad que presentan, pues era uno de los objetivos de nuestra investigación.

Los alumnos considerados con alta creatividad son los que se sitúan entre el percentil 75-99; los de media, entre el 26-74; y los de baja, entre 1 y 25.

Los rasgos de las personas creativas (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, Limiñana, 2003) se caracterizan por:

- Ser personas con excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa.
- La inquietud y curiosidad se muestran enormemente activadas, lo que les lleva a una actitud interrogativa ante el entorno.
- Poder alcanzar logros creativos importantes.
- La disposición para el cambio y la búsqueda de información hacen que estas personas tengan más facilidad para un desarrollo personal satisfactorio e innovador.
- Presentar posibles riesgos derivables de una virtual excentricidad o inadaptación social si no hay un desarrollo intelectual acorde.

RESULTADOS TEST CREATIVIDAD
-----------------------------

*La creatividad en la práctica violinística*

Sujetos	Puntuación Directa	Percentil
1	28	96
2	35	99
3	16	60
4	41	99
5	29	97
6	14	45
7	23	90
8	17	65
9	14	45
10	38	99
11	22	85
12	20	80
13	29	97
14	33	98
15	18	70
16	17	65
17	18	70
18	28	96
19	26	90
20	21	85



*La creatividad en la práctica violinística*

RESULTADOS TEST CREATIVIDAD		
Sujetos	Puntuación Directa	Percentil
21	15	50
22	17	65
23	18	70
24	28	96
25	15	50
26	13	35
27	12	30
28	11	25
29	8	10
30	28	99
31	15	80
32	21	96
33	23	97
34	29	99
35	15	80
36	16	85
37	17	85
38	11	70
39	15	85

RESULTADOS TEST CREATIVIDAD		
Sujetos	Puntuación Directa	Percentil
40	16	80

Los alumnos sombreados son los que pertenecen a la asociación PRO ARTE. De ellos podemos afirmar que son altamente creativos, prácticamente en un 99%, frente al otro grupo que se define menos creativo. Dentro de nuestra muestra podemos distinguir claramente dos grupos, homogéneos en número, es decir, 20, sólo que unos son altamente creativos, frente a los que los son de manera irregular. Creemos que una posible línea futura de investigación, a raíz de los resultados sería profundizar en los aspectos y condicionantes que hacen creativo a un grupo. Para ello, sería muy pertinente el uso de la metodología biográfico-narrativa con entrevistas en profundidad.

#### NUESTRA EXPERIENCIA

En el caso de nuestra experiencia, observando a lo largo de diez años la relación entre padres y niños que practicaron el violín, así como la actuación de los padres, representa elemento muy importante. El comportamiento y las actitudes de los padres influyeron significativamente en los resultados del desarrollo de creatividad, entre otras características.

Vivir el Arte dentro de la familia, como una propuesta a través de la asociación sin ánimo de lucro, es la experiencia vivida en el caso de grupo Pro Arte. Ofrecer la posibilidad de crear actividades artísticas en un ambiente entretenido y abierto, independiente de los centros de enseñanza específica, es un estímulo para los ámbitos familiares, hasta sin muchos recursos económicos. La idea de

desarrollar las potencialidades que poseen todos, la enfocamos en el proceso colectivo de engendrar, impulsando las relaciones interpersonales entre los miembros de la asociación.

En el anexo, presentaremos las grabaciones de los miembros de nuestro grupo en acción

#### 4. DE LA CORRELACIÓN BIVARIADA

Si recordamos, una de las cuestiones que queríamos analizar en esta tesis, era conocer la relación entre la práctica violinística y la creatividad. En concreto, nuestra hipótesis era averiguar si existía una asociación significativa entre la práctica violinística temprana y la creatividad. Y podemos afirmar que, efectivamente, existe una asociación entre la edad pronta en la que se comienza a tocar el violín y la creatividad.

La **creatividad** presenta una correlación inversa con la edad con la que se empieza a tocar el violín  $-,369(*)$ . Es decir, cuanto antes se comience a tocar, la creatividad es mayor.

Correlaciona de forma muy significativa el hecho de que las primeras experiencias de tocar el violín en grupo con los demás estudiantes de música, le resulten divertidas al alumno. Este resultado corrobora la idea de que el "grupo" ejerce un efecto positivo en la actitud divertida hacia el aprendizaje de la música. Esto nos lleva a deducir que cuanto antes pongamos a los alumnos a tocar el violín en grupo, más divertido les resultará.

La **edad** que tenga el estudiante, se relaciona de forma positiva con las horas de práctica al día. A más edad, más horas de práctica. También con poseer un violín de buena calidad, es decir, a más edad más interés por tocar un violín considerado de buena calidad.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Es lógico que a más edad, se sienta el alumno más identificado con el instrumento y así aparezca la sensación del violín y el arco como prolongación del propio cuerpo.

También se asocia la edad, con relacionarse con las personas del mundo de la música con más facilidad que con las demás. Es probable que los intereses de los grupos coincidan y tiendan solos a buscarse.

Es significativa la edad con que sube el ánimo a la hora de practicar, si la familia se interesa por escuchar su interpretación. Es crucial la implicación de la familia sea cual sea la edad del estudiante de música, pues sube el ánimo del alumno.

La preparación previa con el profesor de violín ayuda a superar la sensación de bloqueo y miedo escénico cuanto más edad tiene los estudiantes.

La **edad con la que se empieza a tocar el violín**, correlaciona con quién es la persona que estimula el inicio a este instrumento, que principalmente son los padres.

La edad con la que se empieza manifiesta una relación inversa con las sensaciones que los alumnos sienten durante las clases. Esto es, cuanto más temprano comienza la práctica del violín, las sensaciones son menos agradables.

También se relaciona la edad con la que se empieza a tocar con que la familia se interese por escuchar lo que el niño toca pues aumenta su ánimo a la hora de practicar.

Experimentar pronto tocar en público presenta una relación inversa a la edad en la que se inició a tocar el violín. Es decir, cuanto antes se empieza, más se dilata toca en público. Bien porque se consideran pequeños a los intérpretes o bien porque no han adquirido aún la técnica.

*Biljana Bellotti Mustecic*

La **idea de tocar** el violín contempla una relación inversa con la edad del estudiante. Es decir, a menos edad, más poder de decisión de los padres sobre el inicio en esta actividad musical.

También se asocia con que la familia se interese por escuchar la interpretación pues aumenta el ánimo de practicar; y, además, se relaciona con que utilice algunas veces el instrumento como vía de drenaje emocional en las situaciones cargadas de estrés de la vida cotidiana.

Las **horas de práctica** correlacionan positivamente con la edad. Esto quiere decir que a más edad, más horas de práctica diaria se pueden practicar.

También se relaciona el hecho de que a más horas de práctica, mejor violín, de calidad se pretende.

Otro resultado es que a más horas de práctica diaria que se haga, se realizarán más ejercicios técnicos en los estudios.

Si viajas, llevas el violín, porque se supone que haces más horas de práctica. Es decir, a más práctica, más pegado va el violín al estudiante, incluso de viaje.

Se presenta otra correlación con que las clases de instrumento sean frecuentes. Es decir, a más horas de práctica, más frecuentes son las clases. Por otro lado, una correlación muy lógica.

A más horas de práctica diaria por el estudiante, más se interesa la familia por escuchar la interpretación, lo cual aumenta el ánimo de practicar. Es una pescadilla que se muerde la cola: más práctica, más interés ve la familia que hay, por tanto, se compromete y esfuerza por mantener la estimulación del hijo. Todo lo cual repercute en el buen ánimo del hijo que percibe que lo están apoyando y que interesa lo que hace.

## La creatividad en la práctica violinística

El **apoyo familiar** implica que cuanto más apoyo de la familia exista, mejor organiza el alumno el contenido de la práctica diaria y sus interrogantes.

Además, a más apoyo familiar, más se escucha en el seno de la familia música culta. Es lógico que exista este tipo de relación. Las familias que apoyan a sus hijos en sus proezas, también se dedican a cultivar el contexto familiar, no sólo el académico, estimulando a sus hijos con audiciones interesantes.

A continuación aparecen los coeficientes de correlación:

SPEARMAN RHO							
	pc	tot_pv	edad	edadtoca	ideatoca	horaspractica	apoyofamil
pc	1,000	,017	-,242	-,369(*)	,280	,207	,075
tot_pv	,017	1,000	,011	-,096	-,087	,267	,233
edad	-,242	,011	1,000	,616(**)	-,330(*)	,462(**)	-,019
edadtoca	-,369(*)	-,096	,616(**)	1,000	-,430(**)	,180	-,192
ideatoca	,280	-,087	-,330(*)	-,430(**)	1,000	-,123	-,219
horaspractica	,207	,267	,462(**)	,180	-,123	1,000	,152
apoyofamil	,075	,233	-,019	-,192	-,219	,152	1,000
v1	,074	,641(**)	,077	-,086	,032	,289	,152
v2	,176	,239	,104	,125	-,097	,117	,062
v3	,094	,416(**)	,423(**)	-,040	,019	,431(**)	,047
v4	,157	,627(**)	-,190	-,254	,087	,179	,211
v5	,027	,530(**)	-,239	-,298	,101	-,001	-,026
v6	,235	,588(**)	-,312	-,216	,038	-,064	,129
v7	,097	,526(**)	-,230	-,335(*)	,011	,143	,233

## La creatividad en la práctica violinística

SPEARMAN RHO							
	pc	tot_pv	edad	edadtoaca	ideatoca	horaspractica	apoyofamil
v8	-,013	,294	-,143	-,153	,129	-,155	,076
v9	-,089	,753(**)	-,165	-,155	-,190	,121	,231
v10	,099	,328(*)	,305	,131	-,094	,343(*)	,099
v11	,031	,599(**)	,316(*)	-,076	-,169	,232	,127
v12	,215	,348(*)	,063	-,120	,029	,278	,011
v13	,286	,214	-,084	-,201	-,034	,201	,285
v14	,208	,591(**)	-,181	-,179	,026	,177	,186
v15	,110	,451(**)	,187	-,072	-,112	,101	,322(*)
v16	-,173	,633(**)	,293	,191	-,311	,094	-,038
v17	,110	,339(*)	-,052	-,174	-,130	,032	,122
v18	,073	,538(**)	-,281	-,227	,118	-,123	-,179
v19	,044	,509(**)	-,234	-,045	-,092	,005	-,143
v20	,152	,698(**)	,159	-,104	,077	,566(**)	,226
v21	-,017	,518(**)	-,025	-,133	,030	-,016	,099
v22	,141	,404(**)	-,224	-,407(**)	,071	,077	,237
v23	,031	,544(**)	-,113	-,073	-,142	,089	,190
v24	-,271	,617(**)	-,091	,023	-,203	-,010	,085
v25	-,430(**)	,159	,062	,117	-,131	-,103	,067
v26	-,031	,156	,399(*)	,102	-,006	,199	-,104
v27	,229	,274	,214	,021	,024	,362(*)	,074
v28	,058	,347(*)	-,080	-,131	,044	,071	,234
v29	-,038	,574(**)	,047	-,047	-,120	-,081	,155

*La creatividad en la práctica violinística*

SPEARMAN RHO							
	pc	tot_pv	edad	edadtoaca	ideatoca	horaspractica	apoyofamil
v30	,268	,371(*)	-,171	-,287	,052	,145	,186
v31	-,256	,642(**)	-,061	-,079	-,006	-,080	-,016
v33	,082	,387(*)	-,192	-,055	-,160	,148	,241
v34	,242	,165	-,247	-,147	,093	-,026	,361(*)
v35	-,135	,046	-,044	,108	,058	,045	,061
v36	,099	-,249	-,129	-,019	,129	-,159	-,035
v37	-,106	,361(*)	-,193	-,249	,144	-,049	,061
v38	,074	,165	-,161	-,085	-,124	,180	-,052
v39	-,213	,323(*)	,591(**)	,383(*)	-,422(**)	,376(*)	,151
v41	-,161	,558(**)	-,017	-,045	-,144	-,052	,097
v42	,059	,288	,081	,030	-,143	,150	,237
v43	-,084	,626(**)	,010	,067	-,079	,115	-,044
v44	-,071	,574(**)	,177	,177	-,380(*)	,314(*)	,197
v45	-,287	,440(**)	,325(*)	,220	-,222	,151	-,006
v46	,075	,213	,088	,180	-,097	-,071	-,026

\*p≤. 05

\*\*p≤ 0.01



## *La creatividad en la práctica violinística*

## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

### CONCLUSIONES DE LOS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

### CONCLUSIONES DE LA CORRELACIÓN

\*Cuanta menos edad se tenga al iniciarse en tocar el violín mayor creatividad desarrollará.

\*Que las primeras experiencias de tocar el violín sean en grupo, hace que resulte divertido el aprendizaje del instrumento.

\*A más edad, más horas de práctica.

\*A más edad más interés por tocar un violín considerado de buena calidad.

\*Más identificación con el instrumento a más edad

\*La naturaleza del violín como instrumento, imprescindiblemente une y reúne nuestro pensamiento con las emociones a la vez.

\*Es crucial la implicación de la familia sea cual sea la edad del estudiante de música, pues sube el ánimo del alumno.

\*Los estudiantes de más edad, confían en que pueden superar el miedo escénico con la preparación previa del profesor de violín.

\*Cuanto más temprano comienza la práctica del violín, las sensaciones son menos agradables.

\*Cuanto antes se empieza a tocar el violín, más se dilata que se toque en público.

\*A menos edad, más poder de decisión de los padres sobre el inicio en esta actividad musical.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

\*A más edad, más horas de práctica diaria.

\*A más horas de práctica diaria, más ejercicios técnicos en los estudios se practican.

\*A más práctica, más pegado va el violín al estudiante, incluso de viaje.

\*A más horas de práctica diaria por el estudiante, más se interesa la familia por escuchar la interpretación, lo cual aumenta el ánimo de practicar.

\*Cuanto más apoyo de la familia exista, mejor organiza el alumno el contenido de la práctica diaria y sus interrogantes

\*A más apoyo familiar, más se escucha en el seno de la familia música culta.

## LÍNEAS FUTURAS

\*Profundizar a través del estudio de caso, siguiendo el método Biográfico-Narrativo, con el grupo PRO ARTE, en la relación que se ha confirmado en esta tesis.

\*Identificar un aumento de creatividad en el grupo de jóvenes violinistas

\*Unificar conceptos de dicha disciplina y desarrollar una práctica violinística creativa que fomente actitudes favorables al aprendizaje

\*Reconocer y establecer posibles técnicas para enfrentarse al obstáculo de la creatividad conocido como el miedo escénico

\*Analizar qué circunstancias estimulan o dificultan la producción de ideas originales existentes

\*Teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno, proponer un camino de mejora individualizado

\*Descubrir las suposiciones que están profundamente arraigadas acerca de la creatividad y la práctica violinística

\*Establecer criterios sobre los conocimientos de movimientos y equilibrio corporal como buena base para introducir la técnica violinística con éxito

\*Analizar como la práctica instrumental en general, y la violinística en particular, a través de la utilización de determinadas técnicas creativas, colabora no solo en la enseñanza-aprendizaje de la música, sino también en el desarrollo de emociones y sentimientos (sensibilidad artística)

\*Observar la práctica grupal del violín desde edad temprana y conocer cómo beneficia a nivel general el desarrollo de la personalidad en cuanto a la sensibilidad, emoción y socialización

## H. SUMMARY Y CONCLUSIONS

The adventure to achieve violinist creation is full of discoveries. Experimenting with different fingerings, looking for most appropriate bowing for the particular expression, facing the sense of articulation in every phrase or passage, to emphasize rhythmic aspects of given part or our own sound that “sings” the phrase...All these, and numerous other elements overlap and are interwoven in violin practice.

Considering creativity as the fundamental well in development of every violinist, takes us in philosophical and psychological fields, or, generally, into the history of human reasoning (thinking). Philosophy teaches us to evaluate arguments. The open questions; how the creativity influences violin education, which of its aspects are most productive, how to develop the instrumental practice with inspirational technical elements, and much more, are the basic step-stones that appear at the very beginning of involvement with the theme. How to reach optimal efficiency during the classes with students? How to increase and maintain motivation essential for mastering numerous obstacles in basic violin technique? How to alight tonal beauty and how to express and transmit it? How to reach one own ideal tonal balance, and maintain it? Moreover, all this despite obstacles like trembling or body “rebellion” with loss of muscular control. To confront multifaceted fear. Motivate own imagination to discover solutions for technical problems that suit oneself. Reach optimal tonal expression and be able to transmit emotions without constraints. The way to reach creation is to observe and elaborate the Process.

## *La creatividad en la práctica violinística*

To argue process of violin practice we have to submerge in profound analysis and reflexion.

A good practice is the art. To secure this objective, clearly enough, we need to master basic violin technique. In this process, the role of a teacher is crucial. Famous violinist Gerle (1983) in his highly valued work states that skilful teacher has to be at the same times both a pathfinder and adviser on the road towards the Goal. He also comments on existence of numerous good publications elaborating on violin technique based on different schools, while works on the art of the practicing, at least equally important as the technique, are conspicuous by its rarity, or even absence.

Same Author, in order to clarify aspects of violin practice, opens an original path by quoting Beethoven's idea that practice by itself is not enough to reach the Art, but one has to immerge in its fundamentals and secrets. Art is worth that effort, for climbing its peaks, one might reach Divinity.

One of the basic goals in learning the violin is Author states, to find the path to highest levels of efficiency that, at the same time, creates the pleasure in doing so.

Elaborating on the ability of the teacher to stimulate the student to seek his own path in mastering the Art, we cannot avoid one Teacher, highly valued by both students and peers.

In the book, dedicated to the life and work of Dorothy DeLay, famous violin teacher for about a half of the century at Julliard School of Music, Author relates some peculiarities in her relations with students. Sand (2000) describes her manner to lead students towards searching their own musical instincts. Her students had in common only the wish to play violin best as they could. Paths that one had to take with DeLay were as diverse as student's individualities. What has been a crucial problem for one did not have

*Biljana Bellotti Mustecic*

any bearings on another. The Author also describes the personal magnetism of the famous teacher and her preoccupation with all kinds of problems her students might have had. Based on comments of numerous violinists included in this book, the motivational strength of DeLay was in her intuition, animation, and humour that she radiated in classes coupled with the clarity of ideas and observations firmly implanted in her teaching, instructions and suggestions.

Author concludes that DeLay teachings put aside individual potentials (talents) in the specific field, and focused on the fact that everyone is born with some sort of talent, and, given proper individual education, can reach the brilliance. Confirmation of these conclusions we find in absence of any uniformity in her students, expression of each and every one of them being different and in conformity with only his own self.

To emphasize relevancy between thinking's of famous violinists or teachers in this field, we would like to mention some opinions of Maslow (1971). In the chapter about creative attitude, in his work "The farther reaches of human nature", author states that creative artistic education, or, more adequately, education through the art, can have specific importance not only in artistic accomplishments, but even more so in bettering oneself. If we want our children to grow up as human beings, fully developing and fulfilling own potentials, then, only such kind of education existing today is education through the art. He further comments that this type of education has potential and that creativity is essential for psychological health. From there is born the surge to change human history. He confirms Heraclitus's (and other thinker's) idea that ever surrounding world is best described as never-ending flows, streams and movements.

He speaks in favour of creating a new type of human who feels content and secure in changes, enjoying it, and, in the same time

## *La creatividad en la práctica violinística*

being able to improvise, ready to face totally unexpected with confidence, force and dignity. Changing us to beings that are not compelled to do what our ancestors did (freezing world?), capable to confront tomorrow, without knowing what it brings, confident in being able to improvise and conquer whatever future might have in store.

Important advances in development of creativity are presented in subsequent chapter.

Regarding the world of creative violin practice that evokes our own memories and experiences on stage, we are remembering a comment of a great maestro Stanislavski, speaking of attractiveness of creation.

### Creativity through violin practice

How to perceive very high level of internal consistency, and consequently, proving reliability, finding unnecessary to rectify any item.

To make more certain of reliability level presented by questionnaire, we processed data through Two Halves method, already commented. As said, it consists of instrument's division in two equal parts, and observing existing correlations between both. Correlation between both parts of Spearman-Brown, is 0,816. Furthermore, internal consistency for each one of halves was, for the first one 0,885 and for second 0,766.

### Violin Practice Questionnaire (CPV)

For the Violin Practice Questionnaire for Family Fathers/Mothers) (CPVF)

Result of Cronbach's alpha was 0,979. Results if any item is removed are listed below:

Variables	Cornbach's alpha if the item is eliminated
-----------	--

*Biljana Bellotti Mustecic*



Regarding Two Halves, results are also very acceptable. These are as follows:

Violin Practice Questionnaire for Family Fathers/Mothers (CPVF)

Validity is other requirement for questionnaires. Fox (1987:419) defines validity as a grade at which method fulfils what was intention to fulfil or calibrates what is to be measured. Or, as Bell (2002) exposes, is the degree at which results really coincide with studied reality. Between reliability and validity exists one-way relationship. For a method to be reliable it is essential to keep in mind its validity. Real reliability sets the limits to maximal validity that the instrument can achieve. Although reliability sets limits of validity, by no means it guarantees it absolutely. On the same line is Tuckman (1972) when he delimits validity with one question: Does the test really measures he is designed to measure?

Processes to determine validity, as per Bisquerra (1987) are:

- a. Validity of content: is achieved when items represent content to be measured.
- b. Concurrent validity: compares test's specifications with other parallel indicators or external criteria. Validity is found within test's correlation with the criteria (Calvo, 1990). If we increase tests and criteria length, reliability of both amplifies and lessens measuring errors.
- c. Predictive validity: offers indication of grade when a test serves for future behaviour prognosis.
- d. Constructive validity: determines at which level the test is congruent with a theory or a hypothetical construct.
- e. Apparent validity: refers to appearance of test presentation in order to measure intended.

We have chosen the first type of validation with assistance of Delphi technique (Listone and Turoff, 1977) and validation by judges (Cohen and Manion, 2002). These are formulas that employ more than one subject (observer, participant, expert, etc) within frame of investigation. Every one of them has his own style, and this is reflected in resulting data. Inclusion of every agent intervening in investigation problems, having its own definition and perspective of object studied, may give us more reliable and valid data.

In our case, intervening judges, of distinct universities, involved in validation were of three types: a) professors with musical knowledge; b) professors experts in creativity; c) professors with expertise in investigational methodology

Judges validation:

Experts Music.....3

Experts Creativity.....2

Experts Methodology...2

In order to facilitate judge's work, we designed a validation test and intend to pursue criteria suggested by Cohen and Manion (2002): a) decide which information we are looking for; b) type of template or questionnaire to be used; c) review questions; d) review and decide on method to be used.

Our test questions clarity and opportunity of every item, including instructions facilitating correct filling. Furthermore, we suggest an open commentary of each question. Our model is as follows:

Questionnaire for judges

To conclude the process of judge's validation we would appreciate completion of below test. You are requested to evaluate

*Biljana Bellotti Mustecic*

the clarity of item (is it clearly written and comprehensive) and opportunity (is it relevant and adequate regarding proposed investigation) as per scale 1. Nil, 2 A bit, 3 Sufficient, 4 Good, 5. Very good.

Thanks for cooperation!

This test was completed by judges for 2 questionnaires that we designed.

Received suggestions are concentrated around “form” themes: Language, grammatical structure, turn of phrases, expressions; and themes “Essential” to find if our instrument asks for reality or belief. In case of any confusion we shall restructure some questions.

We are content and satisfied that majority of questions are appropriate

### 3.1.5.2. Questionnaire Violin practice PARENTS

This Questionnaire consists from 3 separate parts. First one refers to title, objective, which directed questions, answers and filling instructions.

It is presented below:

Intention of this questionnaire is to summarise parent’s opinions regarding their children’s creative violin practice. Read thoroughly the text and answer relaying on your own experience, understanding that: 1 means Nil, 2- A bit, 3-Sufficient, 4- Good, 5- Very good. Thanks for your cooperation.

Second part also collects identification data of persons filling out questionnaire.

Gender: Male Female

## *La creatividad en la práctica violinística*

The idea to direct your child towards music was: Your own...Family tradition....Child's inclination

Your clear choice, since the beginning, was violin:    Yes            No

Thanks for your cooperation

Third part gathers information regarding studied field:

2. Parent's opinion

### **3. ABOUT CREATIVITY**

Frequency and percentage

In following section we present results on level of creativity of students participating in our investigation, being one of the objects of the same.

Students with high level of creativity are the ones with percentage points 75-99; medium level 26-74; low level 1-25.

Features of creative persons (Corbalan, Martinez, Donolo, Alonso, Tejerina, Limiñana, 2003) are characterised by:

- Persons with excellent abilities in development of innovation tasks and creative production.
- Interest and curiosity are activated at highest levels, resulting in a scholarly interrogative attitude towards surroundings.
- Strength to seek and achieve important creativity goals.
- Aptitude for change and search for information that those persons have facilitated satisfactory personal development and innovation.
- Ability to present possible risks resulting from potential eccentricity and inability of social adaptation if there is no appropriate intellectual development.

Chosen students members of association Pro Arte. In their case, we can affirm, very high level of creativity, practically 99%, in comparison with other group that is defined as less creative. Within our sample there are clearly defined two groups, equal in numbers, to say, 20, with one showing highest level of creativity against the other where data indicates irregular level readings. We believe that possible further line of investigation the roots of results should be widen to conditioning aspects promoting creativity development within given group. For this, it is essential the use of biographical-narrative method with in-depth interviews.

#### ABOUT BIVARIABLE CORRELATION

As already said, one of the questions we intend to analyse in this thesis is to define the relation between violin practice and creativity. To be more precise, our hypothesis to verify that there is a significant association between early violin practice and creativity. Now, after summarising all investigation data, we can confirm that, effectively, there is an association between commencement of violin practice at an early age and creativity.

**Creativity** presents an inverted correlation with the age of commencement of violin practice- , 369(\*). In the other words, earlier start of violin practice, higher creativity.

Very significant correlation is obtained from the fact that first experience of violin playing within a group consisting of other students of music was entertaining for the student. This result corroborates the idea that a "group" exerts a positive, entertaining, effect towards practicing the music. This leads us to conclusion that student's earliest involvement in group playing shall have more entertaining effect on them.

A student's **age** is related positively to hours of daily practice. Older a student, more time in practice. Also, regarding possession the violin of good quality, same applies, older a student more interest to play on violin he/she considers to be of a good quality.

It is logical that, older a student, grater identification with instrument and feeling violin and bow as an extension of own body.

Also, associated with age, student communicates with others belonging to word of music with more ease than with those on outside. It is probable that interests within group coincide, making communications more attractive.

Age, when, with family interested in listening performance, increased animation extends hours of practice, is rather significant. The crucial implication is that maturity and family assistance animate student to increase efforts to master violin.

Teacher's successfulness to prepare students to cope with sensation of "blockage" and stage fright increases with student's maturity.

**Age of commencement of violin playing**, correlates with who was the one to initiate the study of violin, principally parents.

Age of commencement forms inverted relation with student's sentiments during the classes. This is, earliest commencement of violin practice, less pleasant student's feelings.

Also, there is relation to age of commencement of playing and family interest to listen how and what child plays in increase of student's animation to increase hours of practice.

Early experimenting with playing for public presents inverted relation with the student's age when commenced playing violin.

**The idea to play** the violin contemplates inversed relation with student's age. So to say, younger student, more power of parents to decide on the commencement of musical activity. This is also associated with family interest for listening interpretations, increasing child's animation to practice; and, more so, ability to use the instrument as the way of emotional relief in everyday's stress-charged situations.

**Hours of practice**, correlates positively with age, meaning that with student's maturing, hours of daily practice might be increased.

Also, there is relation between increased practising times with aspirations for better violin and improved quality of performance.

Other result and advantage of increased hours of daily practice is realisation of more technical exercises, essential for development.

If travelling, take along the violin, for the reason of interrupted practicing. Also, as building the bond between student and his violin. So to say, more practice, tighter bond between student and instrument, including travelling time.

There is also correlation with frequency of instrumental classes. Therefore, more hours of practice, more frequent the classes. This is rather logical correlation.

More time in daily practicing, more family interest to listen to interpretation, all of which increases student's animation to practice. This is like enchanted circle: more practice, increases family interest and resolution to help and keep stimulating the child. All that has the positive effect on child's stimulation to practice and better himself is of great help.

**Family support** implies that when there is family support there is better organisation of student's content of daily practice and examinations.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Furthermore, more family support, more presence of cult music in the soul of the family. It is logical that such relation exists. Families supporting children in their exploits, are also dedicated to cultivate their familiar environment and not only in academic sense, but offering children a choice of interests.

Correlation coefficients are listed in continuation:

Spearman RHO

Pc? tot\_pv? age, ageplay, ideaplay, hourspractice, familysupport

### Questionnaire regarding student's creative violin practice

#### 1 Identification data

Age	7-10	11-15	16-22		
Genre	Female	Male			
Violin starting age	3-6	7-10	11-15	16-22	
Origin of decision to chose violin		Own	Parents	Friends	Family
Hearing violin sound for the first time		Concert	Movie	Radio	Video
Live music					
Teaching place/type	Official school	Private tuition	Both		
Daily practicing	1/2 hour	1 hour	2 hours	More than 2 hours	
Type of musical instrument was chosen from the very beginning				Yes	No
Family supports your musical choice		No	a bit	sufficiently	very much

#### 2 Violin practice

- Hearing some very good interpretations was crucial in your decision to start musical activity
- There were musicians in your family
- You have a good violin
- Teacher is instructing you by playing on own violin
- Teacher is instructing you by playing on your violin
- You have experienced playing together with teacher
- During classes you have the feeling of well-being
- Instructions received in class are clear and precise

*Biljana Bellotti Mustecic*



## *La creatividad en la práctica violinística*

9. During the class, time is dedicated to correct body posture

Class incorporates technical  
10. exercises

There is the feeling that the violin and the bow are extensions of your  
11. own body

Parts with musical characteristics to your liking are  
12. stimulating you

You are regularly working on vibrato practice in your daily  
13. schedule

14. Teacher's explanations are prompting you to look for your own solutions

Daily practice is organized with clear definitions of "how &  
15. why"

In daily practice you are experimenting with various exercises in order to reduce  
16. strain on both  
arms (and body)

17. Mastering change of positions, widening freedom of movement is noted

When you can, you are moving around while  
18. practicing

19. You are practicing in various spaces and places

20. When travelling, your violin goes with you

21. You reached correct posture at an early stage

22. You played in front of audience at an early stage

23. Playing for audience is stimulating

24. Playing for audience is emotional

25. First experiences of playing with other music students was entertaining

26. You are relating with musicians easier than with others

27. Your violin classes are frequent

28. You have a trustful relationship with you teacher

29. Obligation to follow strict interpretation rules annoy you

30 You are looking for your own solutions in fingering

When preparing new parts, you like to change prescribed  
31 bowing

## *La creatividad en la práctica violinística*

32 You feel content when accompanied

33 Good music is the part of your family life

34 Your family is listening classical music at home

35 Your family is listening popular music at home

36. Your family is listening trend music at home

You are participating in musical events as concerts, opera,  
37 ballet...

38 Preparing repertoire for a given concert awakes illusions

Your family interest in listening your interpretations strengthens your commitment to  
39 practice

40 Thanks to your violin practice, your self-assurance have strengthened

It feels very satisfying to play  
41 concerts

42 Your musical activity helps you in other studies

After interpreting for audience, you are comparing and sharing the feelings with other  
43 members  
of the group.

At times, you are using violin as the way to relieve emotional stresses of  
44 daily life

Preparations with your violin teacher, who trained you in concentration techniques,  
45 helps to  
overcome the feeling of blockage and stage fright.

The fright of being assessed as person can be mastered by good preparation during  
46 daily violin  
practice.

### **Questionnaire parents**

#### **1 Identification data**

1.1 Gender            Male      Female

#### **2 Motivation/Expectation from chosen**

2.1 The decision to educate your child in music was  
Your own                              As per family tradition              Child's inclination

*Biljana Bellotti Mustecic*

## *La creatividad en la práctica violinística*

2.2 Choice of violin was clear and firm since beginning    Yes            No  
*if affirmative, state  
reason*

### **3 Parent's opinion**

- 1 It is important to start learning music from an early age
- 2 For good progress in musical studies child needs strong family support
- 3 It is important to have instrument of good quality  
The instrument/violin shall have influence on child's emotional
- 4 life  
Major progress with violin depends on adequate teacher's
- 5 teachings
- 6 You are stimulating the child to play for family
- 7 There is musical environment at home
- 8 Family participates/assists in concerts and musical activities
- 9 Theater is valued within the family
- 10 There is a practice to utilize music in family games/plays
- 11 Parents must motivate child to practice violin
- 12 Favorable school ambient supports continuity in violin practice
- 13 Group playing with other violin students results in highest level of empathy
- 14 Experience of playing according to scenario in front of audience from the early age,  
stimulates search for own way to auto-realisation
- 15 One way to master timidity is to play for the audience one trusts
- 16 Own learning technique, acquired with violin, helps individual development  
Experience of musical expression favors discovery of more original paths
- 17 towards  
solutions
- 18 Motivation to excel in musical process is more enjoyment than to achieve success
- 19 In process of learning, emotions and acceptance are of great assistance
- 20 When travelling, violin is taken along  
Stage fright can be mastered by correct violin
- 21 practice
- 22 Interpreting for the audience helps to fight the fright of failure
- 23 Playing for others is stimulating
- 24 Friendship among group members helps widening horizons
- 25 Group playing strengthens ethic and esthetic appreciations
- 26 Practicing and interpretation in the orchestral field, stimulate development of

## *La creatividad en la práctica violinística*

- emotional intelligence
- 27 Frequency of classes directly affects results  
Trustful relationship with violin teacher reflects intrinsic
- 28 motivation
- 29 Obligation to comply with strict rules of musical interpretation, strengthens  
continuity in other learning fields
- 30 Ability to play violin helps in reliving emotional tensions
- 31 Child displays a firm feeling of being "privileged" to be student of violin  
The accompanied rehearsals invoke positive
- 32 feelings  
Paying attention to quality of interpretation helps in development of artistic
- 33 criteria
- 34 Preparing repertoire for a concert creates positive illusions  
Family interest in assessing child's interpretations increases its eagerness
- 35 to  
practice.  
Physical activity (sports) reflects positively on good violin playing body
- 36 posture
- 37 It is important to compare and express, (within the group) feelings after completion  
of interpretation-  
concert).  
"Trend" music might have relaxing
- 38 effect
- 39 Playing a concert results in great satisfaction

Our intention in the further investigation will be to go more deeply in chosen teaching reality, shown as the singular case, specific in its naturalness. We will not look for a generalisation or representativeness to possible cases with similar thematic. The type of investigation which we'll continue to develop, is defined, as an ideographic focus, characterised as descriptive of particular situations with major objective maximal compression of the social action in the studied reality.

**CONCLUSIONS/** Conclusions of descriptive analysis

\*Commencing violin playing at earliest age improves creativity development.

\*Group violin playing performed from the very beginning achieves satisfaction when practicing.

\*As a student ages, time spent on practicing increases.

\*As a student ages, interest in playing on better violin increases.

\*As a student ages, identification with instrument increases.

\*Regardless of age, the family influence is crucial for continuous improvement in student's animation.

\*Older students have confidence to overcome "stage fright" with violin teacher's guidance.

\*Practicing violin at an early age gives less satisfaction.

\*Younger the student, stronger parent's influence on musical activity choice

\*Daily practicing times increase with aging.

\*Increase in daily practicing time increases technical exercise practices.

\*With more practice, ties between student and his instrument strengthen (including inclusion when travelling).

\*With increase of time spent on practicing, family's interest in listening interpretations strengthens, resulting in further student's animation.

\*Full family support results in better student's organisation of daily practice and its challenges.

Strong family support creates favourable musical home ambient.

FURTHER LINES OF RESEARCH: Since we diagnosed levels of creativity within the group, our further lines of research are:

- Identify increased creativity in the group of young violinists
- Unify concepts of the discipline, and develop a creative violin practice that encourages favourable attitude towards practice
- \*(Identify and clarify attitudes related to creativity and instrumental practice)
- Recognize and establish possible techniques for confronting an obstacle to creativity, know as stage fright
- Analyze circumstances that stimulate or hinder creation of original ideas
- Recognise importance and have full knowledge of individual characteristics of each student
- Discover assumptions that are profoundly rooted in the interface between creativity and violin practice
- Establish basic criteria in the knowledge of movements and body-balance as the base of mastering a successful violin technique
- Observe the collaboration and implications of the family in the process of teaching/learning violin
- Analyse how the instrument practice in general, and violin in particular, by utilization of distinct creative techniques, assists not only in teaching/learning music, but also develops emotions and sentiments (artistic sensibility)
- Observe violin practice of the group of students from an early age and note advantages in further development and formation of personality, with accent on sensibility, emotional maturity and socializing ability

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

---

Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva

Amabile, T.(1983). *The social psychology of creativity*. N.Y.: Springer

Amabile, T. (1987). The motivation to be creative. En S.G.Isaksen (Ed.). *Frontiers of Creative Research*. Buffalo, N.Y.: Bearly Limited

Amabile, T. (1988). The conditions of creativity. In R. Sternberg, *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.

Amabile, T. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En M. A. Runco y R. Albert. *Theories of creativity*. New-bury Park, CA: Sage Publications.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.

Artola, T. Y Hueso, M. A. (2006). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Palabra

Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. N. Y.: Frederic A Stokes Company

Baer. J. y Kaufman, J.C. (2006). Creativity Research in English-Speaking Countries. In Kaufman, J.C. y Sternberg, R.J. *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Barcia, M. (2002). *La Creatividad en los Alumnos de Educación Infantil. Incidencia del Contexto Familiar*. Tesis Doctoral. Sevilla

Barcia, M. (2006). Evaluar la creatividad en la educación primaria. En De la Torre y Violant. *Comprender y evaluar la creatividad. Vol.II.pp. 505-511*. Málaga: Aljibe.



*La creatividad en la práctica violinística*

Barenboim, D Y Said, E. W. (2002). *Paralelismos y paradojas*. Navarra: Círculo de lectores

Barrico, A. (1992) L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione su música colta e modernità. Garzanti: Editore s.p.a.

Beetlestone, F. (2000). *Niños Creativos, enseñanza imaginativa*. La Madrid: Muralla

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Bellotti, B. (2003). Instrumentos de Cuerda: Aplicación de técnica de movimientos de arco. En *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*, Grupo Editorial Universitario

Bellotti, B. Y Bellotti, M. (2005). Venciendo el temor con el espíritu creativo. Basado en el trabajo con un grupo de violinistas. En Gervilla, A. *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales*. Málaga: Dykinson

Bellotti, B. (2008). El desarrollo de las Habilidades Creativas a través de la Práctica Instrumental. En *Música. Arte. Diálogo, Civilización*. Coímbra: Center for intercultural Music Arts.

Bell, J. (1999) *Doing Your Research Project*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

Bernal, J. y Calvo, M<sup>a</sup>.L. (1997). *Didáctica de la Música en la Educación infantil*. Granada: Ed. Las autoras.

Bernal Vázquez, J. (2003). Un Currículo creativo para el Desarrollo de la musicalidad en la infancia. En *la Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. II. (pp.865 – 885). Málaga: Dykinson.

## *La creatividad en la práctica violinística*

Bernal Vázquez, J. (2003). Música y Creatividad. En *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. II. (pp.841 – 864). Málaga: Dykinson.

Bernal, J. (2006). La creatividad en la clase de música. En De la Torre, S. y Violant, V. *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. I. Málaga: Aljibe.

Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX. Barcelona: PPU.

Blaxter, L., Hughes, C y Tight, M. (1986). *How to research*. Philadelphia: University Buckingham Open Press.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós

Bruner, J.S. (1969). *Contemporary Approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.

Bucay, J. (1989). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Ariel.

Buendía, L. (1992). El método experimental: diseños de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Buzan, T.(2001). *The Power of Creative Intelligence*. London: Thorsons. An Imprint of Harper Collins Publishers

Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.

Candau, M. (1999). Roturando nuevos caminos. La propuesta socioeducativa de la Institución. En *Anuario Pedagógico N°8 Retos y*

*Biljana Bellotti Mustecic*

*aportes para que otro mundo sea posible* América Latina: 1999

Cannon, W. (1939). *The Wisdom of the Body*. 2<sup>nd</sup>ed. NY: Norton Pubs.

Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cicirelli, V.G. (1972). The Effect of Sibling Relationship on Concept Learning of Young Children Taught by Child-Teachers. *Journal of Biosocial Science* (1975), 7:15-25 Cambridge University Press

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M.P. (1992a). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, M.P. (1992b). Los métodos de investigación en educación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Corbalán, F.J, Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M., Limiñana, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa*. Madrid: TEA Ediciones.

Cropley, A. J. (1992). *More Ways than One: Fostering Creativity*, Norwood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Csikszentmihalyi, M. (1988). "Society Culture and Person: A System View of Creativity" in Sternberg, R. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.

*La creatividad en la práctica violinística*

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. En Sternberg, R.J. Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooke, P. (1992). The violin-instrument of four continents. En. Stowell. R. *Violin*. Cambridge: University Press.

Courvoisier, K. (2006). *The Technique of Violin Playing. The Joachim Method*. NY: Dover Publications, INC.

Curtis, J., Demos, G. Y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la Creatividad*. S.A. Salamanca: Ediciones Anaya

Damasio, A. (2006). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica

Davis, G. A. Y Scott, J. (1975). *Estrategias Para la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós Educator

De Bono, E. (1973). *Lateral thinking. Creativity Step by Step*. NY: Harper Perennial.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. NY: Little. Brown and Company

De Bono, E. (1991). I am Right you are wrong. From this to the new renaissance: from rock logic to water logic. NY: Penguin Books

De Bono, E. (2008). Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente. Barcelona: Paidos

De la Herrán, A. (2005). Incompatibilidad, coexistencia y convergencia paradigmática, en A. De la Herranz (Coord.), E. Hashimoto y E. Machado (2005), *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex

De la Herrán, A. (2005). Incompatibilidad, coexistencia y convergencia paradigmática, en A. De la Herranz (Coord.), E.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Hashimoto y E. Machado (2005), *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex

De la Torre, S. (1982). *Educación en la Creatividad. Recursos para desarrollar la Creatividad en el medio escolar*. Narcea, Madrid

De La Torre, S. (1984). *Creatividad Plural*. Barcelona: PPU

De La Torre, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad*. Madrid: Escuela Española.

De La Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española

De La Torre, S. (2001). *Calendario de formación creativa*. Barcelona: PPU.

De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la Creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.

De La Torre, S. Y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol.1 y Vol.2*, Málaga: Aljibe

Díez, M. D. (1980). *La creatividad en EGB*. Madrid: Morava

Dilworth, J. (1992). *The violin and bow-origins and development*. En Stowell. R. *Violin*. Cambridge: University Press.

Eales, A. (1992). *The fundamentals of violin playing and teaching*. En Stowel. R. *Violin*. Cambridge: University Press.

Echevarrieta, B. (1982). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon p. 24.

Epelde Larrañaga, A. (2005). *Implicaciones de la música en el curriculum de educación primaria y en la formación musical del maestro especialista en educación musical. Un estudio cualitativo-*

*La creatividad en la práctica violinística*

cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Granada.

Flesh, C. (1930). *The Art of Violin Playing*. Carl Fisher, N. Y.

Flesh, C. (1934). *Problems of Tone Production in Violin Playing*. New York: Fischer

Frega, A.L./Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa America. S. A.

From, E. (1976). *To have or to be*. NY: Harper& Row.

From, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.

Fox, D.J. (1987). *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del Violín*. Madrid: Pirámide

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1998). *Mentes extraordinarias*. Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. NY: Basic Books.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós

Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes de futuro*. Barcelona: Paidós.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989). *El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

García, S. (1989). *Curso de creatividad para padres*:León

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Gerle, R. (1983). *The Art of Practicing the Violin*. London: Stainer & Bell.

Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula. Actividades para un curriculum creativo*. Málaga: Innovare.

Gervilla, A. (1987). *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.

Gervilla, A. (1995). *Creatividad básica: desde la infancia a la vejez*. Documento Inédito: Universidad de Santiago-Master Internacional de Creatividad Aplicada Total.

Gervilla, A. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: dimensiones básicas del mundo empresarial*. Málaga: Dykinson, S. L.

Gilford, J.P., Lagemann, J.K., Eisner, E.W., Singer, J.L., Walach, M.A., Kogan, N.Sieber, J.E. Y Torrance, E.P. (1971). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Gladwel, M. (2005). *La inteligencia Intuitiva*, Navarra: Círculo de Lectores

Glennon, W. (2000). *200 Ways to Raise a Boy's Emotional Intelligence*. Canary Press

Goleman Benet, T. (2001). *Emotional Alchemy*. Harmony Books

Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*, Daniel Goleman

Goleman, D. (2003). *Inteligencia Social*. Navarra: Círculo de Lectores

Goleman, D. (2005). *Inteligencia destructiva*. Navarra: Círculo de Lectores

Guilford, J. P. (1959). The structure of intellect. *Review of Educational Research*, 29. 26-30.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Guilford, J.P. (1970). *La Creatividad*. En A. Beaudot (edit.). *La Creatividad*. Madrid: Nacrea

Havas, K. (1986). *Stage fright Its Causes and Cures in Violin Playing*. N. Y.: Bosworth

Havas, K. (1997). *A New Approach to Violin Playing*. NY: Bosworth.

Hoppenot, D. (1981). *Le violón interieur*. Paris: Editions Van de Velde.

Kaufman, J.C. y Baer, J. (2006). *Creativity and Reason in Cognitive Development*. Cambridge: University Press.

Kaufman, J.C. y Sternberg, R. J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Kempter, S. (2003). *How Muscles Learn. Teaching the Violin with the Body in Mind*. USA: Alfred Publishing Co.

Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Guilford

Lieberman, D. (2000). *Get anyone to do anything: and never feel powerless again-with psychological secrets to control and influence every situation*. New York: St. Martin's Griffin

Linstone, H.A. y Turoff, M. (1977). *The Delphi method. Techniques and applications*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Logan, L y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-tau.



*La creatividad en la práctica violinística*

Lopez Larrosa, S., Novella, A. y Candau, X. (1999). Family context and Spanish preschooler's language development. *European Conference on Development Psychology*. Grecia, 1-5 septiembre 1999.

.López Martínez, o. (2001). Evaluación y desarrollo de la creatividad. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Lubart, T.I. (1994). Creativity. In. R.J. Sternberg, *Thinking and Problem solving* (pp.290-332). San Diego: Academic Press.

Lubart, T.I. (1999). Creativity across cultures. In R.J. Sternberg. *Handbook of creativity* (pp.339-350). New York: Cambridge University Press.

Lubart, T.I. (2006). Past, Present and Future Perspectives on Creativity in France and French-Speaking Switzerland. In J.C. Kaufman y R.J. Sternberg. *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Mackinnon, D. (1975). IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. En Getzels, J. y Taylor, I.A. *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.

Marina, J.A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Navarra: Círculo de Lectores

Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama

Marín Ibáñez, R. (1995). *La Creatividad: Diagnóstico, Evaluación e Investigación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*La creatividad en la práctica violinística*

Martín Moreno, C. (2003). Las propuestas curriculares para el área de educación musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en educación primaria. Tesis Doctoral. Granada

Maslow, A. H. (1971). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Mayer, R.E. (1986). *Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición*. Barcelona: Paidós.

Mayer y Salovey. (1990). Emotional Intelligence. En Rev. *Imagination, Cognition and Personality*, nº9. Pp.185-211.

Menchen Bellón, F. (1984). *La Creatividad en la Educación*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Menchen Bellón, F. (2002). *Descubrir la Creatividad*, Madrid: Pirámide.

Menuhin, Y. (1971). *The Violin. Six lessons*, London: Faber Music Ltd.

Milgram, R.M. (2006). Research on Creativity in Israel: Chronicle of Theoretical and Empirical Development. In Kaufman, J.C. y Sternberg, R.J. *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Mitjás, A. (1995). *Creatividad Personalidad y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Mitjás, A. (2006). Creatividad y subjetividad. En De la Torre, S. y Violant, V. *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga: Aljibe.

McVeigh, S. (1992). The violinists of the Baroque and Classical periods. In Stowel. R. *Violin*. Cambridge: University Press.

Nelson, S.M. (1993). *Beginners Pleas*. London: Boosey & Hawks.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Neuman Kovanski, V. (2003). Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. Experiencia de la orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente. Tesis Doctoral. Granada

Nietze, F. (1883. Ed.1997). *Así hablaba Zaratustra*. Barcelona: Edicomunicación.

Nietze, F. (1999). *El crepúsculo de los ídolos*. Barcelona: Edicomunicación.

Ortíz Camacho, M. (2000). *Comunicación y lenguaje corporal*. Granada: Proyecto SUR

Parnés, S.J. (1977). *Guide to creative action*. New Cork: Scribner's.

Pohlman, L. (1996). Creativity, gender and the family: A study of creative writers. *The journal of creative behavior*. vol. 30. Nº1.pp1-24

Poincaré, H. (1913). *El valor de la ciencia*. Madrid: Ratés.

Prado Suárez, R.C. (2004). Creatividad y sobredotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica. Tesis doctoral. Málaga.

Preiser, S. (2006). Creativity Research in German-Speaking Countries. En Kaufman, J. C. y Sternberg, R.J. *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Ramos Mejía, C. M. (1947). *La dinámica del violinista*. Argentina: Ricordi

Ricci, R. (2007). *Ricci on Glissando. The Shortcut to Violin Technique*, Indiana: Indiana University Press.

Robins, A. (1986). *Unlimited Power*, N.Y: Simon and Schuster

Robles Ortega, H. y Peralta Ramírez, M<sup>a</sup>I. (2007). *Programa para el control del estrés*. Madrid: Pirámide

*La creatividad en la práctica violinística*

Rodríguez, C., Gallardo, M.A., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y práctica mediante SPSS. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rolland, P. (1959). *Basic Principles of Violin Playing*. N.Y.: Am. String Teacher's Association

Rolland, P. (1974). *The Teaching of Action in String Playing*. New York:

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós

Romo, M. (2008). *Epistemología y Psicología*. Madrid: Pirámide

Runco, M. (2004). Everyone Has Creative Potential. En Sternberg, R.J. Grigorenko, E.L. y Singer, J.L. *Creativity from Potential to Realization*. Washington: American Psychological Association.

Runco, M. (2006). Reasoning and Personal Creativity. En Kaufman, J.C. y Bear, J. *Creativity and Reason in Cognitive Development*. Cambridge: University Press

Salovey, P. y Mayer. (1990). Emotional Inteligence. En Rev. *Imagination, Cognition and Personality*, nº9. P.p. 185-211.

Sánchez, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.

Sand, B. (2000). *Teaching Genius. Dorothy DeLay and the Making of a Musician*. NJ: Amadeus Press.

Schueneman, B. R. (2002). *The French Violin School*. Kingsville: The Lire of Orpheus Press.

Scott, M. (1989). Gifted talented creative children's development: four parenting keys to help develop potential. *The creative child and adult quarterly*, vol.XII, nº1.pp.7-16.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading, MA: Butterworth.

Servan Schreiber, D. (2004). *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y depresión sin fármacos Ni psicoanálisis*. Navarra: Círculo de Lectores.

Sierra, R. (1985). *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius: a psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press

Simonton, D. K. (1992). "Age and Achievement" in Albert, R. S. *Genius and Eminence*. Oxford: Pergamum Press

Small, C. (1980). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Música

Stein, M.I. (1956). A transactional Approach to Creativity. En Taylor, C.W. (ED) *The 1955 University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent*. Salt Lake City: University Utah Press

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Ed. Morata.

Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Artes escénicas Alba

Steinhardt, A. (2006). *Violin Dreams*. NY: Farrar

Steinhardt, A. (2000). *Indivisible by Four. A String Quartet in Pursuit of Harmony*. NY: Farrar, Straus and Giroux

Stern, I. (1999). *My First 79 Years*, USA: Da Capo Press.

*Biljana Bellotti Mustecic*

*La creatividad en la práctica violinística*

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). *The International Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Deckle de Brouver.

Sternberg, R.J. Y Lubart, T.I. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J., Grigorenko, E. L. Y Singer, J. L. (2004). *Creativity from Potential to Realization*. Washington: APA

Sternberg, R.J. (2006). Creativity around the world. En Kaufman, J.C. y Sternberg, R. J. *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

Stowell, R. (1992). *Violin*, Cambridge: University Press.

Stravinsky, I. (2006). *Poética Musical*. Barcelona: Acantilado

Suzuki, S. (1973). *The Suzuki concept: an Introduction to a Successful Method for Early Music Education*. Berkeley: Diablo Presss.

Szigeti, J. (1969). *Szigeti on the Violin*. NY: Dover Publications.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata

Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington: Mass Personal Press.

*La creatividad en la práctica violinística*

Torrance, E. P. (1976). La enseñanza creativa produce efectos específicos .En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Eds.): Implicaciones educativas de la creatividad. Barcelona: Anaya

Torrance, E. P. (1976).*La enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.

Torrance, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morava.

Torrance, E. P. (1983). The importance of Falling in Love with Something. *Creative Child and Adult Quarterly*. 8: 72-78

Torrance, E.P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En Sternberg, R. J. *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Van Tassel Baska, J. (1993). *Comprehensive Curriculum For Gifted Students*. En Rev. Focus on Exceptional Children. Nº22

Villa, J. y Palafox, S. (1990). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra

Violant, V. (2006a). Creatividad y Salud. En De la Torre, S. *Evaluar la Creatividad*. Málaga:

Violant, V. (2006b). Indicadores clásicos en la evaluación de la creatividad. En De la Torre. *Comprender y evaluar la creatividad*.vol.2. Málaga: Aljibe.

Wallach, M. A. Y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in Young children. A Study of Creative Inteligence*. NY: Holt

Wallas, G. (1926). *The Art of thought*. New York: Harcourt-Brace.

*La creatividad en la práctica violinística*

Wegner, D. y Vallacher, R. (1977). *Implicit psychology-An introduction to social cognition*. New York: Oxford University Press.

Weisberg, P.S. Y Springer, K. L. (1980) *El medio familiar en la función creativa*. En Beaudot. *La Creatividad*. Madrid: Narcea.

Zehetmair, H. (1982). *Ear training and violin playing*. Amsterdam: Heinrichshofen's Verlag