

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Filosofia y Letras
Departament de Arte y Musicologia
Grado en Musicologia



Recursos tímbricos del violín y la construcción de la identidad sonora:
del modelo histórico a la pedagogía contemporánea

Trabajo Final de Grado presentado por
Maurizio Georgian Chirca

Tutora
Lola Peña Fernández

Curso 2025/2026

Recursos tímbricos del violín y la construcción de la identidad sonora: del modelo histórico a la pedagogía contemporánea



Maurizio Chirca
TFG
2026

Grau: Musicología

Curs acadèmic: 4º

L'estudiant Maurizio Georgian Chirca amb NIF Y0743647W

Lliura el seu TFG: Recursos tímbricos del violín y la construcción de la identidad sonora:
del modelo histórico a la pedagogía contemporánea.

Declaro que el Treball de Fi de Grau que presento és fruit de la meva feina personal, que no copio ni faig servir idees, formulacions, cites integrals o il·lustracions diverses, extrems de cap obra, article, memòria, etc. (en versió impresa o electrònica), sense esmentar-ne de forma clara i estricta l'origen, tant en el cos del treball com a la bibliografia.

Sóc plenament conscient que el fet de no respectar aquests termes implica sancions universitàries i/o d'un altre ordre legal.

Bellaterra, 16 de junio de 2026

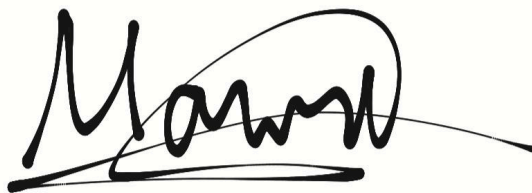
A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mauri', with a long horizontal stroke extending to the right.

Tabla de contenidos

1 - Introducción	4
1.1 - Justificación	4
1.2 - Hipótesis	6
1.3 - Objetivos	7
1.4 - Estado de la cuestión	7
1.5 - Metodología	10
2 - Marco Teórico	11
2.1 - Evolución de la concepción del intérprete y la enseñanza musical de los instrumentos.	11
El Renacimiento - La pedagogía humanista	11
El Barroco - Continuidad y evolución de un sistema	15
El Clasicismo - La transición	18
El Romanticismo	20
Actualidad - ¿Cambio de paradigma?	24
3 - Un método basado en la exploración tímbrica	25
3.1 - El sistema educativo musical actual	25
Panorama de la educación musical en España	25
3.2 - La creación de una identidad sonora individual: aspectos tímbricos del violín	28
Aspectos generales	28
Las cuerdas - El concepto de color tímbrico	28
La capacidad retórica del violín - Analogías con la voz	31
El siguiente paso: el violín de cinco cuerdas	34
Implicaciones pedagógicas del uso de estos recursos para la obtención de la técnica -	
Análisis sobre un método orientativo (Suzuki).	35
4 - Conclusiones	39
5 - Bibliografía	41

1 - Introducción

1.1 - Justificación

En los seis años que llevo invertidos en el aprendizaje del violín, y más específicamente en los últimos cuatro años, he estado adaptando el repertorio a mis necesidades pedagógicas mediante las obras que tocaba en un momento determinado y también añadiendo otras que cubriesen necesidades varias. De todas las que fueron surgiendo, me llamó particularmente la atención una de ellas: las posiciones. Para este punto, me di cuenta de las posibilidades tímbricas que ofrecía el uso de posiciones elevadas para generar diferentes matices, cosa que, con el tiempo, lo fui convirtiendo en una marca de estilo interpretativo personal.

El interés por expandir la exploración de estos matices tímbricos me llevó a interesarme por el violín de cinco cuerdas. La quinta cuerda, la de Do, ofrece muchas posibilidades tímbricas en sus diversas posiciones que pasan desapercibidas para la mayoría de los músicos, ya que dicho instrumento suele ser de uso predilecto en conjuntos donde no se disponga de violista, o en ocasiones en las que un pasaje improvisado requiere un mayor rango melódico.

Uno de los objetivos de este trabajo es enfocar ciertas capacidades expresivas que el violín, y el de cinco cuerdas específicamente, puedan aportar a las obras de cualquier época y estilo. Entre estas posibilidades expresivas se encuentran las siguientes: el color tímbrico de las cuerdas; la vocalidad adaptada al violín; el uso de sordinas; las posibilidades de la cuerda de Do y los elementos de caracterización musical como componentes de fraseo.

A partir de este enfoque, se articulan varios ejes de interés musicológico: si entendemos el timbre como elemento constitutivo de la identidad sonora del intérprete, debemos considerar al mismo como artista, en vez de como un mediador del texto musical. La problematización de este concepto en el ámbito de la música académica nos lleva a entender la interpretación como un concepto necesariamente ambiguo y contextual. El análisis del papel de la institución académica en la construcción y hegemonización de

modelos interpretativos normativos es fundamental.

Por este motivo, la pedagogía musical es importante en el desarrollo del alumno, ya que permite problematizar la tensión entre una enseñanza dogmática y otra liberadora, y pone el foco en aspectos básicos para el desarrollo de la identidad sonora que no se han considerado tradicional y pedagógicamente como elementos de la misma.

Para contextualizar esta problemática, se debe realizar un estudio historiográfico de la enseñanza y el aprendizaje del violín. Desde el Romanticismo se ha ido siguiendo la tendencia jerárquica en la que el compositor está ubicado por encima del intérprete. No obstante, históricamente no siempre ha sido así. En el Barroco, el intérprete era un agente activo de la obra. El hecho de que las versiones *urtext* de las obras barrocas no contengan prácticamente ningún elemento de fraseo es síntoma de esta coproducción entre intérprete y compositor.

Sería un error decir que en la actualidad se toca una obra concreta de igual manera. Cada intérprete escoge un *tempo* distinto y la diferencia en la construcción y los elementos organológicos de cada instrumento, genera por sí sola diferencias tímbricas.

Por otro lado, hay dos formas de concebir la interpretación que pueden convivir perfectamente. Por un lado, la “históricamente informada”, aquella que “se enfoca en conocer y recrear las circunstancias y los factores que condicionaron la creación y la interpretación de la obra musical”¹. La otra concepción es la interpretación subjetiva. Esta última no tiene buen reconocimiento en aquellos círculos de mayor prestigio (como los concursos musicales académicos) o por la crítica de aquellos que consideran que la música clásica debe adecuarse a la intención del compositor, pues según ellos ahí se encuentra la única opción posible de una buena interpretación.

Por tanto, las cuestiones principales que esta investigación plantea son: ¿De qué manera el timbre y el color contribuyen a la construcción de la identidad interpretativa del intérprete?; ¿En qué medida los intérpretes son percibidos como artistas frente a su rol

¹ Juan Padilla, “La interpretación históricamente informada, más allá de la partitura,” *ITAMAR. Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte* 10 (2024): p. 1.

tradicional de reproductores del texto musical?; ¿Las diferencias en el color generan un discurso retórico?; ¿Cómo se utilizan las diferentes posiciones del violín y en qué medida los intérpretes toman decisiones deliberadas al respecto?

Para justificar esta diferencia en la forma de entender la interpretación, se revisarán tratados y escritos metodológicos del aprendizaje musical e instrumental a lo largo de la historia. En concreto, este trabajo empieza por el Renacimiento. En este primer capítulo se tratan aspectos relacionados con la concepción del intérprete a lo largo del tiempo.

El segundo capítulo abarca el sistema pedagógico musical actual y propone un método pedagógico con énfasis en los recursos tímbricos del violín en el que el alumno es un agente activo de su propio aprendizaje. Mi enfoque rehúye de las obras conocidas como *études*. Este segundo capítulo busca sostener un modelo pedagógico que use el repertorio como piezas de estudio enfatizando aspectos como el color de las cuerdas y la vocalidad adaptada al instrumento. Por otro lado, se analiza el concepto del talento en la época actual y se propone elementos que ayuden a construir la individualidad del intérprete.

La investigación busca ser principalmente pedagógica aunque también pretende proponer líneas de estudio. El interés musicológico recae principalmente en que abre la puerta a una reforma del sistema educativo musical que dota de peso al intérprete.

1.2 - Hipótesis

El violín posee posibilidades tímbricas y expresivas que pueden contribuir al desarrollo de una identidad interpretativa individual. La ausencia de un trabajo sistemático sobre el timbre en la pedagogía instrumental limita el desarrollo de dichas capacidades. Por ello, una metodología que se centre en la exploración tímbrica y en el uso del repertorio como herramienta de aprendizaje podría favorecer una mayor autonomía expresiva. En este caso, irá dedicada al alumno intermedio que ya disponga del nivel necesario para decidir qué repertorio puede tocar en base a sus capacidades. El contexto pedagógico al que va orientado es el conservatorio, pero puede aplicarse en escuelas privadas perfectamente. La aplicación

de las propuestas puede darse en cualquier obra puesto que considero que el timbre es parte de la expresión musical.

1.3 - Objetivos

Los objetivos principales de esta investigación consistirán en analizar la evolución histórica de la pedagogía instrumental y proponer una aproximación metodológica en la que el alumno participe de forma activa en la construcción de su aprendizaje interpretativo. Por otro lado, se estudiará el tratamiento de determinados recursos instrumentales del violín, como las posiciones y su relación con el timbre, con el fin de reconsiderar sus posibilidades expresivas y pedagógicas. El objetivo de esta investigación es la reinterpretación de recursos expresivos existentes que el violinista puede emplear para generar una mayor diferenciación y personalidad en su interpretación. Finalmente, se explora el potencial del violín de cinco cuerdas tanto desde una perspectiva práctica como teórica.

Los objetivos secundarios tratarán sobre cómo la concepción musical e interpretativa puede influir en la construcción de una identidad sonora individual, así como examinar de qué manera determinados modelos históricos de interpretación han favorecido enfoques interpretativos homogéneos. Asimismo, la comparación metodológica permitirá diferenciar el enfoque pedagógico tradicional de propuestas centradas en la autonomía y la participación activa del alumno. Finalmente, las propuestas tímbricas desarrolladas en esta investigación permitirán considerar las implicaciones que el violín de cinco cuerdas puede tener en la construcción de una identidad sonora.

1.4 - Estado de la cuestión

Se han publicado numerosos tratados, libros y artículos acerca de la relación entre la figura del intérprete y el compositor, así como sobre el papel del intérprete como posible co-productor de la obra musical. La interpretación instrumental ha sido estudiada historiográficamente desde la tensión entre la normatividad estilística y la libertad expresiva. Gran parte de la bibliografía especializada se ha centrado en cuestiones relacionadas con la interpretación históricamente informada, la técnica instrumental y los criterios estilísticos de

ejecución. En este sentido, tratados históricos como el de Leopold Mozart² y el de Carl Philipp Emanuel Bach³ constituyen algunas de las fuentes más influyentes para comprender la concepción histórica de la interpretación musical. El primero trata aspectos técnicos del violín, mientras que el segundo contiene anotaciones estéticas de cómo interpretar de forma expresiva. También hay estudios actuales como el de Nieves Pascual León, en el que utiliza el *Violinschule* de Leopold Mozart para comparar y organizar las ideas interpretativas con otros tratados y así reconstruir la práctica instrumental de la época⁴.

Sin embargo, aunque existe una amplia bibliografía sobre técnica e interpretación histórica, el estudio de la construcción de una identidad sonora individual desde perspectivas tímbricas y pedagógicas continúa siendo un ámbito menos desarrollado, especialmente en relación con la enseñanza contemporánea del violín y las posibilidades expresivas derivadas de decisiones técnicas como el uso de posiciones, colores tímbricos o instrumentos de rango extendido como el violín de cinco cuerdas.

Aunque en los tratados de violín se han considerado cuestiones relacionadas con el color de las cuerdas, estos no suelen considerarlas como herramientas de uso sistemático para la caracterización musical. Aspectos como el *sul tasto*, *sul ponticello* o el uso de la sordina aparecen descritos desde una perspectiva técnica u orquestal en tratados como el de Samuel Adler⁵. Del mismo modo, autores como Leopold Auer⁶ y Carl Flesch⁷ desarrollan ampliamente cuestiones relacionadas con la articulación, el fraseo, la expresividad y la estética interpretativa. No obstante, la relación entre texto y fraseo, así como el uso de posiciones para representar diferentes “personajes” sonoros o funciones retóricas dentro del discurso musical, aparece de manera mucho menos sistematizada en la bibliografía violinística consultada. Sobre la retórica musical y la expresividad instrumental, autores como Nikolaus Harnoncourt⁸ han desarrollado la dimensión comunicativa de la interpretación desde una perspectiva histórica. Asimismo, investigaciones como las de

² Leopold Mozart, *Versuch einer gründlichen Violinschule* [Ensayo de una escuela fundamental de violín] (Augsburgo: Johann Jakob Lotter, 1756).

³ Carl Philipp Emanuel Bach, *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* [Ensayo sobre el verdadero arte de tocar los instrumentos de teclado] (Berlín: 1753–1762).

⁴ Nieves Pascual León, *La interpretación musical en torno a 1750: estudio crítico de los principales tratados instrumentales de la época a partir de los contenidos expuestos en la «Violinschule» de Leopold Mozart* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016).

⁵ Samuel Adler, *The Study of Orchestration* (New York: W. W. Norton & Company, 1982).

⁶ Leopold Auer, *Violin Playing as I Teach It* (New York: Frederick A. Stokes Company, 1921).

⁷ Carl Flesch, *The Art of Violin Playing* (London: Barrie & Jenkins, 1924).

⁸ Nikolaus Harnoncourt, *Der musikalische Dialog* [El diálogo musical] (Salzburg: Residenz Verlag, 1984).

Sergio Giraldo⁹ muestran un interés creciente por el estudio del timbre y la calidad sonora desde enfoques tecnológicos y analíticos.

Respecto a la pedagogía, varios estudios han cuestionado la rigidez de los métodos de enseñanza heredados del Romanticismo por la tendencia a la homogeneización de la interpretación. Entre las fuentes consultadas que cuestionan lo anteriormente descrito se encuentran los ejemplos de McPherson & Welch¹⁰ o Lucy Green¹¹, que hablan sobre mayor autonomía del alumno durante el aprendizaje y el repertorio adaptado a los intereses del mismo. El método Suzuki se acerca a la propuesta de la investigación ya que la técnica se consigue mediante la práctica y la repetición del repertorio. No obstante, desde la perspectiva planteada por este trabajo, el método podría ampliarse mediante una mayor variedad estilística y una exploración sistemática de recursos tímbricos, posiciones y posibilidades expresivas del instrumento. Por otro lado, autores como Jinyi Shao¹² y Rong Fan¹³ han tratado los aprendizajes no formales y nuevas tendencias pedagógicas orientadas en el alumno.

El timbre y su función como elemento expresivo ha sido objeto de debate académico en publicaciones como las de Stephen McAdams¹⁴, relevantes por analizar cómo el timbre influye en la percepción emocional y en la diferenciación sonora entre intérpretes e instrumentos. La mayoría de los estudios encontrados se centran en aspectos acústicos, organológicos o perceptivos del timbre. Un estudio fundamental respecto a los factores físicos que afectan a la percepción tímbrica del instrumento es el de Takumi Asakura¹⁵.

Sobre el violín de cinco cuerdas existe información principalmente enfocada en los aspectos organológicos. Es un campo con escaso interés académico. Aunque se ha hablado del violín de cinco cuerdas, este es visto como una construcción experimental y no se suele poner de manifiesto sus capacidades tímbricas o cómo podría emplearse para el repertorio clásico.

⁹ Sergio Giraldo et al., "Automatic Assessment of Tone Quality in Violin Music Performance," *IEEE Access* (2019).

¹⁰ Gary McPherson and Graham Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (Oxford: Oxford University Press, 2012).

¹¹ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn* (Aldershot: Ashgate, 2002).

¹² Jinyi Shao, "Enhancing Learning Outcomes in Violin Music Education: A Systematic Review," *Frontiers in Education* 10 (2026): 1683580, <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1683580> (visitado el 07/03/2026)

¹³ Rong Fan, "Effects of Flipped Learning on the Motivation of Future Violinists to Perform Chamber Music," *Acta Psychologica* 255 (2025).

¹⁴ Stephen McAdams, "The Perception of Musical Timbre," *Music Perception* 10, no. 2 (1992).

¹⁵ Takumi Asakura, "Timbre Perception in Violins: Spectral and Formant Influences of String Materials in a Controlled Study," *Scientific Reports* 15 (2025): 39787, <https://doi.org/10.1038/s41598-025-23548-0> (visitado el 07/03/2026)

Por ello, el uso de la cuerda de Do en obras del Barroco, Clasicismo o Romanticismo no está investigado desde una perspectiva interpretativa. Las fuentes que hablan de instrumentos de rango extendido de forma organológica son: David Neubert en *The Extended Family: Electronic Bowed String Instruments*¹⁶. En este estudio, se abarcan los instrumentos de cuerda eléctricos desde las ampliaciones artísticas y técnicas que ofrecen al intérprete.

1.5 - Metodología

Esta investigación se desarrolla en dos fases complementarias: una revisión histórica y bibliográfica de tratados de interpretación y pedagogía musical, con el fin de reconstruir la evolución de la figura del intérprete y de los modelos de enseñanza del instrumento; y, en segundo lugar, un análisis aplicado al repertorio y del método Suzuki, atendiendo a aspectos como la elección de posiciones y el uso del color de las cuerdas. A partir de aquí, se proponen unos criterios orientados al desarrollo de una identidad sonora individual. Se emplean tratados de interpretación y pedagogía histórica, libros sobre historia de la música y artículos sobre la interpretación y la creatividad. El principal método es el análisis de partituras centrado en los aportes al alumno y la toma de decisiones sobre posiciones y fraseo, tomando como caso de estudio el volumen 6 del método Suzuki al ser el que estoy trabajando actualmente y por ello tengo mejores referencias para saber las decisiones que he tomado.

¹⁶ David Neubert, "The Extended Family: Electronic Bowed String Instruments," *American String Teacher* 34, no. 1 (1984), pp. 46–49.

2 - Marco Teórico

2.1 - Evolución de la concepción del intérprete y la enseñanza musical de los instrumentos.

El Renacimiento - La pedagogía humanista

Antes de abordar el grueso del trabajo, es pertinente realizar un viaje por la historia de la música respecto a la concepción del intérprete y la enseñanza instrumental.

Se podría empezar este recorrido desde los albores de la Edad Media pero, debido a lo escueto de este trabajo y que el mismo está enfocado a un instrumento en concreto como lo es el violín, considero más pertinente que nuestra primera parada sea el Renacimiento, época en la que la música instrumental empezó a cobrar importancia.

El Renacimiento (siglos XV-XVI) fue la época en la que la música instrumental comenzó a consolidarse como un género independiente. Aunque ya existía práctica instrumental de forma autónoma durante la Edad Media, los teóricos no le dedicaron la misma atención que a la música vocal¹⁷. Esto se aprecia en la falta de interés por fijar la música en una partitura por que dependían de la improvisación, la transmisión oral y la notación todavía no estaba adaptada a ciertos repertorios instrumentales. Los instrumentos aparecían en contextos de danzas, ceremonias y aquellos en los que debían doblar la línea melódica de las voces que acompañaban. Muchas veces era improvisada o tocada de oído. Es en el Renacimiento cuando los compositores empezaron a componer obras específicamente instrumentales. La consolidación de repertorios y géneros instrumentales data del siglo XVI cuando consiguió la suficiente relevancia como para considerarse digno de ser conservado.

De esta forma, se empezaron a componer obras como las variaciones, las danzas, los preludios¹⁸, las *canzonas*, los *ricercares* y las *tocatas*. Muchas de las obras renacentistas consisten en adaptaciones de melodías preexistentes o arreglos de música vocal como por

¹⁷ Donald Jay Grout, Claude V. Palisca y J. Peter Burkholder, *Historia de la música occidental*, 9.ª ed. (Madrid: Alianza Editorial, 2019), pp. 343-345.

¹⁸ *Ibid*, p. 220.

ejemplo en los *cantus firmus* en los que usaban una melodía preexistente de base para una nueva. La imprenta facilitó la conservación y difusión del repertorio¹⁹.

Este invento no sólo hizo posible conservar la música, sino que también propició la publicación de tratados que explicaban la forma de interpretar y de afinar diferentes instrumentos musicales como el *Musica getutscht und ausgezogen* (1511) de Virdung²⁰. Muchos de estos escritos estaban en lengua vernácula ya que iban dedicados a un público amplio, sobre todo a los aficionados que querían aprender a tocar un instrumento en un contexto en el que la burguesía estaba en auge y mostraba gran interés por la práctica musical. Los instrumentos que más destacan en los tratados de la época fueron el laúd, la vihuela y los instrumentos de tecla, como el clavicémbalo o el clavicordio. En lo que respecta al ámbito de la notación, esta era esquemática y por ello gran parte de las decisiones musicales provenían por parte del propio músico²¹.

El sistema pedagógico de la música no estaba sistematizado. La concepción de que la música se enseña en academias o en conservatorios es relativamente moderna. Estos se consolidaron entre los siglos XVIII-XIX. En el Renacimiento, el modelo de aprendizaje estaba basado principalmente en la transmisión práctica del conocimiento, es decir, mediante la práctica constante, la observación y la imitación por parte del alumno de lo que veía hacer al maestro²².

La técnica instrumental no consistía en una explicación teórica, sino que se asimilaba a base de repetición²³. El aprendizaje usaba repertorio real mientras que, de forma paralela, se estudiaba teoría musical²⁴.

¹⁹ *Ibid*, p. 219.

²⁰ Sebastian Virdung, *Musica getutscht und außgezogen* (Basel: Michael Furter, 1511).

²¹ La notación mensural tenía interés por mostrar los ritmos y las alturas, pero los aspectos de dinámica y ornamentos estaban en manos de los intérpretes.

²² Russell E. Murray, Jr., Susan Forscher Weiss y Cynthia J. Cyrus (eds.), *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance* (Bloomington: Indiana University Press, 2010), p. 3.

²³ Nótese que este método de estudio no es muy diferente al método que utilizan otras culturas con instrumentos tradicionales propios como el *shakuhachi* en Japón, en el que sus alumnos aprenden imitando a sus maestros mientras que estos los corrigen. Con el tiempo, la técnica, las respiraciones y los recursos expresivos se van interiorizando mediante la experiencia.

²⁴ Robert W. Wason, “*Musica practica: music theory as pedagogy*”, en *The Cambridge History of Western Music Theory*, editado por Thomas Christensen (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 46–77.

El aprendizaje musical se daba en contextos institucionales como las capillas musicales, los gremios o las cortes, asemejándose al aprendizaje artesanal de cualquier otra profesión de la época. De forma paralela, se podía aprender música en ambientes domésticos. Si en una familia había miembros que sabían tocar un instrumento, estos podían enseñarles a los otros familiares a tocar, especialmente en aquellas familias con mayor poder adquisitivo²⁵. Por otro lado, cabe destacar la enseñanza musical en casas de nobles. Los intérpretes tenían que dominar las ornamentaciones y las disminuciones. Estas últimas consistían en la improvisación contrapuntística de pasajes musicales a partir de líneas melódicas simples. Para ello, la educación del oído era importante.

Respecto a los tratados escritos, uno de los ejemplos más relevantes lo tenemos en *El Maestro* (1536) de Luis de Milán, considerado uno de los primeros métodos de enseñanza para la vihuela²⁶. Este libro está concebido como un aprendizaje progresivo, desde la técnica más básica hasta la más avanzada concebida en la época. Así lo dijo el propio Luis de Milán: “porque el que quisiere ser maestro, ha de comenzar por lo más fácil y después ir subiendo a lo más dificultoso”²⁷.

En este tratado se observa una concepción pedagógica de que el alumno podía llegar a tocar de una forma profesional (en el sentido de habilidad) sin necesidad de un maestro que lo acompañase, siempre y cuando siguiera el método y el repertorio que el libro propusiera. Según Luis de Milán: “Este libro intitulado El Maestro se llama así porque en él hallará el discípulo lo que conviene saber para llegar a ser buen tañedor”²⁸.

Entre el repertorio que Luis de Milán proponía se encontraban fantasías, uno de los géneros musicales más cultivados del Renacimiento, que dotaban al alumno de una gran destreza técnica y musical al ser obras contrapuntísticas. No obstante, el repertorio no solo incluía obras estrictamente musicales sino también romances y villancicos para que el intérprete pudiera cantar mientras se acompañaba a sí mismo con la vihuela. También se encuentran anotaciones de carácter interpretativo, cosa poco común en los tratados de la época, en las

²⁵ Kenneth A. Gourlay, “The Transmission of Musical Knowledge in Informal Contexts,” en *Ethnomusicology* 23, no. 2 (1979). pp. 217–239.

²⁶ John Brande Trend, *Luis Milan and the Vihuelistas* (Oxford: Oxford University Press, Humphrey Milford, 1925), p. 21.

²⁷ Luis de Milán, *El Maestro* (Valencia: Francisco Díaz Romano, 1536), consultado en IMSLP, International Music Score Library Project, p. 1.

²⁸ *Ibid.* p. 7.

que la concepción estética de la representación del texto mediante la música propia del Renacimiento hace una especial aparición²⁹: “mira bien lo que dice la letra, porque según ella se ha de cantar y tañer”.

De esta forma, el intérprete debía prestar atención al contenido expresivo de la obra. Luis de Milán pensaba que el alumno podía tomar sus propias decisiones dentro de su aprendizaje en el que el repertorio enseñaba las técnicas de fraseo, ornamentaciones y contrapunto. La aplicación de estas ornamentaciones dependía de los intérpretes los cuales se asumía que tenían algún tipo de conocimiento previo.

Dada la amplitud del tema en lo que a tratados se refiere, este estudio se centrará en ejemplos concretos. Por ahora conviene saber que en el Renacimiento la libertad del intérprete era alta dentro de un marco estético considerado adecuado. La partitura anotaba elementos relativos a la altura y el ritmo pero aquellos relacionados con la expresión quedaban en manos de los intérpretes. En muchas ocasiones, se consideraba que un instrumento musical se podía aprender de forma autodidacta y, en aquellos casos en los que se hacía uso de un maestro, el alumno obtenía la técnica y la expresión mediante la práctica del repertorio y la imitación.

Aunque el violín apareciera a finales del Renacimiento (ca. 1520-1530), los tratados dedicados al mismo fueron tardíos (ca. 1600). No obstante, podemos hacernos una idea de cómo era estudiar un instrumento de arco usando tratados de instrumentos de características similares como la viola de gamba. Silvestro Ganassi escribió *Regola Rubertina* (1542)³⁰ y un libro complementario llamado *Lettione seconda* (1543)³¹. Estas obras constituyen el tratado de viola de gamba más importante del Renacimiento. En ellos se detallan aspectos relevantes sobre la manera de tocar un instrumento de arco, como la postura del instrumento, la colocación de las manos, la digitación, la afinación y la técnica del arco³².

Por ejemplo, Ganassi considera que la voz es el modelo ideal de musicalidad. De esta forma, el intérprete de un instrumento de arco debía reproducir características vocales como el fraseo, la articulación y la expresividad. Ganassi no solo es útil para entender cómo tocar la

²⁹ Donald Jay Grout, Claude V. Palisca y J. Peter Burkholder, *Historia de la música occidental*, 9.^a ed. (Madrid: Alianza Editorial, 2019), p. 267.

³⁰ Silvestro Ganassi, *Regola Rubertina* (Venecia: 1542).

³¹ Silvestro Ganassi, *Lettione seconda* (Venecia: 1543).

³² Denis Arnold, *The Renaissance at Bologna* (Oxford: Clarendon Press, 1988), pp. 112–118.

viola de gamba, sino que también deja por escrito el papel del intérprete. Para Ganassi, éste tiene un papel activo no limitándose a reproducir las notas escritas sino construyendo musicalmente su propio discurso mediante la ornamentación, el fraseo y el control del sonido³³. Por este motivo, la práctica instrumental no se trataba sólo de desarrollar la técnica sino también la sensibilidad musical y la capacidad crítica. Como mencionó Girolamo Dalla Casa en *Il vero modo di diminuir* (1584): “el buen músico no debe contentarse con tocar las notas como están escritas, sino que debe adornarlas con arte y buen juicio”³⁴.

El Barroco - Continuidad y evolución de un sistema

El Barroco (siglos XVII-XVIII) fue la época en la que el violín ganó la suficiente notoriedad como para convertirse en uno de los instrumentos más utilizados.

En este punto de la historia, la música instrumental ya se ha consolidado como género independiente. La necesidad estilística de relacionar música y texto seguía estando presente en las obras en las que música y voz estaban presentes, especialmente a raíz de los descubrimientos de la *camerata fiorentina* con exponentes como Caccini que elaboraron un nuevo estilo, el *stilo rappresentativo*, con el que se buscaba representar los *afectos* de las palabras mediante la evolución monódica. En el ámbito instrumental, los compositores empezaron a prestar especial atención a las características idiomáticas de los instrumentos para los que componían, lo que supone un fuerte cambio respecto al Renacimiento ya que en el Barroco se sistematizan³⁵.

El violín empezó a desarrollarse en el norte de Italia a finales del siglo XVI como una evolución de los instrumentos de arco anteriores como la *lira da braccio* y la *viola da braccio*³⁶. Los constructores empezaron a perfeccionar el diseño de estos instrumentos hasta estandarizarlo. Durante el siglo XVII, el instrumento ganó un gran prestigio debido a la agilidad técnica que permitía, su capacidad expresiva y su proyección del sonido. Todas estas características hicieron posible que el violín pudiera ser partícipe en contextos solistas y de

³³ Ganassi, Silvestro. *Regola Rubertina y Lettione Seconda: Venice 1542–1543*. Edición traducida y comentada por Richard D. Bodig (Saragosa: Saraband Music, 2002), pp. 20-45.

³⁴ Girolamo Dalla Casa, *Il vero modo di diminuir* (Venecia: 1584), p. 5.

³⁵ Donald Jay Grout, Claude V. Palisca y J. Peter Burkholder, *Historia de la música occidental*, 9.ª ed. (Madrid: Alianza Editorial, 2019), pp. 403-405.

³⁶ Robin Stowell, *The Early Violin and Viola: A Practical Guide* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 28.

conjunto, lo que hizo que se volviera un instrumento fundamental en la música instrumental barroca³⁷. Dado que esta investigación trata una variante no estandarizada del violín, es oportuno mencionar brevemente algunos aspectos organológicos del mismo en algunas épocas fundamentales para su desarrollo.

En el Barroco, el mástil del violín era más bajo y tenía una menor altura sobre la caja. Esto producía menos tensión en las cuerdas, haciendo que el sonido sea más suave y cálido que el violín moderno. El diapasón también era más corto, lo cual reducía el uso de posiciones elevadas o registros demasiado agudos³⁸. Las cuerdas eran de tripa lo que hacía que la tensión fuera menor y tuvieran mayor variedad tímbrica. Finalmente, el arco era curvado, perfecto para articulaciones naturales como el *detaché* y el *portato*.

El Barroco no fue una ruptura completa en la manera de abarcar la enseñanza ni tampoco supuso un gran cambio en el papel del intérprete. Más bien fue una evolución del sistema. Esta evolución vino en forma de una sistematización progresiva del aprendizaje integrados en un marco estético definido. El aprendizaje seguía basándose en la transmisión práctica entre alumno y maestro y el intérprete aún tenía un papel activo como constructor del discurso musical. Las partituras del Barroco mantenían la notación esquemática que se mencionó en el Renacimiento pero se añadió el bajo continuo como una convención interpretativa en la que el intérprete decidía la realización armónica³⁹. En el caso de la música vocal como la ópera, esta podía incluso sustituir arias enteras para introducir una perteneciente a otra ópera como práctica teatral autorizada. Esto demuestra que decisiones de esta índole no eran mal vistas.

La sistematización de la enseñanza hizo que los tratados Barrocos no fueran orientaciones generales de la práctica musical sino que también abordaban técnica, expresividad e interpretación. Entre los escritos de la época que abordaban estas cuestiones, destaca *The Art of Playing on the Violin* de Francesco Geminiani (1754)⁴⁰. De forma posterior, se encuentra el tratado *Versuch einer gründlichen Violinschule* (1756) de Leopold Mozart, uno de los primeros intentos de sistematizar la pedagogía del violín, tratando diferentes aspectos del

³⁷ *Ibid*, pp. 10-15.

³⁸ *Ibid*, pp. 39-40.

³⁹ Donald Jay Grout, Claude V. Palisca y J. Peter Burkholder, *Historia de la música occidental*, 9.^a ed. (Madrid: Alianza Editorial, 2019), pp. 395-396.

⁴⁰ Francesco Geminiani, *The Art of Playing on the Violin* (Londres: 1754).

mismo como la digitación, el arco, las articulaciones y los adornos⁴¹. No obstante, aún con la sistematización, los autores de los tratados insistían en no debían ser consideradas normas rígidas que limitaran la interpretación. Para Leopold Mozart, el intérprete debía estructurar las frases de forma semejante a un discurso hablado, enfatizando la necesidad de hacer pausas, separar y diferenciar las diferentes ideas musicales y resaltar ciertas notas.

Como muchos de los autores de la época, Leopold también menciona el buen gusto. Este se obtenía al estudiar repertorio siguiendo las orientaciones de un maestro pero también escuchando a buenos intérpretes. Esto demuestra que en la época no se buscaba que el intérprete entendiera la técnica y se limitara a reproducir lo que había escrito en las partituras, sino que debían tener las herramientas y la capacidad crítica necesarias para tomar sus propias decisiones⁴². En su tratado critica a los músicos que tocan de forma automática y advierte de la tendencia de tocar todo con la misma dinámica y articulación, muy común en los estudiantes de la época.

A diferencia de la práctica musical moderna, que plantea el estudio sistemático de todas las escalas antes de ser aplicadas de forma contextual, en el Barroco el aprendizaje técnico provenía de la práctica de fragmentos extraídos del repertorio. La técnica de las escalas se obtenía de forma contextual mediante los pasajes rápidos, las figuraciones melódicas, las secuencias o las disminuciones⁴³. Tampoco se tocaban todas las escalas existentes, sólo las más utilizadas en el repertorio de la época.

Ejemplo del uso de repertorio como herramienta de aprendizaje del clavicémbalo son las treinta sonatas de Domenico Scarlatti que él mismo llamó *30 essercizi per gravicembalo*⁴⁴. Este conjunto estaba dedicado a María Bárbara de Portugal, una de sus alumnas. A diferencia de otros métodos, estos treinta ejercicios no presentaban una dificultad progresiva. Con tal de dotar al intérprete de agilidad y coordinación entre las manos, Scarlatti usa escalas y arpeggios. Se pueden identificar también momentos en los que las manos se cruzan y patrones rítmicos que se aseguraban de dotar al alumno de control rítmico. En estas sonatas también se buscaba

⁴¹ Leopold Mozart, *Versuch einer gründlichen Violinschule* [Ensayo de una escuela fundamental de violín] (Augsburgo: Johann Jakob Lotter, 1756).

⁴² Nieves Pascual León, *La interpretación musical en torno a 1750: estudio crítico de los principales tratados instrumentales de la época a partir de los contenidos expuestos en la «Violinschule» de Leopold Mozart* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016), pp. 161–174.

⁴³ Bruce Haynes, *The End of Early Music* (Oxford: Oxford University Press, 2007), p. 59.

⁴⁴ Domenico Scarlatti, *Essercizi per gravicembalo*, K.1-30, p. 3, publicado en Londres por B. Fortier en 1738 (edición original); extraído de IMSLP (International Music Score Library Project).

que se desarrollase sensibilidad musical. En el prólogo de las sonatas Scarlatti escribió: “no esperes una profunda doctrina, sino más bien un ingenioso juego del arte”⁴⁵.

Por otro lado, tenemos que analizar el caso del aprendizaje del *Ospedale della Pietà* en el que Vivaldi trabajó. Michael Talbot, en su obra titulada *Vivaldi* (1979), explica que “la Pietà desarrolló uno de los sistemas de educación musical más notables de Europa”⁴⁶. Aunque el *Ospedale* fuera originalmente un orfanato, desarrolló un sistema de educación avanzado. Las niñas aprendían canto, instrumentos de viento, instrumentos de cuerda e incluso composición. Aquellas que conseguían destacar por encima de las demás eran conocidas como *figlie del coro* y formaban parte de los conjuntos musicales del *Ospedale*.

En 1703, Vivaldi empezó a trabajar en la institución y no solo se desempeñó como compositor del centro, sino también como maestro de violín. Muchas de las obras que compuso las realizó de forma que las alumnas pudieran interpretarlas⁴⁷. Ilustra la práctica barroca de utilizar el repertorio para desarrollar la técnica y la expresión musical. En definitiva, las obras de Vivaldi son muy útiles para adquirir habilidades técnicas debido a que presentan pasajes rápidos con escalas y arpeggios en los movimientos rápidos mientras que, en los movimientos lentos, permiten desarrollar control del sonido.

El Clasicismo - La transición

En la segunda mitad del siglo XVIII la pedagogía empezó a institucionalizarse. El aprendizaje práctico aún era un método ampliamente empleado, pero la literatura pedagógica dio un giro epistemológico hacia la técnica. Todavía se usaban piezas del repertorio para adquirir habilidad pero el foco en el desarrollo puramente técnico empezó a ser más prominente.

Durante gran parte del Clasicismo, el sistema pedagógico se mantuvo relativamente similar al Barroco. No obstante, en 1795 encontramos un punto de inflexión en la pedagogía musical: se inauguró el Conservatorio de París⁴⁸. Este fue uno de los primeros intentos de instaurar un

⁴⁵ *Ibid*, p. 3.

⁴⁶ Michael Talbot, *Vivaldi* (London: Dent, 1979), p. 57.

⁴⁷ Jane L. Baldauf-Berdes, *Women Musicians of Venice: Musical Foundations, 1525-1855* (Oxford: Clarendon Press, 1996), pp. 235–243.

⁴⁸ John Rink, “The Profession of Music”, en *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music*, ed. Jim Samson (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 55–86.

método institucionalizado y estándar para la enseñanza musical. La intención principal era profesionalizar la práctica musical. Esta metodología presentaba niveles sucesivos que abarcaban desde los fundamentos técnicos hasta un repertorio avanzado. Al seguir un programa estándar, se conseguía que los alumnos tuvieran una base homogénea. El repertorio ya no era lo único que se utilizaba para aprender sino que entre el repertorio obligatorio se incluían ejercicios técnicos como escalas, arpeggios, cambios de posición y otros enfocados en dotar al alumno de un mejor control del arco.

El maestro supervisaba a los alumnos dando nociones de lo que se consideraba un estilo correcto en la época basado en literatura musical que autores como Avison escribieron sobre el gusto⁴⁹. Con este método se pretendía que los músicos pudieran desenvolverse de forma profesional en el mundo de la música. La interpretación y la técnica se estandarizaron y los alumnos eran sometidos a pruebas para comprobar que la técnica había sido adquirida de forma correcta.

Las partituras empezaron a ser cada vez más detalladas y precisas⁵⁰. El bajo continuo desapareció y esa capacidad del intérprete de elaborar el cimiento armónico se sustituyó por una armonía escrita por el compositor. En el Barroco, las dinámicas y las articulaciones eran asumidas e inherentes al intérprete, mientras que en el Clasicismo esto cambió. No obstante, la idea era que el intérprete usara las partituras como una guía y no como una imposición.

Si bien en el Barroco una obra podía presentar notables diferencias en función del intérprete gracias a las diferentes ornamentaciones que cada uno escogía realizar, en el Clasicismo esto queda relegado a las *cadenzas*. Estas eran secciones justo antes del final del primer movimiento de una obra caracterizadas por una demostración virtuosa de las habilidades técnicas del intérprete. En ocasiones podían aparecer escritas, pero en muchas otras estas no se anotaban. Se intuía el punto exacto en el que las *cadenzas* tenían lugar porque estaban señalizadas con un calderón cerca del final del movimiento sobre la dominante. Para que la orquesta supiera cuando proseguir, las *cadenzas* finalizaban con un trino sobre el V7 que

⁴⁹ Charles Avison, *An Essay on Musical Expression* (London: C. Davis, 1752), pp. 1–35.

⁵⁰ Richard Taruskin, *The Oxford History of Western Music: Volume 2: Music in the Seventeenth and Eighteenth Centuries* (Oxford: Oxford University Press, 2005), pp. 510-540

resolvía sobre la tónica. A nivel de aprendizaje, eran útiles porque servían para que el alumno supiera analizar temas y motivos principales⁵¹.

El hecho de que los primeros indicios del sistema musical actual se encuentren a finales del siglo XVIII refleja que la capacidad activa del intérprete estaba en un proceso gradual de transformación. Este cambio se reflejó también en la pedagogía musical mediante la estandarización de métodos y la reproducción fiel.

El Romanticismo

En el siglo XIX se consolida el sistema del conservatorio que se inició en Nápoles en el siglo XVI y se sistematizó en París en 1795. Estos cambios no sólo son propiciados por la fuerte institucionalización del conocimiento musical, sino también por transformaciones profundas en el modelo de consumo y producción que afectaron fuertemente la actividad del compositor.

Hasta el siglo XVIII, los compositores se desenvolvían en ambientes cortesanos, eclesiásticos o institucionales. Se ganaban la vida mediante el patronazgo que los mecenas, aristócratas o instituciones religiosas ejercían sobre ellos. Véase que Vivaldi desempeñó la mayor parte de su actividad musical en el *Ospedale della Pietà*, ya sea como maestro o como compositor oficial de la institución. Este contexto influyó en su forma de producir música. Dado el escaso tiempo del que disponía, muchas ideas descartadas de sus conciertos eran reutilizadas en obras nuevas. Igualmente, Bach componía sus obras por encargo en distintas iglesias luteranas en las que ejercía de maestro de capilla y organista. Como se puede ver, las biografías de los compositores previos al Romanticismo demuestran que estaba supeditado a estructuras sociales y religiosas.

Durante el Romanticismo, este modelo fue cambiando progresivamente. La figura del compositor empezó a erigirse como creador autónomo⁵². El sistema de mecenazgo seguía vigente pero los compositores del siglo XIX trabajaban para el público.

⁵¹ Clive Brown, *Classical and Romantic Performing Practice 1750–1900* (Oxford: Oxford University Press, 1999), pp. 112-115.

⁵² Charles Rosen, *The Romantic Generation* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995), pp. 15–50.

La Revolución Industrial transformó la economía e hizo posible que la clase media fuera más grande e influyente. Los instrumentos musicales también se hicieron más asequibles gracias a la producción en masa de las fábricas. El público musical era cada vez más grande lo que hizo que hubiera un mayor acercamiento al público amateur masivo interesado por aprender a tocar un instrumento⁵³. Estas dos consignas hicieron que el compositor pudiera desarrollarse como concertista, no solo dando conciertos sino publicando sus obras para aquellos que quisieran interpretarlas, y como profesor de muchos músicos aficionados. Esto último hizo posible la aparición de los *études*, piezas mecánicas pensadas para dotar al alumno de una buena técnica, en un contexto donde la especialización era un camino hacia el éxito y donde el virtuosismo y la identidad individual era el ideal común de la época.

La estandarización de los *études* como parte indispensable del proceso de aprendizaje no puede comprenderse sin mencionar este cambio de paradigma, especialmente cuando los *études* eran una fuente de ingresos considerable.

El compositor del Clasicismo-Romanticismo temprano, Muzio Clementi representa un precedente en lo que respecta al sistema de *études* y, aunque su producción fuera principalmente para piano, es importante mencionarlo para este estudio. Su *opus* 44 conocido como *Gradus ad Parnassus* constituye una colección de 100 estudios destinados al desarrollo de la técnica pianística. Fue publicado entre 1817 y 1826 en tres volúmenes. Los estudios no están dispuestos de forma progresiva en dificultad e incluyen preludios y fugas inspirados en Bach, obras contrapuntísticas, movimientos de sonata y piezas líricas y expresivas. Hay variedad en el carácter de sus estudios que oscilan entre extrema dificultad técnica y matiz expresivo. A nivel general, los estudios buscaban desarrollar el *legato*, escalas y arpeggios rápidos, ornamentación, contrapunto y contrastes expresivos. El propio Beethoven recomendaba las obras de Clementi a sus alumnos y durante el Romanticismo fue considerado el método estándar para la formación pianística en niveles avanzados. Aun así, si se compara con otros métodos pianísticos como Czerny o Hanon, las dificultades y exigencias que en Clementi se hallan suelen estar integradas musicalmente y ser menos mecánicas. Esta metodología -técnica sistemática y posterior aplicación al repertorio- se traslada al violín con los *études* de Kreutzer y Rode, dos de los materiales pedagógicos estructurados que organizan las dificultades técnicas de forma aislada más relevantes en la

⁵³ Donald Jay Grout, Claude V. Palisca y J. Peter Burkholder, *Historia de la música occidental*, 9.^a ed. (Madrid: Alianza Editorial, 2019), pp. 736-738.

educación actual⁵⁴. En el caso de Kreutzer, los estudios están centrados en la consolidación de elementos fundamentales como el control del arco, la articulación y la coordinación entre ambas manos. Rode amplía este enfoque hacia un nivel más avanzado de exigencia técnica al incluir mayor complejidad en la distribución de posiciones mientras se mantiene el discurso musical. Ambos métodos proponen una progresión en la que el problema técnico se trabaja de forma aislada para sistematizarla y luego ser aplicada sobre el repertorio⁵⁵.

A nivel pedagógico, se produce una separación entre técnica y música. Tradicionalmente, la técnica se adquiría mediante repertorio. En el Romanticismo, se priorizaba la técnica sistemática previa al repertorio. Con los *études* se aislaban los problemas técnicos y, una vez superados, era el momento de aplicar la técnica al repertorio⁵⁶. La sistematización del aprendizaje tuvo una fuerte tendencia al método moderno. De esta forma, el aprendizaje dejó de ser artesanal y pasó a ser institucional lo que se refleja en el auge de la construcción de conservatorios.

Por otro lado, resulta fundamental analizar los considerables cambios organológicos que el violín sufrió durante esta época. El diapasón comienza a ser más elevado debido a que los registros extremos empezaban a ser más abundantes en la música como un símbolo de virtuosismo. Aumentó el ángulo del mástil y con ello la tensión sobre las cuerdas. Esto hizo que la proyección y el volumen fueran mayores. La cuerda de Sol empezó a entorcharse con metal para dotar de mayor estabilidad y potencia el registro grave. El arco también sufrió cambios y se consolidó el arco *Tourte*. Este arco presenta mayor longitud y tensión lo que favorece un mayor control de sonido, más variedad en las articulaciones y una mayor potencia de sonido. Instrumentos históricos como los *Stradivari* y los *Guarneri* fueron modificados para adaptarlos a este nuevo estándar en la fabricación de violines⁵⁷.

En lo que respecta al violín, se consolidaron dos de los métodos de *études* que siguen vigentes incluso hoy en día. Por un lado, tenemos los *études* de Kreutzer y por otro lado los

⁵⁴ Rodolphe Kreutzer, *Violin School* (Méthode de violon), versión digital extraída de IMSLP, publicada tras 1793 en París, colección de métodos adoptada por el Conservatorio de Música de París.); Jakob Dont, *24 Preparatory Exercises to the Studies of Kreutzer and Rode*, Op. 37 para violín, compuesto en 1852, versión digital extraída de IMSLP (International Music Score Library Project).

⁵⁵ Carl Flesch, *The Art of Violin Playing* (New York: Carl Fischer, 1924). pp. 40-60.

⁵⁶ John Rink, *Performance Practice in the Romantic Era* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), pp. 30-55.

⁵⁷ Robin Stowell, *The Early Violin and Viola: A Practical Guide* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), p. 33.

études de Dont. Los estudios de Kreutzer (*opus* 35, 1798) presentan 40 piezas con el objetivo de desarrollar técnica avanzada y musicalidad haciendo que se trabajen los *legatos* largos, dobles y triples cuerdas, saltos de posición y uso de posiciones altas así como la agilidad de los dedos⁵⁸. Este método está considerado como indispensable en la formación de violinistas clásicos, aunque los estudios no siguen un orden lineal de dificultad.

En el caso de los estudios de Dont (*opus* 37, 1852), suelen ser concebidos como complementos de Kreutzer y proporcionan un enfoque más sistemático de la técnica moderna. El objetivo es perfeccionar la técnica de arco y digitación avanzada centrado en la eficiencia técnica más que en la musicalidad y se considera un puente entre los estudios de Kreutzer y la técnica de violín romántica.

El cambio de paradigma no puede ser comprendido si no se entiende la aparición de la figura del genio creador. El grado de autonomía del compositor en el siglo XIX se canalizó en tres de las características más importantes del movimiento romántico: la originalidad, la individualidad y la expresión de emociones. Anteriormente, los compositores debían cumplir normas sociales y estéticas establecidas. En el siglo XIX el compositor es el creador absoluto y su obra se entiende como una extensión directa de él mismo. La música deja de ser utilitaria y se convierte en una manifestación artística de un solo autor⁵⁹. El genio creador se concibe como alguien que trasciende las normas. Las obras no buscan cumplir criterios técnicos sino transmitir una emoción o idea que el autor quería plasmar.

Como el compositor cobra tanta importancia, la música pasa a ser “suya” y por ello los intérpretes deben respetar y reproducir exactamente las intenciones del compositor de forma que se convierten en sujetos mediadores de la obra. Toda la técnica aprendida es necesaria para poder comunicar la visión del compositor y de su obra. Así, se genera una jerarquía en la que el compositor crea el universo sonoro mientras que el intérprete es el medio necesario para que dicho universo pueda manifestarse ante un público. Esto se conoce como *Werktreue*, un ideal estético e interpretativo germánico del siglo XIX mediante el cual la obra musical se

⁵⁸ Rodolphe Kreutzer, *Violin School* (Méthode de violon), versión digital extraída de IMSLP, publicada tras 1793 en París, colección de métodos adoptada por el Conservatorio de Música de París.); Jakob Dont, *24 Preparatory Exercises to the Studies of Kreutzer and Rode, Op. 37* para violín, compuesto en 1852, versión digital extraída de IMSLP (International Music Score Library Project).

⁵⁹ Clive Brown, *Classical and Romantic Performing Practice 1750–1900* (Oxford: Oxford University Press, 1999), pp. 3–17.

concibe con identidad propia y por ello, el intérprete debe ser fiel a ella. Como la música se concibe como obra autónoma, su identidad debe mantenerse durante su interpretación⁶⁰.

Las partituras, ya detalladas con sumo cuidado, reflejan las importancias de las indicaciones del compositor. Las *cadenzas* pasan por un proceso de cambio entre los años 1800 y 1845. Beethoven escribió algunas *cadenzas*, Mendelssohn las normativizó y otros compositores empezaron a escribirlas por completo. Este sistema aún permite un cierto grado de decisión del intérprete pero está lejos de ser tan variado como en épocas anteriores.

La aparición de revistas musicales (como la *Allgemeine Musikalische Zeitung*, activa entre 1798 y 1848) y crítica especializada aumentaba las presiones sobre los intérpretes para mantenerse fieles a la obra y presentar una técnica impecable. El prestigio de un profesional dependía de la fidelidad a la obra y de cómo éste transmitía la visión del compositor más que de su creatividad personal. La crítica especializada reforzó la pedagogía institucionalizada y el sistema jerárquico entre compositor e intérprete.

Actualidad - ¿Cambio de paradigma?

Nuestro pensamiento musical contemporáneo sigue estando anclado en el siglo XIX. Los conciertos y los recitales que se dan hoy en día siguen preparando a sus intérpretes para audiencias que esperan calidad técnica⁶¹. A pesar de que la audiencia es más masiva y global, la crítica especializada sigue valorando la capacidad del intérprete de reproducir fielmente la partitura (lo que se conoce como *Historically Informed Performance*) y las intenciones del compositor⁶² mientras que los métodos pedagógicos siguen usando estudios y métodos decimonónicos⁶³ sin adaptarse a las necesidades del alumno.

La pregunta es: ¿es este el único medio posible por el que mejorar tu técnica? ¿Podemos intentar cambiar el paradigma y recuperar métodos que históricamente han sido utilizados para adecuarnos mejor a la capacidad del alumno?

⁶⁰ Lydia Goehr, *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music* (Oxford: Oxford University Press, 1994), pp. 243–286.

⁶¹ John Rink, ed., *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995), pp. 1–15.

⁶² John Butt, *Playing with History: The Historical Approach to Musical Performance* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), pp. 10–20.

⁶³ Clive Brown, *Classical and Romantic Performing Practice 1750–1900* (Oxford: Oxford University Press, 1999), pp. 110–115.

3 – Un método basado en la exploración tímbrica

Este capítulo se deriva directamente de la hipótesis de que una metodología centrada en la exploración tímbrica y en el uso del repertorio como herramienta de aprendizaje favorece la autonomía expresiva y la construcción de una identidad sonora propia. A continuación se presenta primero el contexto educativo musical actual, los aspectos tímbricos y retóricos del violín, en segundo lugar, para finalizar con una propuesta pedagógica orientativa aplicada al método Suzuki.

3.1 - El sistema educativo musical actual

Panorama de la educación musical en España

El sistema de educación musical en España se divide en dos ejes principales. Por un lado, se encuentra la que ofrecen los centros educativos públicos, como la Primaria, la ESO y el Bachillerato. Por otro lado, encontramos la que ofrecen los conservatorios y las escuelas de música privadas. En el caso de los centros públicos, la enseñanza musical es de una calidad desigual y varía en función de la comunidad autónoma⁶⁴. El aspecto problemático reside en que la calidad de los contenidos es irregular al presentar una teoría básica.

De cualquier forma, el caso de la materia de música es un tanto peculiar. El sistema educativo general tiende a progresar gradualmente en conocimientos y competencias. Aunque se han realizado diversas investigaciones en el ámbito pedagógico durante las últimas décadas que incluyen enfoques creativos y tecnológicos, hay factores estructurales y curriculares que dificultan que estos avances se traduzcan en una aplicación homogénea en diferentes contextos educativos. Estas investigaciones se ven reflejadas en estudios como los de Amparo Porta⁶⁵ o Adrien Faure-Carvallo y Josep Gustems-Carnicer⁶⁶. Como la asignatura a veces puede desaparecer del currículum, gran parte de los conocimientos aprendidos terminan

⁶⁴ Borja Mateu-Luján, “La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas,” *Revista Española de Educación Comparada* 37 (2021), pp. 1–20.

⁶⁵ Amparo Porta, “Pedagogía musical y cambio de contexto sonoro en educación infantil,” *Eufonía. Didáctica de la Música* 15 (1999), pp. 8-9.

⁶⁶ Adrien Faure-Carvallo, Josep Gustems-Carnicer, et al., “Recursos digitales para la enseñanza musical en la ESO,” *Eufonía. Didáctica de la Música* 84 (2020), pp. 2-4.

olvidándose por la falta de continuidad pedagógica⁶⁷. Esto genera una falta de formación musical en la población y propicia recurrir al conservatorio como vía de aprendizaje predominante, los cuales muestran una tendencia a sistematizar la técnica más que la identidad sonora. En otras palabras, tradicionalmente el conservatorio suele aspirar a otorgar la técnica necesaria para reproducir la partitura mientras que la expresividad individual y la identidad sonora no suelen enfatizarse pedagógicamente con la misma intensidad. Si la educación general tiene carencias -y los que se quieran dedicar a la interpretación tienen que recurrir a métodos que tienden a la homogeneización-, entonces la identidad sonora queda relegada a un segundo plano y eso puede tener un impacto profundo en las trayectorias laborales debido a la alta competitividad. Los intérpretes de nivel mundial no solo destacan por su técnica, también lo hacen por su identidad tímbrica. Aprender esto último es fundamental durante el desarrollo del intérprete para favorecer la construcción del perfil artístico. Si se optara por dejar al alumno una cierta capacidad de elección del repertorio adaptado a su nivel, podría favorecer a la obtención de autonomía interpretativa y el desarrollo de la sensibilidad artística del alumno⁶⁸.

El conservatorio otorga al alumno un aprendizaje sólido y fundamentado en los aspectos teóricos e interpretativos, la educación del oído y el aprendizaje histórico. No obstante, esta vía es indirectamente selectiva y reproduce desigualdades. Esta dinámica puede interpretarse desde la teoría de la reproducción educativa formulada por Bourdieu y Passeron⁶⁹. La selección indirecta hace referencia a una serie de factores socioeconómicos, como por ejemplo el poder adquisitivo y la presencia de la manifestación musical en el ámbito privado que condicionan la edad de ingreso en el sistema musical. Estas diferencias suelen explicarse erróneamente mediante la idea del talento y el niño prodigio. Dichas tendencias discursivas establecen una visión reduccionista de aspectos más profundos y suele ser un factor determinante para una carrera musical prolífica⁷⁰. Por este motivo, en disciplinas de alta exigencia como la música clásica, las trayectorias tardías muestran una tendencia a ser menos frecuentes en niveles que requieren alta especialización. El discurso del talento oculta factores estructurales del desarrollo que merecen tenerse en cuenta a la hora de analizar el

⁶⁷ Ana Vernia Carrasco, "Educación musical: una breve panorámica en el territorio español", *ArtsEduca* 33 (2022), pp. 12-13.

⁶⁸ *Ibid*, p.11.

⁶⁹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia, 1977).

⁷⁰ K. Anders Ericsson, Ralf Th. Krampe y Clemens Tesch-Römer, "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance," *Psychological Review* 100, no. 3 (1993), p.365.

éxito de los músicos. El éxito es el resultado de la interacción entre la práctica deliberada, los factores individuales y el contexto socioeducativo. No es posible cambiar el contexto socioeducativo en el que nos toca vivir, pero sí intervenir pedagógicamente sobre el desarrollo técnico y expresivo del intérprete.

El sistema de los conservatorios presenta un desajuste entre la formación obtenida y las exigencias laborales⁷¹. Estas instituciones ofrecen una especialización en música clásica, pero la transición al mercado laboral presenta dificultades de inserción profesional. Parte de esta problemática puede relacionarse con los procesos de homogeneización de la técnica interpretativa.

Se podría decir que en el ámbito de la música clásica pueden identificarse distintas trayectorias formativas. Sin embargo, suele predominar aquella orientada a la excelencia técnica y a la validación institucional mediante concursos y el aprendizaje con maestros reputados. En este contexto, no todos los perfiles disponen de las mismas oportunidades dentro del sistema. Esta situación sugiere que los métodos pedagógicos pueden reformularse de forma que propicien el desarrollo de la toma de decisiones interpretativas y la construcción de una identidad artística propia.

En el caso del violín, el enfoque metodológico actual puede favorecer a la formación de músicos técnicamente competentes pero no necesariamente intérpretes con identidad artística propia. Por ello, en el ámbito práctico resulta pertinente considerar un cambio de enfoque que sistematice la conciencia tímbrica del instrumento mediante la flexibilidad del repertorio y la exploración sonora bajo la supervisión de un maestro⁷². Entre estos posibles recursos se encuentran la exploración de distintos puntos de contacto del arco, los efectos orquestales en contextos solistas y la imitación de la voz humana mediante el fraseo, todos ellos orientados a la construcción de una identidad tímbrica propia. En este sentido, la identidad tímbrica depende de la capacidad del intérprete para explorar conscientemente las posibilidades expresivas que le otorga el violín. A partir de este punto, surgen dos preguntas fundamentales: ¿qué elementos intervienen en la construcción de una identidad tímbrica y de qué manera pueden desarrollarse durante el aprendizaje? Por ello, a continuación se presentan las siguientes propuestas.

⁷¹ Ana Vernia Carrasco, “Educación musical: una breve panorámica en el territorio español,” *ArtsEduca* 33 (2022): p.17.

⁷² Lucy Green, *Music, Informal Learning and the School* (Aldershot: Ashgate, 2008), pp. 93-118.

3.2 - La creación de una identidad sonora individual: aspectos tímbricos del violín

Aspectos generales

Si se quiere abordar la potenciación de una identidad sonora, es pertinente que el foco de la investigación recaiga en el sonido mismo. La evolución lógica del discurso de este trabajo no es la propuesta, sino la reconsideración de ciertos elementos tímbricos y técnicos que el violín ofrece al intérprete para poder desarrollar su identidad artística. En este caso, se analizarán sus consecuencias y repercusiones sobre el sonido y la expresión. Como la forma que pensamos en la música afecta a nuestra interpretación, la presencia de estos elementos genera unas características distintivas en el repertorio clásico. El siguiente apartado se centrará en las posibilidades de color tímbrico y retórico que el violín puede ofrecer usando elementos existentes pero poco percibidos.

Para esta investigación, se recurre al campo de estudio de los *performance studies*. Desde esta perspectiva, la interpretación musical no consiste únicamente en la reproducción fiel de una partitura, también es un proceso de construcción de significados a través de la toma de decisiones tímbricas y gestuales conscientes por parte del intérprete como señala Cook⁷³. Dichas decisiones deberían tenerse en cuenta por su resultado sonoro y también como parte del proceso de aprendizaje. En este trabajo, se entenderá por identidad sonora todos aquellos elementos conscientes que el intérprete convierte en un rasgo distintivo de su práctica musical. Esta investigación no busca establecer un método más válido que otro, sino abrir el camino a nuevas formas de comprender el aprendizaje musical.

Las cuerdas - El concepto de color tímbrico

Cada cuerda del violín condiciona un espacio tímbrico que el intérprete puede asociar a decisiones expresivas. El color tímbrico no debe entenderse exclusivamente como una propiedad acústica, sino también como una construcción dentro del proceso de aprendizaje. En el caso de los instrumentos de cuerda, el aprendizaje del intérprete incluye la adquisición de criterios de forma progresiva sobre cómo una misma altura puede sonar de formas distintas según la cuerda y la posición en que se toque. En la pedagogía, este contenido es

⁷³ Nicholas Cook, *Beyond the Score: Music as Performance* (Nueva York: Oxford University Press, 2013), pp. 1-12.

implícito. El intérprete aprende las diferencias tímbricas mediante la resolución de problemas técnicos y la imitación del profesor más que mediante una explicación explícita. En este sentido, el alumno naturaliza ciertas elecciones de posiciones al considerarlas opciones cómodas para ejecutar un pasaje determinado o las más habituales. De esta forma, los efectos expresivos que otorgan quedan en segundo plano. En los métodos tradicionales se tiende a buscar un equilibrio entre la eficiencia técnica, la comodidad y la elaboración de un discurso sonoro. Esto hace que el alumno interiorice los resultados tímbricos como derivados del uso de una posición concreta. En otras palabras, cuando un alumno ve un pasaje escrito en séptima posición, lo analiza desde un punto de vista ergonómico más que por sus implicaciones expresivas.

Las diferencias tímbricas residen en el aspecto físico del sonido. Las cuerdas graves otorgan un mayor cuerpo sonoro a las notas, mientras que en el registro agudo esta característica se traduce en un sonido más apagado y con menor densidad armónica. Por otro lado, cuanto más arriba se sitúan los dedos sobre una cuerda, menor es la longitud de vibración de la misma. Por ello, las implicaciones tímbricas no son únicamente de carácter dinámico, sino también de color sonoro, ya que la reducción de la longitud vibrante afecta directamente al espectro armónico y a la percepción del timbre.

Desde el punto de vista interpretativo, la selección de la posición y la cuerda puede verse condicionada por criterios de intensidad sonora, control del fraseo y homogeneidad tímbrica. Es decir, el intérprete decide en función del tipo de color que quiere mantener durante una línea melódica. Las primeras posiciones tienden a presentar una capacidad de *piano* más limitada, mientras que las posiciones altas permiten un mayor control de las dinámicas suaves. En repertorio como el arreglo del *Nocturno Op. 9 N°2* de Chopin, estas decisiones se evidencian. Si se busca un carácter *cantabile* y un fraseo homogéneo para el tema principal, el intérprete escogerá las posiciones y cuerdas que se ajusten a su visión sonora mientras que en los pasajes donde el tema se vuelve más inestable e intenso, se puede optar por enfatizar la proyección y el brillo del sonido.

De este modo, el conocimiento de las implicaciones del uso de una cuerda u otra proporciona al intérprete herramientas para regular la profundidad del discurso sonoro. El músico selecciona una cuerda u otra según si busca homogeneidad tímbrica, control de dinámicas, color expresivo o refuerzo de una determinada articulación, priorizando unas u otras en función de la obra y del enfoque expresivo. El caso del nocturno de Chopin es útil para

analizar cómo, ante una obra de carácter íntimo, el intérprete puede enfatizar dicha intimidad mediante posiciones elevadas, con el fin de controlar las dinámicas y conseguir un color más oscuro y profundo. Esta intimidad o profundidad puede graduarse en función de la cantidad de veces que una misma nota está disponible a lo largo del diapasón del violín.

La noción de la diferencia tímbrica entre cuerdas ha sido empleada en la tradición pedagógica del violín, especialmente por la generación de músicos románticos y pedagogos como Ivan Galamian⁷⁴. De ahí surgen las expresiones que muchas veces se encuentran anotadas como *sul D*, *sul A* y *sul G*.

En definitiva, las decisiones del intérprete se pueden ver en la siguiente tabla en la que se exponen una serie de ramificaciones que afectan a la emisión del sonido y su expresión. Esta debe interpretarse como una simplificación de lo propuesto puesto que sólo busca establecer una dicotomía clara entre las decisiones que un intérprete puede tomar. No quiere decir que sean las únicas o que no se puedan combinar. En este sentido, su construcción ha estado motivada por fines ilustrativos y ejemplificativos.

Priorizar eficiencia técnica.	Priorizar organización tímbrica.
Favorece la homogeneidad de la línea melódica.	Generar contrastes conscientes en la línea melódica.
Emplear posiciones bajas para dotar a ciertos pasajes de mayor brillo y proyección.	Emplear posiciones altas para favorecer pasajes con menor proyección y mayor control dinámico en ciertos contextos.

Tabla 1. *Decisiones del intérprete que afectan al sonido y su expresión, elaboración propia.*

Esto podría modificar la interpretación de una obra de forma significativa al articularla en bloques de carácter diferenciados.

La elección de una posición u otra no presenta mucha dificultad técnica significativa si se conoce la anatomía del instrumento. En el caso de los instrumentos de cuerda, la digitación puede entenderse como un sistema estructural que organiza la relación entre cuerdas y posiciones. Las diferentes posiciones en una misma cuerda establecen correspondencias con posiciones equivalentes en cuerdas adyacentes, lo que genera patrones de simetría en la disposición de la mano y en la organización del diapasón. De este modo, una misma altura

⁷⁴ Ivan Galamian, *Principles of Violin Playing and Teaching* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1962), pp. 62-63.

puede localizarse en distintos puntos del instrumento con configuraciones técnicas similares, lo que hace que la elección de la digitación no responda sólo a criterios de comodidad, sino también a implicaciones tímbricas derivadas de la cuerda y la posición utilizadas. En la siguiente tabla, que debe entenderse como aproximaciones estructurales, se muestra la relación simétrica entre posiciones:

Posiciones básicas	Correspondencias estructurales
1ª	5ª (A), 9ª (D), 13ª (G)
3ª	7ª (A), 11ª (D), 15ª (G)

Tabla 2. *Relación de simetría de la mano en función de las posiciones, elaboración propia.*

La elección de cuerda condiciona la posición y, con ella, la configuración de la digitación que incide directamente en el resultado tímbrico.

Por último, cabe destacar que las propuestas están sometidas a flexibilidades interpretativas y por ello deben entenderse como orientaciones interpretativas.

La capacidad retórica del violín - Analogías con la voz

En esta investigación, el término “retórica instrumental” no se aborda desde su dimensión teórica o histórica, ampliamente desarrollada en la literatura académica con autores como Harnoncourt⁷⁵, sino para designar la semántica del timbre (donde este no se percibe solo por su cualidad acústica, sino como un portador de significado) y la narratividad interpretativa entendida como la organización del sonido para construir una evolución discursiva. En cualquier caso, el uso del término es una metáfora evocativa y no debe entenderse de forma literal.

Esta relación entre timbre y vocalidad surge de la capacidad del intérprete para asociar cualidades sonoras del instrumento con comportamientos expresivos de la voz humana. De esta forma, el color tímbrico, junto con la articulación o la presión del arco, podrían generar percepciones de tensión, fragilidad, agresividad o intimidad comparables a las inflexiones vocales.

⁷⁵ Nikolaus Harnoncourt, *Musical Dialogue: Thoughts on Monteverdi, Bach and Mozart* (London: Amadeus Press, 1984), pp. 37-38.

En este sentido, el análisis de las *covers* resulta especialmente interesante⁷⁶. Interpretar este repertorio puede parecer de escasa utilidad técnica cuando se compara con la complejidad de la música clásica. No obstante, su importancia e inclusión en la formación interpretativa puede resultar vital incluso dentro del ámbito del conservatorio. La principal dificultad de este tipo de repertorio reside en mantener una variedad expresiva mientras se evita la uniformidad del discurso sonoro. Este enfoque abriría la puerta al uso de este tipo de obras como parte del método pedagógico eficaz para la variedad de fraseo y creatividad del intérprete. Para lograr convertir este tipo de obras en algo provechoso para el aprendizaje, se podría optar por la diferencia de articulaciones según el texto de la estrofa. Cuando la idea musical se repite con un texto diferente, se generaría una variedad interpretativa si se usa una articulación diferente a aquellas veces que presentan el mismo contenido textual. Si a este recurso se le suma un contraste tímbrico, el efecto expresivo se intensificaría.

Entre las técnicas instrumentales que pueden usarse para simular inflexiones vocales se encuentran el *sul tasto*⁷⁷, que consiste en pasar el arco encima del diapasón produciendo un timbre más difuso y aireado que podría resultar pertinente en momentos de carácter etéreo, y el *sul ponticello*, al pasar el arco cerca del puente se genera una sonoridad más estridente y rica en armónicos agudos, similar a efectos de filtrado utilizados en la producción musical, y una sonoridad cercana a la emisión vocal nasalizada. El uso del color de las cuerdas puede contribuir a la caracterización de diferentes registros vocales con similitudes tímbricas asociables al *falsetto*, mientras que el uso de armónicos puede utilizarse para representar los silbidos. Estas asociaciones no pretenden establecer equivalencias sonoras exactas entre voz e instrumento, sino describir analogías que el intérprete puede emplear.

En contextos donde la vocalidad incorpora recursos extremos, como la técnica del *scream*, la combinación de mayor presión y menor velocidad del arco pueden generar un efecto de ruptura tímbrica que funciona como recurso tímbrico instrumental. El contenido textual podría emplearse como criterio para decidir las articulaciones. Si resultase ser relajado o dulce, se representaría con *legatos*. Si fuese más rencoroso o visceral, se optaría por el *staccato* o el *spiccato*. De esta forma, una canción puede convertirse en un tema con variaciones expresivas.

⁷⁶ David García-Peinazo, “¿Nuevos ‘clásicos básicos’ en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos,” *Revista Electrónica de LEEME* 40 (2017): pp. 1-18.

⁷⁷ Samuel Adler, *The Study of Orchestration* (New York: W. W. Norton, 1989), pp 33-49.

Como puede apreciarse, la práctica del repertorio de *covers* plantea una serie de retos interpretativos y posibilidades de desarrollo estilístico en la formación del intérprete. Esto abre la puerta a considerar este repertorio como parte de metodologías de aprendizaje más amplias. Desde este punto de vista, el repertorio clásico no se entiende como un ámbito opuesto al popular. Para el intérprete que decida tocar canciones populares le resultaría útil aprender a tocar el primero por todos los aspectos técnicos que obtendría, mientras que para el intérprete de formación clásica le iría bien interpretar canciones populares que le permitan experimentar con las capacidades y recursos expresivos de su instrumento.

Por otro lado, el uso de la sordina (con efectos tímbricos ya descritos en diferentes fuentes académicas⁷⁸) en el violín suele asociarse a contextos específicos como determinados pasajes orquestales o la reducción de la proyección sonora en el estudio diario. Sin embargo, la sordina podría entenderse también como un recurso de construcción expresiva si se abordase desde una perspectiva más amplia. En este sentido, se incorporaría como un elemento discursivo dentro de una obra. En repertorios de carácter sosegado o de naturaleza evocativa, especialmente en arreglos de obras pensadas para instrumentos con una capacidad dinámica más contenida, la sordina contribuiría a reforzar la cualidad introspectiva del discurso musical.

Asimismo, su uso ocasional o alternado a lo largo de una pieza permite plantear procesos de transformación sonora. Desde esta perspectiva, la transición entre sonido amortiguado y sonido sin restricción puede interpretarse como un recurso simbólico en el que el material musical evoluciona desde estados de contención o incertidumbre hacia una mayor apertura expresiva y dinámica.

Si se juntasen estas posibilidades, se podría percibir una teatralización del material sonoro. Si un tema aparece por primera vez en posiciones bajas (sonido potente y brillante) y al final lo hace en una séptima posición (más profundo, apagado y cálido) podría interpretarse retóricamente como un proceso de maduración del tema. Por otro lado, si la canción original se caracteriza por una alternancia entre una voz femenina y una masculina, el uso de los colores de las cuerdas sería útil en la percepción dicotómica entre ambas partes.

Todos estos recursos no deben entenderse como elementos independientes unos de otros. Más bien conforman un sistema interrelacionado de decisiones que otorga una paleta tímbrica que

⁷⁸ Samuel Adler, *The Study of Orchestration* (New York: W. W. Norton, 1989), p. 39.

permite al intérprete “colorear” el sonido y configurar una identidad sonora propia⁷⁹. Este sistema encuentra una expansión natural en la evolución organológica del instrumento.

El siguiente paso: el violín de cinco cuerdas

Tomando en consideración los recursos tímbricos y semánticos expuestos anteriormente, los instrumentos de rango extendido podrían dejar de apreciarse desde una perspectiva experimental aislada para ser considerados como una prolongación lógica de las decisiones interpretativas. Desde este punto de vista, el violín de cinco cuerdas no introduce una nueva categoría alejada del instrumento tradicional, sino que amplía elecciones de la práctica musical relacionadas con el timbre, las posiciones y la articulación.

En este caso, abordaré únicamente el violín de cinco cuerdas por ser el único cuya experimentación se comprende dentro de la lógica acústica estable del instrumento.

Sus orígenes se hallan en el contexto de la música *country* y *bluegrass* estadounidense. No hay una fecha de invención claramente establecida, sino que surgió como una evolución progresiva de la práctica instrumental y se consolidó en la década de los 60 con intérpretes como Bobby Hicks⁸⁰. En la actualidad, se emplea en contextos de música improvisada gracias al registro extendido, que permite mayores posibilidades melódicas.

No obstante, cabe reconsiderar que esto no supone únicamente la posibilidad de ejecutar notas graves que lleguen hasta el Do₂, sino que amplía la paleta tímbrica de la que dispone el intérprete. La cuerda de Do permite mantener y potenciar la eficiencia técnica en ciertos pasajes. Su aplicación en el repertorio clásico puede optimizar el movimiento de la mano en pasajes que de otro modo requerirían varios cambios de posición.

Lo descrito va más allá de la mera conceptualización y propuesta tímbrica ya que estas posibilidades han sido exploradas por intérpretes contemporáneos como Rudolf Haken, quien ha reinterpretado el repertorio de Bach mediante el uso de violas y violines eléctricos de rango extendido (6 u 8 cuerdas)⁸¹. En su caso, la ampliación del instrumento propicia un

⁷⁹ Sergio Giraldo et al., *Automatic Assessment of Tone Quality in Violin Music Performance* (2019), p. 3.

⁸⁰ *Violín de 5 cuerdas*, Violinista Online, consultado el 4 de junio de 2026, <https://violinista.online/violin-de-5-cuerdas/>.

⁸¹ *[Electric Bach: Solo Violin Partita 2 - Rudolf Haken, EVL Dragonfly 6-string]*, YouTube video, uploaded by *[Electric violin shop]*, YouTube, consultado el 4 de junio de 2026, <https://www.youtube.com/watch?v=Q5PIHcMectQ&t=468s>.

reenfoque de la práctica musical hacia una reconfiguración del repertorio a través de nuevas posibilidades tímbricas.

Todo esto lleva a entender la identidad sonora como una estructura tripartita de decisiones formada por los aspectos técnicos del instrumento (los golpes de arco), los aspectos tímbricos (el color con el que produce una nota concreta) y los aspectos semánticos (con qué intención combina los dos anteriores para comunicar una idea). Este modelo, lejos de ser una clasificación cerrada, es una herramienta de lectura aplicada al análisis de materiales pedagógicos y a las elecciones interpretativas. Asimismo, el violín de cinco cuerdas no solo amplía el registro, sino que reconfigura el campo de decisiones técnicas y tímbricas del intérprete mediante una mayor densidad de alternativas expresivas disponibles.

Implicaciones pedagógicas del uso de estos recursos para la obtención de la técnica - Análisis sobre un método orientativo (Suzuki).

Desde el punto de vista educativo, el uso consciente de distintas posiciones favorecería una comprensión estructural del diapason del violín, entendida no sólo como un espacio físico, sino como un sistema de relaciones entre alturas, digitaciones y posibilidades tímbricas. Este conocimiento contribuye a la construcción de patrones motores que facilitan la anticipación en la ejecución de repertorio complejo. En el contexto de la lectura a primera vista, esta conciencia favorecería la identificación de alternativas de digitación más eficientes, así como la adaptación ante situaciones imprevistas, como la rotura de una cuerda durante la interpretación.

En fases de aprendizaje, la aplicación de estos recursos puede incorporarse progresivamente a través de repertorio de menor exigencia técnica. Este enfoque permite desarrollar una práctica interpretativa basada en la toma de decisiones conscientes, así como en la diferenciación perceptiva de los efectos tímbricos derivados de la elección de cuerda y posición.

A continuación, se analiza su aplicación pedagógica en un sistema didáctico organizado, tomando como referencia el volumen 6 del método Suzuki. Desarrollado por Shinichi Suzuki a partir de la década de 1940, el método Suzuki plantea un enfoque pedagógico que aboga por la formación personal del individuo más allá del desarrollo profesional del músico. La metodología que emplea es la imitación, la escucha y la repetición como elementos que

constituyen el aprendizaje musical⁸². De esta forma, el repertorio que aparece presente en el método presenta una relativa homogeneidad que puede entenderse como un espacio controlado para la exploración de los recursos técnicos y estilísticos. Además, se han incluido materiales adicionales al volumen que demuestran cómo la perspectiva del intérprete como coproductor de la obra y su propio aprendizaje favorecen el desarrollo de la capacidad crítica y la identidad sonora.

Piezas

A modo de estudio de posiciones, color y timbre

- I - La Folia in D minor (Op.5 Nº 12) de Arcangelo Corelli (I - V Posición)**
- II - Waltz in E minor (Op. 69 Nº 2) de Frédéric Chopin (I - V Posición)**
- III - Sonata in D major (Op. 2 Nº 11) de Antonio Vivaldi (I - VII Posición)**
- IV - Russian Fantasy Nº3 in A minor de Leo Portnoff (I - VII Posición)**
- V - Sonata in C minor (Op. 2 Nº 7) de Antonio Vivaldi (I - VII Posición)**
- VI - Minuet in C major (Serenade Op. 7) de Frederick Septimus Kelly (I - VII Posición)**
- VII - Concertino in G major Op. 24 de Oskar Rieding (I - VII Posición)**
- VIII - Sonata in F major (Op. 1 Nº 12) de Georg Friedrich Händel (I - VII Posición)**
- IX - Violin Sonata No. 21 (KV. 304 - II) de Wolfgang Amadeus Mozart (I-VII Posición)**
- XI - Allegro in G major (Op. 1 Nº 10) de Joseph-Hector Fiocco (I - VII Posición)**
- XII - Gavotte in D major de Jean Phillippe Rameau (I -VII Posición)**
- XIII - Sonata in D major (Op. 1 Nº 13) de Georg Friedrich Händel (I - VII Posición)**

Posiciones libres

- I - Sonata for flute and keyboard Wq 83 (1st. Mvt) de Carl Philipp Emmanuel Bach**
- II - Concerto for strings in D major RV 121 de Antonio Vivaldi**
- III - Minor Swing de Django Reinhardt y Stéphane Grapelli**
- IV - Sonata in G minor HWV 364 de Georg Friedrich Händel**

Figura 1. Índice de obras del volumen 6 del método Suzuki, elaboración propia.

Las obras I, VIII, XI, XII y XIII son las propias del método Suzuki (Figura 1). Como puede apreciarse, comparten rasgos estilísticos al pertenecer al mismo periodo, lo que permite establecer un entorno pedagógico relativamente homogéneo. La obra II fue seleccionada para practicar la quinta posición en pasajes cromáticos, así como favorecer la exposición a una sensibilidad estilística diferente a lo propuesto por el método. Las piezas III, IV y V fueron escogidas como un espacio de trabajo progresivo para aprender y perfeccionar la séptima posición en un entorno variado (diferentes movimientos) pero asequible y controlado. La obra V sirve para perfeccionar la posición en contextos tonales más complejos. La pieza VI

⁸² Starr, William. *The Suzuki Violinist: A Guide for Teachers and Parents*. Alfred Music, 1999, pp. 1-23.

ha sido seleccionada para forzar al alumno a trabajar la lectura en pasajes de registros elevados dentro de la tesitura aprendida mientras desarrolla el control de la presión del arco en *spiccato* en posiciones altas. Por último, la obra VII funciona como una especie de prueba intermedia en la que el alumno deberá abordar la consolidación y ubicación de las posiciones en la cuerda de Do, la séptima posición en contextos más veloces y de complejidad rítmica, la variedad de golpes de arco propuestos y control del fraseo.

La sección de *posiciones libres* permite la interpretación de las obras solo con las posiciones indispensables por lo cual son de carácter mecánico y se centran en la velocidad mientras que generan un contraste con las obras anteriores que requieren una mayor carga mental y de trabajo. Para favorecer la consolidación de la afinación, se usan grabaciones con otro violín como referencia para que el alumno interprete la obra de forma simultánea. Las obras barrocas pueden favorecer que el alumno desarrolle la toma de decisiones interpretativas al tener menos presencia de indicaciones explícitas escritas. En este sentido, el intérprete escoge los golpes de arco que quiere usar dentro de una frase. Tal vez le interese ligar dos notas de un grupo de cuatro semicorcheas; puede que tres de esas cuatro; incluso puede optar por el *portato* o el *spiccato* y el *martelé*. El Barroco le otorga libertad expresiva y lo obliga a pensar en la partitura como una guía para la construcción interpretativa del discurso musical.

Lo anterior busca ejemplificar cómo un intérprete puede tomar decisiones durante su aprendizaje de forma que consiga técnica y practique los recursos expresivos desarrollados en espacios anteriores. Esto se desarrolla con el siguiente ejemplo:



Figura 2. Allegro de la Sonata Op.1 nº12 de Händel⁸³.

En esta obra (Figura 2) se producen decisiones técnicas que buscan trabajar el control del arco en contextos de cambios de posiciones frecuentes y valores rítmicos cortos⁸⁴. El motivo inicial está sujeto a decisiones estilísticas relativas a la articulación. La primera vez que se presenta el tema lo hace incluyendo *legatos* y *detachés* a elección del alumno⁸⁵. Durante la repetición, la mitad del tema cambiará el fraseo a uno más *spiccato*⁸⁶. Las posiciones tendrán lugar por bloques y de forma equilibrada mientras que la dinámica apostará por crescendos y decrescendos en espacios reducidos. Una vez aparezca la progresión, se segmenta el material musical en bloques de posiciones (1ª, 3ª y 5ª) que generan perfiles tímbricos diferenciados que se suceden como si se estuvieran pasando el turno de palabra⁸⁷. En el cuarto sistema empezando por el final, el alumno deberá destacar las notas cambiantes mientras liga las tres restantes a la vez que progresa ascendentemente a través de las posiciones (de 1ª a 5ª) en el que en la última deberá controlar el arco para que las notas se entiendan lo mejor posible⁸⁸. En la recta final, el estudiante deberá cambiar de posición (de 1ª a 7ª) cada dos grupos de semicorcheas⁸⁹. Al final de la obra, se ligan las corcheas finales acentuando el tiempo débil mediante un ligero *martelé* y un *legato*⁹⁰. Como puede verse, este enfoque pedagógico pone a prueba las aptitudes del intérprete para decidir la ergonomía de los cambios y su capacidad de proyección al tener que frasear en diferentes posiciones que varían en cuerpo sonoro y pone de manifiesto el potencial del repertorio como material de desarrollo técnico⁹¹.

Generalmente este enfoque indica que la inclusión de los recursos tímbricos resulta útil en la adquisición de la técnica mientras se dota de criterios para su aplicación. Por último, cabe aclarar que el método escogido es orientativo y lo descrito en este apartado es transferible a otros contextos metodológicos.

⁸³ Página 12 extraída del Volumen 6 del método Suzuki.

⁸⁴ Para ilustrar todas estas cuestiones, adjunto una interpretación de la Sonata Op. 1 nº 12 de Händel. La grabación es de elaboración propia y sirve para que el lector aprecie de una forma más clara el color de las cuerdas, la utilidad que tiene el uso constante de posiciones para generar situaciones técnicas más complejas y para que se ubique mejor en el texto en el que se incorpora. [ Interpretación Sonata Händel.mp4].

⁸⁵ Minuto 00:00 - 00:24.

⁸⁶ Minuto 00:25 - 00:36.

⁸⁷ Minuto 00:48 - 1:15. En el segmento 1:32 - 1:43, se incorpora el uso de la quinta cuerda.

⁸⁸ Minuto 1:44 - 1:53.

⁸⁹ Minuto 2:16 - 2:22.

⁹⁰ Minuto 2:23 - 2:25.

⁹¹ Cabe aclarar que lo que se describe es una decisión propia. Cada intérprete podrá escoger los recursos tímbricos y técnicos según lo que busque trabajar. En otras palabras, lo propuesto no busca estandarizar esta interpretación, sino ver cómo las decisiones conscientes del intérprete pueden aportar a su desarrollo.

4 - Conclusiones

Esta investigación ha tenido como objetivo analizar cómo se interrelacionan pedagogía, interpretación e identidad sonora a partir del estudio del violín. A lo largo del trabajo se ha podido observar que las decisiones tímbricas y expresivas no constituyen únicamente aspectos secundarios de la interpretación, sino elementos centrales en la construcción artística del intérprete. El color de las cuerdas, las posiciones, el fraseo o el uso de determinados recursos técnicos contribuyen a la construcción de un discurso y relación personal con la obra.

El análisis del recorrido histórico ha permitido corroborar que la concepción del intérprete y la metodología pedagógica han variado significativamente según el contexto. En el Renacimiento y el Barroco, el intérprete desempeñaba un papel creativo activo al recaer sobre él decisiones interpretativas como la ornamentación, el fraseo, las disminuciones o la realización del bajo continuo. La interpretación fue concebida como una coproducción entre intérprete y compositor. A partir del Clasicismo, se produjo una progresiva institucionalización de la enseñanza musical y un cambio en la perspectiva de abordar una obra musical. Los conservatorios y la fidelidad interpretativa de la obra propiciaron la aparición de modelos pedagógicos homogéneos.

A través del análisis del sistema educativo español actual, se ha mostrado que estos continúan presentes. Los conservatorios emplean métodos pedagógicos decimonónicos mientras que la educación musical general continúa ocupando un lugar secundario dentro del currículo obligatorio y, por ende, generando desigualdades de acceso. La búsqueda de la excelencia técnica puede favorecer procesos interpretativos en los que la construcción de una identidad artística propia queda en segundo plano.

El estudio de los recursos tímbricos del violín ha mostrado cómo muchas de las posibilidades expresivas del instrumento no se han sistematizado dentro de los métodos convencionales. Los colores sonoros conllevan implicaciones retóricas y expresivas específicas que, aunque frecuentemente asumidas de forma mecánica o puramente ergonómica, pueden convertirse en herramientas conscientes de construcción artística. El violín de cinco cuerdas representa una ampliación interesante de dichas posibilidades mediante la exploración de registros y colores poco habituales dentro del repertorio tradicional. Por ende, sus capacidades expresivas

sugieren nuevas posibilidades interpretativas y pedagógicas que todavía no han sido exploradas de forma académica.

Una conclusión que se puede extraer de esta investigación es que un cambio en la enseñanza legitimado por la tradición historiográfica puede propiciar un cambio de paradigma de la figura del intérprete, permitiéndole un mayor rango de expresión y de autonomía en contextos musicales entendidos como manifestaciones sonoras mutables más que como objetos cerrados. Esto favorece un marco interpretativo en el que el desarrollo profesional e identitario del músico se vincula directamente con su capacidad de toma de decisiones musicales. El reenfoque de la libertad y diferenciación del intérprete no implica el rechazo a la tradición sino demostrar una realidad interpretativa más diversa que, de incluirse en la pedagogía, podría enriquecer la formación musical.

El análisis realizado permite plantear una metodología centrada en aspectos que favorecen una mayor diferenciación entre los intérpretes. El método aportado muestra cómo el repertorio puede funcionar no solo como objetivo final, sino también como herramienta -o proceso- técnica y expresiva desde las primeras etapas formativas. El aprendizaje contextualizado en obras del repertorio puede resultar más significativo para el desarrollo del alumno, y la adaptación a sus necesidades ayuda a contribuir al desarrollo de la autonomía y el espíritu crítico interpretativo.

5 - Bibliografía

- Adler, S. (1982). *The study of orchestration*. W. W. Norton & Company.
- Arnold, D. (1988). *The Renaissance at Bologna*. Clarendon Press.
- Avison, C. (1752). *An essay on musical expression*. C. Davis.
- Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. Frederick A. Stokes Company.
- Bach, C. P. E. (1753–1762). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*.
- Baldauf-Berdes, J. L. (1996). *Women musicians of Venice: Musical foundations, 1525–1855*. Oxford University Press.
- Bodig, R. D. (Ed.). (2002). *Regola Rubertina y Lettione Seconda* (S. Ganassi, original work published 1542–1543). Saraband Music.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Brown, C. (1999). *Classical and romantic performing practice 1750–1900*. Oxford University Press.
- Burkholder, J. P., Palisca, C. V., & Grout, D. J. (2019). *Historia de la música occidental* (9.^a ed.). Alianza Editorial.
- Butt, J. (2002). *Playing with history: The historical approach to musical performance*. Cambridge University Press.
- Cook, N. (2001). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge University Press.
- Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Flesch, C. (1924). *The art of violin playing*. Carl Fischer.

- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Prentice-Hall.
- Ganassi, S. (1542–1543). *Regola Rubertina y Lettione Seconda*. Saraband Music.
- Giraldo, S., et al. (2019). Automatic assessment of tone quality in violin music performance. *IEEE Access*.
- Ganassi, S. (1542). *Regola Rubertina*. Venecia.
- Ganassi, S. (1543). *Lettione seconda*. Venecia.
- Goehr, L. (1994). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford University Press.
- Gourlay, K. A. (1979). The transmission of musical knowledge in informal contexts. *Ethnomusicology*, 23(2), 217–239.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school*. Ashgate.
- Harnoncourt, N. (1984). *Der musikalische Dialog*. Residenz Verlag.
- Haynes, B. (2007). *The end of early music*. Oxford University Press.
- Mateu-Luján, B. (2021). La educación musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria: Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 1–20.
- McAdams, S. (1992). The perception of musical timbre. *Music Perception*, 10(2), 263–298.
- McPherson, G., & Welch, G. (2012). *The Oxford handbook of music education*. Oxford University Press.
- Milán, L. de. (1536). *El maestro*. Francisco Díaz Romano.
- Murray, R. W., Weiss, S. F., & Cyrus, C. J. (Eds.). (2010). *Music education in the Middle Ages and the Renaissance*. Indiana University Press.

Neubert, D. (1984). The extended family: Electronic bowed string instruments. *American String Teacher*.

Pascual León, N. (2016). *La interpretación musical en torno a 1750*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rink, J. (Ed.). (1995). *The practice of performance: Studies in musical interpretation*. Cambridge University Press.

Rink, J. (1997). *Performance practice in the romantic era*. Cambridge University Press.

Rink, J. (2001). The profession of music. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge history of nineteenth-century music*. Cambridge University Press.

Rosen, C. (1995). *The romantic generation*. Harvard University Press.

Scarlatti, D. (1738). *Essercizi per gravicembalo*. B. Fortier.

Stowell, R. (2001). *The early violin and viola: A practical guide*. Cambridge University Press.

Virdung, S. (1511). *Musica getutscht und außgezogen*. Michael Furter.

Talbot, M. (1979). *Vivaldi*. Dent.

Trend, J. B. (1925). *Luis Milan and the vihuelistas*. Oxford University Press.

Vernia Carrasco, A. (2022). Educación musical: Una breve panorámica en el territorio español. *ArtsEduca*, 33, 11–17.

Wason, R. W. (2002). Musica practica: Music theory as pedagogy. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge University Press.

Webgrafía

Porta, A. (1999). Pedagogía musical y cambio de contexto sonoro en educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 15, [\[https://www.researchgate.net/publication/315823073 Pedagogia musical y cambio de con texto_sonoro_en_educacion_infantil\]](https://www.researchgate.net/publication/315823073_Pedagogia_musical_y_cambio_de_con_texto_sonoro_en_educacion_infantil). Consultado el 04/06/2026

Padilla, J. (2024). La interpretación históricamente informada, más allá de la partitura. *Itamar. Revista de investigación territorios para el arte*. [<https://doi.org/10.7203/itamar.10.29156>]. Consultado el 21/04/2026.

Shao, J. (2025) Enhancing Learning Outcomes in Violin Music Education: A Systematic Review. [<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1683580/full>]. Consultado el 07/03/2026.

Asakura, T. (2025). Timbre Perception in Violins: Spectral and Formant Influences of String Materials in a Controlled Study. [<https://www.nature.com/articles/s41598-025-23548-0>]. Consultado el 07/03/2026.

Dont, J. (1852). *24 preparatory exercises to the studies of Kreutzer and Rode, Op. 37*. IMSLP [[https://imslp.org/wiki/24_Preparatory_Exercises%2C_Op.37_\(Dont%2C_Jakob\)](https://imslp.org/wiki/24_Preparatory_Exercises%2C_Op.37_(Dont%2C_Jakob))]. Consultado el 01/02/2026.

García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 1–18. [<https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10914>]. Consultado el 04/06/2026.

Giraldo, S., et al. (2019). *Automatic assessment of tone quality in violin music performance*. [<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6427949/>]. Consultado el 15/03/2026.

Kreutzer, R. (1793). *Violin school (Méthode de violon)*. IMSLP. [[https://imslp.org/wiki/%C3%89tudes_ou_caprices_\(Kreutzer,_Rodolphe\)](https://imslp.org/wiki/%C3%89tudes_ou_caprices_(Kreutzer,_Rodolphe))]. Consultado el 01/02/2026.

Faure-Carvalho, A., Gustems-Carnicer, J., et al. (2020). Recursos digitales para la enseñanza musical en la ESO. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 84, [[341294459](https://doi.org/10.34129/4459) [Recursos digitales para la enseñanza musical en la ESO](https://doi.org/10.34129/4459) *Revista Eufonia Didáctica de la musica*]. Consultado el 04/06/2026.

Páginas web

Violinista Online. (s. f.). *Violín de 5 cuerdas*. <https://violinista.online/violin-de-5-cuerdas/>

Electric Violin Shop. (2025, 15 de abril). *Electric Bach: Solo Violin Partita 2 – Rudolf Haken, EVL Dragonfly 6-string* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=O5PIHcMectQ&t=468s>.

Anexos

Piezas

A modo de estudio de posiciones, color y timbre

- I - La Folia in D minor (Op.5 Nº 12) de Arcangelo Corelli (I - V Posición)
- II - Waltz in E minor (Op. 69 Nº 2) de Frédéric Chopin (I - V Posición)
- III - Sonata in D major (Op. 2 Nº 11) de Antonio Vivaldi (I - VII Posición)
- IV - Russian Fantasy Nº3 in A minor de Leo Portnoff (I - VII Posición)
- V - Sonata in C minor (Op. 2 Nº 7) de Antonio Vivaldi (I - VII Posición)
- VI - Minuet in C major (Serenade Op. 7) de Frederick Septimus Kelly (I - VII Posición)
- VII - Concertino in G major Op. 24 de Oskar Rieding (I - VII Posición)
- VIII - Sonata in F major (Op. 1 Nº 12) de Georg Friedrich Händel (I - VII Posición)
- IX - Violin Sonata No. 21 (KV. 304 - II) de Wolfgang Amadeus Mozart (I-VII Posición)
- XI - Allegro in G major (Op. 1 Nº 10) de Joseph-Hector Fiocco (I - VII Posición)
- XII - Gavotte in D major de Jean Philippe Rameau (I -VII Posición)
- XIII - Sonata in D major (Op. 1 Nº 13) de Georg Friedrich Händel (I - VII Posición)

Posiciones libres

- I - Sonata for flute and keyboard Wq 83 (1st. Mvt) de Carl Philipp Emmanuel Bach
- II - Concerto for strings in D major RV 121 de Antonio Vivaldi
- III - Minor Swing de Django Reinhardt y Stéphane Grapelli
- IV - Sonata in G minor HWV 364 de Georg Friedrich Händel

Figura 1. Índice de obras del volumen 6 del método Suzuki, elaboración propia.



Figura 2. Allegro de la Sonata Op.1 n°12 de Händel.

Interpretación de la Sonata Op.1 N° 12. Elaboración propia.
[<https://drive.google.com/file/d/18CHHK4NBXtdYneYA19jUQ57ZFQIYDtyB/view?usp=sharing>]