

**ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE
ALGUNOS DE LOS ETUDES DE CHOPIN EN EL CONTEXTO DE
BUCARAMANGA**

CARLOS ANDRÉS CORENA PEREA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2012

**ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE
ALGUNOS DE LOS ETUDES DE CHOPIN EN EL CONTEXTO DE
BUCARAMANGA**

CARLOS ANDRÉS CORENA PEREA

**Proyecto de Grado presentado como requisito para optar al título de
Magister en Pedagogía**

**Directora:
AURA LUZ CASTRO DE PICO
Mg. En Investigación y Docencia Universitaria**

**Codirector:
JAIRO CALDERÓN HERRERA
Docente UIS**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2012

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios, a mi Padre Carlos Cesar Corena Sevilla y a mi Abuela Obdulia Arango Viuda de Perea, quienes no se encuentran ya conmigo, pero su amor y consejo permanece en mi alma. A mi Madre Ligia Perea Arango, por su paciencia y amor inagotable. A mi hermosa prometida mi amada Margarita Rosa Curiel Calderón, por su amor firme y apoyo incondicional en todos los momentos de mi vida. A mi Maestro Jairo Calderón Herrera, por su amorosa guía que me ha iluminado el camino como faro resplandeciente. A la Doctora Aura Luz Castro, por sus consejos y acompañamiento. A la Profesora Clara María Forero Bulla por todo su apoyo y aportes enriquecedores. Al Profesor Rafael Ávila Penagos, por su valiosa amistad y porque ha sido uno de los profesores más interesantes que he tenido. A mis alumnos por enseñarme todos los días. A mis compañeros, de los cuales me llevo el mejor de los recuerdos y a la Maestría en Pedagogía, por aceptar un músico entre sus filas.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
1 APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	15
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.2 JUSTIFICACIÓN	17
1.3 OBJETIVOS	19
1.3.1 General	19
1.3.2 Especificos	19
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	19
2. MARCO DE REFERENCIA	21
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	21
2.2 MARCO TEÓRICO	23
2.1.1 Pensamiento musical, lectura de partituras Y formas de estudio características de la formación del estilo interpretativo.	23
2.1.2 Producción del sonido desde el piano	31
2.1.3 Papel de la memoria en la ejecución del piano.	32
2.1.4 Solución de aspectos técnicos de la interpretación pianística desde la relajación física y mental.	35
2.1.6 Sustento pedagógico desde el enfoque constructivista.	42
3. METODOLOGIA	58
3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METOLÓGICO	58
3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES	60
3.2.1 Profesores	61
3.2.2 Estudiantes	61
3.2.3 Investigador	61
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	61
3.3.1 Técnicas de recolección	62

3.3.2 Técnicas de registro	63
3.4 PROCESO DE ANÁLISIS	65
3.4.1 Construcción de categorías	65
3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	67
4 HALLAZGOS	68
4.1 PROPUESTA PEDAGÓGICA	89
4.1.1 Primeras Consideraciones	90
4.1.2 Análisis pedagógico de algunos de los Etudes de Chopin	107
CONCLUSIONES	131
RECOMENDACIONES	134
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	145

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Proceso de asimilación y acomodación por PIAGET	45

LISTA DE CUADROS

pág.

Cuadro 1. Matriz Categorical

68

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía de observación	146
Anexo B. Guía de entrevistas a profesores	147
Anexo C. Formato de autobiografía	149
Anexo D. Primer nivel de categorización	150
Anexo E. Memorandos Analíticos	163

RESUMEN

TITULO: ESTUDIO ETNOGRAFICO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE ALGUNOS DE LOS ETUDES DE CHOPIN EN EL CONTEXTO DE BUCARAMANGA.*

AUTOR: CARLOS ANDRÉS CORENA PEREA**

PALABRAS CLAVE: Educación musical, Etudes de Chopin, concepciones, actitudes, motivaciones, expectativas, prácticas pedagógicas.

DESCRIPCIÓN:

El presente estudio realiza una aproximación a qué piensan, hacen y sienten los profesores de piano del contexto de Bucaramanga con relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza de este instrumento musical y específicamente, de algunos Etudes de Chopin. El enfoque cognitivo actualmente, ha llevado a la educación a plantear problemas relacionados con las representaciones mentales, las concepciones, los imaginarios y las creencias de los profesores, como formas alternativas de entender el significado de la enseñanza y el aprendizaje. Desde la pedagogía es posible hacer reflexiones que permitan profundizar en procesos relacionados a la educación musical para comprender su dinámica y mejorar las metodologías que los profesores utilizan en determinados contextos. Por otra parte, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, hace que los profesores y estudiantes de piano de nuestra ciudad se adentren en su propia experiencia y cotidianidad pianística, dando sentido y significado a sus acciones. De otro lado, la investigación realizada busca alimentar la literatura científica del piano e invita a los músicos profesionales en ejercicio a desarrollar proyectos en diversos campos de la pedagogía musical.

El enfoque de investigación fue el cualitativo con diseño etnográfico. Se aplicaron como técnicas la historia de vida, la entrevista a profundidad y la observación participante. Los hallazgos del estudio identifican las concepciones, actitudes, motivaciones, expectativas y prácticas pedagógicas de los participantes. Así mismo, se hace una reflexión pedagógica sobre las condiciones personales del estudiante de piano, las generalidades y posibles dificultades técnicas e interpretativas de las obras, así como algunos aspectos metodológicos susceptibles de tener en cuenta.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Aura Luz Castro de Pico; Codirector: Jairo Calderón Herrera.

ABSTRACT

TITLE: ETHNOGRAPHICAL STUDY ABOUT THE LEARNING AND TEACHING OF SOME CHOPIN'S ETUDES IN THE CONTEXT OF BUCARAMANGA.*

AUTHOR: CARLOS ANDRÉS CORENA PEREA.**

KEYWORDS: Musical education, Chopin's Etudes, conceptions, attitudes, motivations, expectations, teaching practices.

DESCRIPTION:

This study is an approach to what piano professors, of the context of Bucaramanga, think, do and feel, in relation to teaching and learning processes of this musical instrument and specifically, some Chopin's Etudes. The cognitive approach has made that education brings up problems related with mental representations; conceptions, and beliefs that teachers have as alternative ways in order to understand the meaning of teaching and learning. From pedagogy, it is possible to make reflections that allow going deeply into process correlated with musical education, in order to understand their dynamic and improve methodologies that teachers use in particular contexts. On the other hand, reflection about pedagogical practices make that piano students and teachers of our city, get focus on their own daily pianistic experience. At the same time, the investigation carried out try to nourish piano scientific literature and treat professional musicians to develop projects in different pedagogical fields

Research approach was qualitative with an ethnographic design. Techniques such as life history, depth interviews and participant observation were used. The study outcomes identify the conceptions, attitudes, motivations, expectations and teaching practices of the participants. At the same time, a pedagogical reflection of the piano student's personal condition, generalities, and possible technical and performing difficulties is made, taking into account some methodological aspects that can be considered.

* Draft Grade

** Faculty of Human Sciences . School of Education. Director: Aura Luz Castro de Pico, Co: Jairo Herrera Calderon.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace una aproximación a qué piensan, hacen y sienten los profesores de piano del contexto de Bucaramanga con relación a los procesos de aprendizaje y enseñanza de este instrumento musical y específicamente, de algunos *Etudes*^{*} de Chopin, dado que desde la pedagogía es susceptible hacer una reflexión que permita profundizar en estos procesos para así entender su dinámica y la forma de mejorarlos; la reflexión sobre tales procesos permite que los profesores y estudiantes de piano de nuestro contexto se adentren en su propia experiencia y cotidianidad pianística y le den sentido y significado a sus acciones.

El enfoque de investigación utilizado fue el cualitativo con diseño etnográfico. Se aplicaron como técnicas la historia de vida, la entrevista a profundidad y la observación participante y como instrumentos, el diario de campo, las guías de observación y de entrevista, el formato de autobiografía y las grabaciones en audio y video, las que permitieron recuperar las experiencias, pensamientos, sentimientos y expectativas de los participantes con respecto al aprendizaje y enseñanza del piano desde algunos de los *Etudes* de Chopin.

Fueron tomados como escenarios, las clases dictadas por profesores cuyo ejercicio docente se centra en enseñar en escuelas privadas de educación no formal y en universidades que ofrecen el programa de música y licenciatura en música, así como también, el estudio personal de los profesores que dictan clases de piano y el ejercicio de la práctica profesional del investigador quien actuó como

^{*} En los países hispanohablantes se acepta la palabra estudio para definir a esta forma musical sin embargo, para el presente trabajo se utilizará la palabra en francés respetando el idioma en que el compositor escribió. Por otra parte, se utiliza dicha palabra para no confundir al lector ya que estudio en español significa también: “*Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer alguna cosa; en especial, trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte. Obra en que un autor estudia y dilucida una cuestión*”. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima Primera Edición. Madrid: Espasa Calpe. 1992. p. 922.

otro participante. La población objeto de estudio estuvo constituida por cinco profesores de piano, el investigador y cuatro estudiantes escogidos por conveniencia, de aquellos que asistían a las clases de piano dictadas por el investigador en dos escuelas de música.

En el primer capítulo se plantea la aproximación al problema, la justificación, los objetivos generales y específicos además del contexto en que fue desarrollada la investigación; en el segundo se presentan los antecedentes investigativos y los fundamentos conceptuales que dan sustento al trabajo; el tercer capítulo está dedicado a la metodología y al proceso de análisis y el cuarto contiene los hallazgos del estudio que identifican las concepciones, actitudes, motivaciones y expectativas de los participantes sustentados por un proceso riguroso de triangulación. Finaliza este último capítulo con una reflexión pedagógica sobre las condiciones personales del estudiante de piano, las generalidades y posibles dificultades técnicas e interpretativas de las obras, así como algunos aspectos metodológicos susceptibles de tener en cuenta; finalmente se plantean conclusiones y recomendaciones.

1. APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Etude, es una pieza destinada al perfeccionamiento de determinado aspecto técnico de un instrumento, pero también es una pieza portadora de valores propiamente musicales. Un Etude bien concebido debe conceder igual importancia a la musicalidad como al virtuosismo¹.

Las primeras obras que se designaron con este nombre fueron los Etudes Op. 50 que J. B. Cramer (1771 – 1858) escribió para el piano, pero los orígenes del Etude son anteriores. Las invenciones de J. S. Bach (1685 – 1750) no son otra cosa que cortas piezas de carácter didáctico destinadas al estudio del estilo polifónico². Durante el periodo romántico de la música, los pianistas compositores hicieron de esta forma³ algo más que un ejercicio para los dedos. Quizá el más reconocido fue Frederick Chopin, hombre de extrema sensibilidad, virtuoso y poeta del piano, de origen Polaco radicado en París y revolucionario de la técnica pianística, a tal grado que se puede decir que hay un antes y un después de él.

Los Etudes que Chopin escribió abordan problemas ya conocidos, pero plantean otros que para la época eran toda una novedad, como figuraciones de escalas en posiciones disímiles (como el octavo de la serie del Op. 10), legato entre el dedo medio, anular y meñique con combinación de acordes (como el segundo de la serie del Op. 10), juego articulado de los dedos sobre las teclas negras (como el quinto de la serie del Op. 10), por mencionar algunos. Chopin elevó la categoría

¹ BLANQUER PONSODA. Armando. Análisis de la Forma Musical (Curso teórico – analítico). Valencia: Piles. 1989. p. 110.

² *Ibíd.* p. 110.

³ El Etude, es considerado una forma instrumental libre es decir, que su temática no se subordina a ningún esquema preestablecido (*Ibíd.* p. 59). El Etude por lo general desarrolla un solo motivo de carácter técnico, por ejemplo escalas, arpeggios, acordes, intervalos, etc., o un grupo de motivos análogos (*Ibíd.* p. 110).

de los *Etudes* al convertirlos en obras concertantes, es decir con Chopin nace el *Etude de concert*.

Es probable que si un estudiante inicia el estudio de algunas de estas obras sin el apoyo de un pedagogo experimentado, las mismas, le puedan resultar complicadas de interpretar, parecer imposibles de comprender y peor aún, generarle problemas físicos como disfunciones musculares o tendinitis. Entonces, se requiere de la correcta dirección de un profesor de piano que proporcione al estudiante herramientas metodológicas para vencer las distintas dificultades que algunos de los *Etudes* presentan. Por ello, es importante conocer de primera mano las concepciones que tienen los profesores al respecto de la enseñanza y el aprendizaje de algunos de los *Etudes* de Chopin.

Por otra parte, la enseñanza del piano es un ejercicio que requiere de una constante reflexión. Los profesores dedicados a este oficio, necesitan retroalimentar constantemente su práctica no solo como pedagogos sino también como concertistas. Es importante integrar las reflexiones individuales que los profesores realizan, ya que esto contribuye a enriquecer los procesos que se hacen desde las distintas escuelas de música de nuestro contexto.

La ejecución pianística se fundamenta, en primer lugar en la lógica musical que consiste, en la reflexión racional sobre elementos como la melodía, armonía, ritmo, forma y espacialidad. En segundo lugar, en las características inherentes al ejecutante, como son las condiciones técnicas y la expresividad. Las condiciones técnicas hacen referencia al plano físico y contienen la técnica, la memoria y la resistencia física; la expresividad obedece al plano mental y racional del ejecutante y está relacionada con la sensibilidad, la transmisión emocional y la fidelidad. Cada pianista posee una reflexión distinta de estos elementos, así que a la hora de interpretar el piano su ejecución será única y original. Por ello, es necesario descubrir que piensan, hacen y sienten los profesores con respecto de

estos fundamentos. Los mismos, se aplican a cualquier obra, sin embargo se requiere tomar un compendio de piezas del amplio repertorio pianístico (que para el estudio en particular son algunos de los Etudes de Chopin), como pretexto para poder develar las concepciones y prácticas que desde su oficio pedagógico y concertante emplean.

Desde esta perspectiva surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué piensan, hacen y sienten profesores de piano del contexto de Bucaramanga, acerca del aprendizaje y la enseñanza de algunos de los Etudes de Chopin?

Las siguientes preguntas directrices orientarán la investigación:

1. ¿Cuáles son las concepciones que sobre el aprendizaje y la enseñanza del piano tienen los profesores?
2. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que los profesores desarrollan con sus estudiantes cuando enseñan algunos Etudes de Chopin?
3. ¿Qué sentimientos genera en los profesores la enseñanza de los Etudes de Chopin?
4. ¿Qué reflexiones de tipo pedagógico y técnico podrían darse a partir de este estudio?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Se tomó como un pretexto el acercamiento a algunos de los Etudes de Chopin para reflexionar sobre la práctica pianística, dado que el campo de acción del piano es extremadamente amplio y se requiere iniciar la reflexión en nuestro contexto desde algún tópico particular.

El enfoque cognitivo, tan en boga en la actualidad, ha llevado a la educación a plantear el problema de las representaciones mentales, de las concepciones, imaginarios y creencias de los profesores, como nuevas formas de entender el significado de la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que se requiere la comprensión de estos elementos para entenderlos desde la pedagogía. El explicitar mediante procesos investigativos estos elementos, garantiza en cierta medida que tanto en educación formal como no formal, se den procesos de calidad y cambios actitudinales a través de la toma de conciencia tanto de profesores como de estudiantes de sus propias formas de pensar, actuar y sentir.

Los resultados de este estudio pueden ser de gran utilidad para profesores de piano y pianistas en ejercicio que de una u otra forma hacen un acercamiento inicial a dichas obras. Los Etudes son la columna vertebral en la formación del pianista, por ello es importante contar con un estudio que profundice sobre el significado, las experiencias y las emociones generadas a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores.

En nuestro contexto no existe un estudio investigativo similar que permita el análisis de las concepciones y las prácticas pedagógicas de los profesores de piano; en ningún momento pretende confrontar otros estudios que han sido realizados desde otros contextos, sino más bien alimentar la literatura científica del piano. Además, esta investigación exhorta a otros jóvenes pianistas de nuestro contexto a investigar y profundizar, no solo sobre el tema tratado, sino también sobre otros muchos problemas de la ejecución y la enseñanza pianística, hoy en día tan a la vanguardia de otras disciplinas del conocimiento en general.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General. Identificar lo que piensan, sienten y hacen estudiantes y profesores de piano del contexto de Bucaramanga, acerca del aprendizaje y la enseñanza de algunos de los Etudes de Chopin.

1.3.2 Específicos

1. Identificar las concepciones que sobre el aprendizaje y la enseñanza del piano tienen los profesores.
2. Conocer las prácticas pedagógicas que los profesores desarrollan con sus estudiantes cuando enseñan algunos de los Etudes de Chopin.
3. Develar los sentimientos que generan en los profesores la enseñanza de los Etudes de Chopin.
4. Hacer algunas reflexiones de tipo pedagógico y técnico que podrían darse a partir de este estudio.

1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto donde se desarrolla la investigación, son las clases dictadas por profesores cuyo ejercicio docente se centra en enseñar en escuelas privadas de educación no formal y en universidades que ofrecen el programa de música y licenciatura en música en Bucaramanga; también se toma el estudio personal de los profesores y el ejercicio de la práctica profesional del investigador quien actúa como otro participante.

Participan cinco profesores de piano, el investigador y cuatro estudiantes escogidos por conveniencia que asisten a las clases de piano dictadas por el investigador en dos escuelas de música de carácter privado y de educación no formal. Dichas escuelas, se encuentran trabajando en el desarrollo de programas

que posibiliten a los estudiantes una formación musical de alta calidad similar a la de un conservatorio; por otra parte, también están trabajando en crear un currículum articulado entre las distintas materias que se ofrecen.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La naturaleza principal de la revisión de la literatura aquí sintetizada, tiene como objetivo visualizar tres trabajos que han sido realizados por diferentes pianistas pedagogos, en la ejecución y enseñanza del piano, profundizando sobre la forma llamada Etude. Para el propósito del estudio estos trabajos resultan pertinentes puesto que orientan y dan luces no solo desde el aspecto pedagógico e interpretativo, sino también desde el aspecto metodológico que se sigue internacionalmente en trabajos relacionados con la música.

A nivel internacional, Andreas Klein, en la Universidad de Rice de Houston (Texas), realizó la tesis doctoral titulada *The Chopin Etudes: an indispensable pedagogical tool for developing piano technique*⁴. En este estudio, el autor inicia con una retrospectiva histórica de los Etudes; así mismo, recalca la importancia de analizar y estudiar en profundidad estas obras, como parte esencial de la formación técnica y artística de un pianista. Por otra parte, resalta la labor del pianista pedagogo en la enseñanza y aprendizaje, no solo de los Etudes sino de cualquier obra escrita para el piano. Como resultado, Andreas Klein presenta un trabajo donde cada Etude ha sido analizado desde los elementos de la lógica musical, además de proponer herramientas técnicas para mejorar el rendimiento en el abordaje y facilitar la comprensión estética y ontológica de los Etudes.

Mike Daniel Dewitt en la Universidad del Estado de Ohio, realizó la tesis de Maestría en Artes *An analysis of texture in selected piano Etudes of Chopin and Scriabin*⁵. El propósito de este Estudio fue cuantificar las diferencias de textura

⁴ KLEIN, Andreas. *The Chopin Etudes: an indispensable pedagogical tool for developing piano technique*. Universidad de Rice, de Houston Texas. 1989.

⁵ DEWITT, Mike. Daniel. *An analysis of texture in selected piano Etudes of Chopin and Scriabin*. Universidad Del Estado de Ohio. 1980.

musical existentes entre los dos compositores. Así mismo, resalta la importancia de hacer estudios relacionados con la textura musical en las obras para piano, ya que este tipo de estudio solo ha sido orientado hacia trabajos orquestales. Para el desarrollo de la investigación empleó el enfoque cuantitativo. Las variables utilizadas fueron: tipos de melodía y acompañamiento, densidad y tesitura. Los datos analizados corresponden a mediciones estadísticas de las tres variables ubicadas entre los distintos tipos de Etudes según el problema técnico particular. Los resultados a los que llegó fueron: el sistema propuesto, ofrece una posible clasificación de acuerdo a términos como figuración, extensión y demás características presentes en un Etude. El examen de la textura musical indica que hay más similitudes que diferencias entre los dos compositores en la forma de escribir Etudes.

Stephen Paul Weber realizó en la Universidad de Texas Tech una disertación en bellas artes para su Doctorado en Filosofía llamada *Principles of organization in piano Etudes: an analytical study with application through original compositions*⁶. Este estudio se centra en el análisis de los Etudes compuestos entre los siglos XIX y XX por diversos compositores, como Chopin, Liszt, Schumann, Debussy, Rachmaninov, Scriabin, etc. Examina los varios recursos de composición, técnica y estilo utilizados por los compositores mencionados. Además, categoriza los Etudes en: *Etudes técnicos específicos, Etudes en forma de variación, Etudes de género, Etudes compositivos, Etudes programáticos y Etudes trascendentes*. Principalmente Stephen encaminó su tesis desde la revisión documental de los mismos, apoyado por pianistas, pedagogos y teóricos especializados. Los resultados develaron en síntesis, la forma como cada compositor construye un Etude desde los diversos elementos de la música, racionalizando el proceso de estudio del pianista y permitiendo un análisis profundo de las estructuras de los mismos. Como trabajo final Stephen propone una serie de ocho Etudes originales,

⁶ WEBER, Stephen. Paul. *Principles of organization in piano Etudes: an analytical study with application through original compositions*. Universidad de Texas Tech. 1993.

desarrollando un lenguaje propio, pero teniendo como base los preceptos técnicos desarrollados por los compositores.

2.2 MARCO TEÓRICO

La razón principal de esta sección es fundamentar el estudio desde aspectos directamente concernientes a las prácticas pedagógicas en la enseñanza y la ejecución pianística. Así mismo, proporcionar una mirada reflexiva desde los teóricos especializados no solo en el arte de la ejecución pianística, sino también en pedagogos investigadores que han profundizado en la experiencia de comprender los procesos de aprendizaje.

Los ejes conceptuales a trabajar desde el punto de vista musical y pedagógico-musical son: el pensamiento musical, la lectura de partituras, las formas de estudio, la producción del sonido desde el piano, la memoria musical y la relajación. Así mismo, desde el punto de vista pedagógico se contemplan los siguientes ejes conceptuales: inteligencia musical, aprendizaje de procedimientos, aprendizaje de destrezas y aprendizaje de habilidades, enfoque cognitivo, y concepciones y prácticas de los profesores de piano.

2.1.1 Pensamiento musical, lectura de partituras y formas de estudio: características de la formación del estilo interpretativo. El gran pianista y compositor italiano Ferruccio Busoni define a la música como “*aire sonoro,*”⁷ definición por cierto bastante ambigua que pareciese no concluir o concretar algo particular; sin embargo contempla dos elementos importantes: el aire como necesidad primaria para la vida y el sonido como manifestación de esa necesidad primaria. El devenir del sonido se encuentra íntimamente ligado con la misma existencia. Un sonido nace del silencio, se desarrolla en un periodo de tiempo,

⁷ BUSONI, Ferruccio. Citado por: BARENBOIM, Daniel. El sonido es vida, el poder de la música. Buenos Aires: Norma. 2007. p. 15.

para luego desvanecerse desde donde inició, en el mismo silencio. No existe condición más natural que ésta. Ahora bien, el nacimiento de un sonido es algo especial: el sonido puede irrumpir súbitamente en el silencio, nacer del silencio absoluto o dar la sensación de que siempre el sonido ha estado allí y es el oyente el que acaba de llegar⁸. Si bien el nacimiento del sonido es el inicio de la experiencia sonora, ocurre lo mismo con el último sonido de esta experiencia, al igual que el primer sonido está relacionado con el silencio que le antecede, el último sonido se relaciona con el silencio que le precede.

Para Barenboim⁹, el desarrollo del sonido también es algo especial; durante la ejecución de una pieza musical se experimentan varias sensaciones y estados de ánimo. El oyente entra en relación con el sonido gracias a que se identifica con la abstracción sonora, es decir, reconoce emociones que le son familiares en la obra. La música posee una curva expresiva, que va desde el inicio de la experiencia sonora, subiendo al desarrollo donde se ubica el clímax de la obra, para luego descender al desenlace de la misma.

Así como en la literatura existen personajes, los hay también en una partitura; estos personajes interactúan durante el discurso musical, unas veces en desacuerdo y otras en común acuerdo. En el punto climático, el discurso de los personajes o el personaje alcanza su máximo, es un momento sublime donde la emoción desborda en ráfagas de pasión, dando inicio al descenso de la experiencia sonora. Hacer música significa integrar todos los elementos inherentes a la propia música, esto lleva al sentido íntimo del sonido, la interconexión. El intérprete debe saber hasta qué grado un sonido se relaciona con otro, ya que el encadenamiento de sonidos es lo que produce en sí la experiencia sonora.

⁸ Ibíd. p. 19.

⁹ Ibíd. p. 17.

Como en la vida, la concordancia y discordancia están presentes en la música: un sonido puede generar simpatía con otro, o simplemente generar discordia, lo que no quiere decir que no coexistan en el plano musical; esta relación de amor-desamor es lo que hace interesante la experiencia sonora. Cuando dos elementos se contraponen, generan algo recurrente en el pensamiento musical llamado tensión; si estos elementos se liberan y toman rumbos paralelos se le llama distensión. La tensión y distensión son la base motora de la naturaleza, que a diario las vemos reflejadas en distintos fenómenos: la tormenta que precede a la calma, la risa después de la angustia o, si se prefiere, el reposo de los amantes después del agite amoroso. Todo esto es posible de representar desde el sonido; por ello, “la música es el arte elevado del ser humano”¹⁰, y su función, además de ser metafórica, es expresar y describir las distintas emociones y sentimientos del ser humano.

El pensamiento musical se puede explicitar mediante un lenguaje de símbolos, los cuales se materializan en las partituras, que son el único medio que posee el compositor para comunicar su pensamiento al mundo; la labor noble del intérprete es comunicar ese pensamiento¹¹. Leer una partitura es equivalente a leer un libro; leer no sólo es descifrar signos, es entender y para ello se necesita una serie de pre-saberes y saberes que conduzcan a su correcta comprensión. A menudo se trabaja la lectura de partituras de modo superficial, pero no es suficiente con descubrir la altura de las notas, su duración y desde luego intuir (en el metrónomo) a qué velocidad deben ejecutarse esas notas¹². Una partitura es algo más que un instructivo para hacer música, es la condensación y codificación del pensamiento musical; por ello el arte de leer música apunta a la realización física de la partitura es decir, transformar un objeto inanimado en sonido.

¹⁰ CORTOT, Alfred. Curso de interpretación. Buenos Aires: Ricordi. 1934. p. 14.

¹¹ BARENBOIM, Daniel. Op. Cit. p. 63.

¹² LEIMER, Karl y WALTER, Giesecking. La moderna ejecución pianística. Buenos Aires: Ricordi. 1950. p. 14. *Ibíd.* p. 14.

La música es un lenguaje, participa, avisa, anuncia y revela. En nuestra cotidianidad utilizamos distintos lenguajes: el hablado o articulado, el corporal, el visual etc. El ser humano tiene una constante necesidad de comunicarse y lo hace de forma natural; así como estos lenguajes se producen desde la naturalidad y son inherentes a nuestro actuar, lo mismo debe ocurrir con el lenguaje musical.

Interiorización y reflexión de una partitura son dos procesos fundamentales. Lo primero se refiere a cómo los distintos elementos de la música entran en nuestro pensamiento; lo segundo apunta a la meditación que se hace sobre estos elementos; en otras palabras, hay que conocer para luego pensar.

La interiorización de los elementos musicales también conlleva un proceso. Al abordar una partitura el intérprete visualiza una serie de componentes desde distintos ángulos, como por ejemplo altura y duración de las notas, intervalos que componen la melodía, matices, fraseo, textura armónica, forma y estructura, indicación de tempo y el estilo del compositor; incluso en algunas obras la dedicatoria es relevante dependiendo del destinatario(a)¹³. Estos elementos se deben observar progresivamente. Es común interiorizar primero el nombre, la altura y duración de las notas, luego desde la audición exterior, los intervalos de la melodía, para después interiorizar los elementos restantes.

La reflexión de los elementos musicales es quizá el paso más significativo; cuando el intérprete siente que ha interiorizado estos elementos comienza a cuestionarse sobre cómo se puede hacer música. Es necesario ser cuidadoso en observar las sutilezas de estilo, la fraseología del compositor, la gradación de volumen del sonido y por supuesto mantenerse fiel al pensamiento del compositor¹⁴. Cuando esta reflexión se hace en la mente y no sobre el instrumento se le llama reflexión interna; el intérprete utiliza un instrumento imaginario, se ve y se oye ejecutándolo.

¹³ CORTOT, Alfred. Op. Cit. p. 17 y 18.

¹⁴ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Rítmica, Dinámica, Pedal y otros problemas de la ejecución pianística. Buenos Aires: Ricordi. 1951. p. 7.

De esta forma se logra claridad mental a la hora de ejecutar una obra. Primero debe estar claro en la cabeza, para que así, las manos puedan responder¹⁵.

La interiorización de los elementos musicales es posible gracias a la forma como se estudian las obras. En el aprendizaje de la música existe un sinnúmero de formas y métodos de estudio. El propósito principal de cualquier método debe ser la correcta comprensión de una partitura. Estudiar es desmenuzar, analizar e incluso desaprender para luego volver a aprender¹⁶.

El intérprete debe desarrollar una relación con la obra que se estudia, pues a menudo el estudiante no siente empatía con alguna o con todas las obras de su repertorio, posiblemente porque fueron estudiadas desde la necesidad y no desde el gusto. Existen en el repertorio pianístico un sinnúmero de obras que recurren a los mismos elementos formativos, así que hay de donde escoger. Sabemos que el repertorio del piano es uno de los más ricos, no por su antigüedad, pues a comparación de otros instrumentos como el violín, el piano es un adolescente¹⁷, sino porque la mayoría de los grandes maestros de la música encontraron en el piano el medio de expresión ideal de su pensamiento y también fueron virtuosos ejecutantes que dedicaron su vida a experimentar con todas las posibilidades físicas y expresivas del instrumento. Es el caso de Franz Liszt pianista, compositor, director de orquesta y uno de los más grandes y bondadosos pedagogos que ha existido (su staff de alumnos brillantes supera la centena), quien se preocupó por escribir música de alta factura y que a la vez fuese significativa para el estudiante¹⁸. Infortunadamente, la mayoría de profesores de piano recurren constantemente a las mismas obras y a los mismos textos para la

¹⁵ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 14 y 15.

¹⁶ CHANG, Chuan C. Fundamentos del Estudio del Piano, 2a Edición. 2008. Disponible gratuitamente en: <http://www.pianopractice.org/spanish.pdf> p. 3.

¹⁷ *Ibíd.* p. 3.

¹⁸ GAUTHIER. ANDRÉ. Liszt. Madrid: Espasa-Calpe. 1985. p. 101.

enseñanza, limitándose a un repertorio reducido que, desde luego, no cala con todas las personalidades de los estudiantes.

El papel del profesor de piano se constituye en mediador entre el pensamiento del compositor y la individualidad del estudiante. Es evidente que un profesor de piano es a la vez un ejecutante, pues así enseñe, nunca debería abandonar su práctica de estudio y más importante, su actividad concertante. El profesor que enseña desde el amor tendrá mayores posibilidades de obtener resultados positivos, será capaz de transmitirle al estudiante la misma pasión con la que él aborda una obra. Una de las tareas del profesor y quizá la más importante es enseñar al estudiante a estudiar¹⁹. Un verdadero profesor es demostrativo al explicar un pasaje, se sienta y muestra qué camino utiliza para vencer la dificultad. El profesor también es un ser reflexivo, continuamente reevalúa su pensamiento y permite que los estudiantes le nutran. Generalmente, un profesor ha desarrollado un sistema de estudio acorde a las circunstancias de su ejercicio profesional y un punto de vista frente a la música; este último no debe ser algo caprichoso y subjetivo, sino debe partir de la reflexión que se hace de los elementos de la música²⁰. El profesor transfiere al estudiante su sistema de estudio y exhorta a la formación del punto de vista propio.

Un sistema de estudio contiene dos aspectos principales, interiorización y reflexión²¹. El propósito del estudio es conocer de manera profunda las dificultades y particularidades de cada obra. Ahora bien, una obra se puede comparar con la relación que se forma con un amigo. A un amigo no se le puede conocer inmediatamente, sino a medida en que se comienza a tratar y a compartir con éste. Lo mismo ocurre con una obra, mediante el proceso de estudio es que se conoce. Al amigo se le valora y respeta lo que igualmente pasa con la música, se debe honrar su sentir e individualidad. Un amigo requiere tiempo y comprensión,

¹⁹ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 39.

²⁰ BARENBOIM, Daniel. Op. Cit. p. 24.

²¹ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 14.

se está con él en las buenas y en las malas; así sucede con una obra, ella puede presentarnos dificultades a la hora de estudiarla, pero debemos perseverar en vencer las mismas, no se puede abandonar algo que se quiere y se siente.

Cuando se han conocido todas las dificultades particulares de cada obra y se ha interiorizado por completo la misma, es posible hablar de interpretación. La palabra interpretación se refiere a la acción que realiza el intérprete²² y, aunque esto sea obvio, es importante prestar atención a su significado. La interpretación permite desarrollar una relación fraternal con la obra, pues a medida que se ejecuta se va ganando seguridad. La auto-reflexión garantiza el progreso y permite reevaluar aspectos que posiblemente no hayan sido tomados en cuenta por el intérprete; estos aspectos se analizan y se apropian, y es entonces cuando inicia el proceso de formación del estilo del ejecutante.

Existen dos clases de estilo: estilo del compositor y estilo del ejecutante. El estilo del compositor depende del contexto en el cual éste vivió o vive, de su sentir personal y de su pensamiento musical. El estilo del intérprete depende de su capacidad reflexiva y su sentido de análisis, de la escuela interpretativa en la cual se ha formado y de su sentido de fidelidad para con el pensamiento del compositor. Un intérprete no debería ser voluntarioso y hacer cosas sólo porque cree que deben hacerse; la interpretación de una pieza musical exige el total abandono de la subjetividad; compenetrarse con la música requiere de un acto de humildad, alejar el egoísmo y abrirse al pensamiento e intención del compositor²³.

“Ser fiel a la partitura, una frase que se repite a menudo significa mucho más que reproducirla literalmente en forma sonora; desde esta perspectiva, no existe algo que se pueda calificar de fidelidad absoluta a la partitura. La literalidad representa solo la mitad de la ecuación, la otra mitad está formada por los interrogantes que

²² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Op. Cit. p. 1181.

²³ BARENBOIM, Daniel. Op. Cit. p. 27.

*nos llevan a buscar y a comprender cada parte de la música*²⁴. Lo interesante es que cada intérprete es fiel a su modo, conservando cierta literalidad. Modernamente, ser fiel es algo complejo, pues constantemente nuestra voluntad sucumbe ante la seducción del ego. La interpretación en vivo desde luego tiene momentos en donde prima algo de subjetividad, gracias a factores tales como el nerviosismo, la sala, el instrumento e incluso el estado de ánimo. Es muy difícil que un intérprete reproduzca en su totalidad lo que escuchó e interiorizó en su instrumento y en la sala de su hogar; a menudo el pianista debe ser maleable pues, a diferencia de otros instrumentistas, él no lleva su instrumento, así que debe ajustarse a las circunstancias que se le presenten. Por ejemplo, en muchos pianos las dinámicas varían; mientras algunos permiten hacer *fortes* robustos solo con el peso natural del brazo, otros necesitan de un peso adicional del cuerpo, ya que su mecanismo está diseñado para un tipo de sonoridad distinta. En otros casos es más fácil tocar en tempos altos, pues sus teclas poseen un mecanismo de escape más rápido que el de algunos donde esto no fue pensado.

Sin embargo, con todas estas dificultades que el pianista debe sortear, cuando se ha estudiado de forma reflexiva se logra en cierta medida la fidelidad. El estilo de ejecución personal es algo que no se enseña sino más bien se moldea. Cada individuo es único, en su modo de hablar, de caminar y, en un sentido amplio, de vivir. Lógicamente, su manera de tocar será única, pero ajustable. Este ajuste se da gracias a dos factores: La técnica y el profesor²⁵. La primera se encarga de encaminar al individuo hacia un fin, pues la técnica nos lleva a la música y no viceversa. El profesor, por su parte, le enseña al individuo a desarrollar su pensamiento y su punto de vista, permitiendo que aflore de manera natural el estilo personal del intérprete.

²⁴ *Ibíd.* p. 61.

²⁵ CHANG, Chuan C. *Op. Cit.* p. 17.

2.1.2 Producción del sonido desde el piano. La producción del sonido está íntimamente ligada con el oído; existen dos tipos de oído: el externo y el interno²⁶. El primero permite captar los sonidos del medio en un acto llamado audición externa, el segundo almacena estos sonidos, dejando que el cerebro los decodifique en un acto llamado audición interna. En un intérprete, estos dos tipos de audición tienen un papel fundamental puesto que son la base para la correcta comprensión del fenómeno sonoro.

No se puede reflexionar sobre un sonido que no se ha escuchado nunca. Por ello, la formación del oído externo es vital, y está relacionada con la formación del gusto por lo bello y lo estético²⁷. Un estudiante de piano desarrolla esta formación a través de la mediación de su profesor, el cual debe preocuparse por brindar ejemplos sonoros de altísima calidad, permitiendo que el estudiante escuche interpretaciones magistrales de los grandes maestros de diferentes épocas.

A la hora de ejecutar una pieza musical estos dos oídos se ponen en marcha, indicándole a las manos el resultado que se busca. Por supuesto, esto no ocurre inmediatamente, puesto que la mano también necesita una adecuación especial para producir el sonido²⁸. La mano de un pianista es flexible, robusta y alargada, incluso si es una mano pequeña conserva estas características. El tamaño de la mano no determina el poder técnico, el cual se da gracias a la voluntad de trabajo²⁹. Una mano educada es aquella que puede moverse natural y libremente sobre el teclado; la forma de estudio, sea desde cualquier punto de vista, debe procurar observar estos dos principios, naturalidad y libertad.

La producción sonora, en un sentido sublime, categoriza al sonido desde una emoción o un sentimiento, lo que permite al oyente sentirse cercano al sonido. El

²⁶ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 19.

²⁷ ROUSSEAU, Jean Jaques. Música y lenguaje. Valencia: Universitat de Valencia. p. 276.

²⁸ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 15.

²⁹ CHANG, Chuan C. Op. Cit. p. 9.

intérprete debe procurar mantener esta relación sonido-emoción³⁰. Un público entusiasta guardará por más tiempo en su memoria una ejecución ligada a la comunicación pues sentirá que el intérprete le habló de algo que conoce y que vive.

La razón es uno de los aspectos vitales en la producción del sonido. Emoción y razón conviven, pero la primera debe darse gracias a la segunda; es la razón la que permite el balance sonoro, la gradación correcta de volumen, la escogencia de velocidad y, algo muy importante, mantiene la mente en calma durante la ejecución³¹.

2.1.3 Papel de la memoria en la ejecución del piano. Para el presente estudio se parte de entender la memoria como la retención de información a través del tiempo, proceso que incluye la codificación, el almacenamiento y la recuperación³². Pensar la memoria en estos términos ayuda a comprenderla mejor dado que se tiene en cuenta la forma como los datos e informaciones se incorporan, la manera como se retienen y cómo ellos se traen nuevamente para ser utilizados.

La codificación tiene que ver con la atención y el aprendizaje; el almacenamiento implica la utilización de los almacenes de memoria sensorial a corto plazo o de trabajo y a largo plazo³³; y la recuperación, con la búsqueda en el banco de datos (almacén de memoria) para encontrar la información relevante. Este proceso puede ser automático o, requerir de cierto esfuerzo según las estrategias utilizadas en la codificación. La práctica constante sobre el piano representa la actividad que permite repetir conscientemente la información; además, incrementa el periodo en que la información permanece en la memoria a través del tiempo.

³⁰ BARENBOIM, Daniel. Op. cit. p. 50.

³¹ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 35.

³² SANTROCK, John W. Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill. 2001. p. 317.

³³ ATKINSON, R. SHIFFRIN, R. (1968). Citado por: SANTROCK, John W. Op. Cit. p. 307.

Es posible diferenciar la memoria con base en sus contenidos. Squire³⁴ jerarquiza la memoria a largo plazo en memoria declarativa y memoria de procedimientos o implícita; como ésta última interesa para este estudio, se entenderá que la memoria de procedimientos *“es el conocimiento en forma de habilidades y operaciones cognitivas... no se recolecta de manera consciente al menos no en la forma específica de eventos o hechos”*³⁵, por lo que es difícil, si no imposible, de comunicar verbalmente, ya que implica saber cómo se realizan los procesos. Cuando una persona aplica este conocimiento para bailar, tocar un instrumento musical, manejar un automóvil etc., está, utilizando la memoria de procedimientos. Muchos pianistas ejecutan el recital solista absolutamente de memoria. Durante mucho tiempo se creyó que la facilidad de memorizar era algo innato y difícil de desarrollar. *“Ni el genio ni el talento son indispensables a la memoria, en cambio ésta lo es para ambos”*³⁶.

El funcionamiento de la memoria, se asemeja al de un músculo: es necesario su continuo entrenamiento para lograr el óptimo desarrollo. Entre más sabiamente se ejercite, se mantendrá sano y listo para cualquier circunstancia; lo mismo ocurre con la memoria³⁷. El 80% del intérprete es la memoria; cuando se es consciente de esto, la ejecución de una pieza se vuelve algo natural. Memorizar una partitura es el primer paso, lo demás llega por adiestramiento³⁸.

La memoria musical comprende a su vez distintos tipos memorias, que forman parte de un engranaje de recuerdos que funcionan ordenadamente durante la ejecución de una obra³⁹; ellas son:

³⁴ SQUIRE (1984). Citado por: SANTROCK, John, W. Op. Cit. p. 309.

³⁵ SANTROCK, John W. Op. Cit. p. 309.

³⁶ BARBACCI, Rodolfo. Educación de la memoria musical. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1965. p. 22.

³⁷ *Ibíd.* p. 47.

³⁸ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 14.

³⁹ BARBACCI, Rodolfo. Op. Cit. p. 38.

Memoria visual: también llamada memoria de imágenes, por ejemplo, recordar exactamente lo que está escrito en la partitura, visualizarla en la mente, recorrer tramo a tramo la intrincada construcción de signos musicales.

Memoria auditiva: apela a la audición exterior e interior; la memoria auditiva recuerda el sonido y la reflexión del mismo aunque se esté en situaciones donde haya factores de distracción. Esta memoria facilita la concentración y con ella se logra la capacidad de abstracción, pues, aunque el entorno sea sonoro o silenciosamente hostil (recordemos el silencio sepulcral de las salas de concierto durante la ejecución de una obra, que a menudo es interrumpido por ráfagas de sonidos extraños), el ejecutante escucha su voz interna.

Memoria analítica: esta memoria tiene que ver con la reflexión hecha de los elementos de la música; conocer el camino implica haberlo recorrido con anticipación. El ejecutante, al utilizar esta memoria se convierte en una especie de estratega, que ha estudiado todas las posibles conexiones dentro de la partitura.

Memoria nominal: cuando el ejecutante tiene la capacidad de decir las notas, independiente de su entonación, y lo hace verbal o mentalmente, hablamos de memoria nominal. Esta memoria es el mejor recurso que puede poseer un pianista, pues es notable que el piano sea un instrumento melódico-armónico. A diferencia de otros instrumentos, en el piano es posible ejecutar obras de corte sinfónico como las transcripciones de Liszt de las sinfonías de Beethoven; por ello, ¿qué hacer con tantas notas? Es aquí donde entra en acción la memoria nominal. Siendo el piano el instrumento moderno con el registro más amplio, es comprensible que los compositores utilicen la totalidad de su diapasón incluso en líneas melódicas, siendo imposible solfear a la altura correcta una serie de notas, como ocurre con el Etude Op. 10 No. 1 de Chopin, donde la figuración ascendente y descendente de arpeggios ocupa la totalidad del teclado.

Memoria muscular: es la facultad de tocar movimientos complejos y rápidos de forma natural. Esta memoria es posible solo después de la interiorización de las anteriores, pues no es una memoria mecánica que se adquiere mediante la repetición⁴⁰. Esta memoria es la procedimental o de ejecución y está relacionada con la adquisición y mejora de habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas⁴¹ como, por ejemplo, ejecutar el piano.

La ejecución mental, como último paso, permite disfrutar del estudio interior. Glenn Gould, pianista canadiense, dedicaba largas horas a la ejecución mental, se le veía caminar con su perro y tararear melodías mientras se dirigía a sí mismo con sus manos⁴². La mente humana posee un poder sobrenatural, por lo que es posible imaginar la ejecución de una pieza en su totalidad o por secciones y en distintas velocidades⁴³.

2.1.4 Solución de aspectos técnicos de la interpretación pianística desde la relajación física y mental. La disposición que posee un pianista hacia su instrumento tiene como base el principio de relajación. Se sugiere que el estudiante de piano, en primer lugar aprenda a sentir conscientemente el relajamiento de los músculos del brazo, tal como se establece involuntariamente al caminar en la forma corriente. Al caminar, la mano mantiene normalmente una ligera curvatura sobre los músculos, mientras que si extendemos los dedos o los doblamos más, el esfuerzo que ello demanda produce cansancio a la larga.⁴⁴ La ejecución relajada permite una proyección natural del sonido, la elaboración del sonido lo es todo, y para llegar a ello se necesita que el aparato muscular esté en completa soltura.

⁴⁰ *Ibíd.* p. 60.

⁴¹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza. 1999. p. 98.

⁴² ABRAHAM, Tomás. *Lo bello seco o la experiencia Gould*. Astrolabio. *Revista electrónica de filosofía*. Año 2005. Núm.0. 2005. p. 7.

⁴³ LEIMER y GIESEKING. *Op. Cit.* p. 14.

⁴⁴ *Ibíd.* p. 15.

Cuando el sonido atraviesa el organismo, lleva la carga racional y emocional que la mente del pianista produjo. El momento en que el dedo se dispone sobre la tecla es un instante crucial, y cualquier signo de tensión muscular puede dañar la intención sonora que el pianista desea. La relajación, al igual que el sonido, nace en la mente y, así como se aprende a escuchar el sonido interior, es importante aprender a escuchar el silencio interior.

El silencio interior es el estado en el cual la mente entra en absoluta calma, por lo que el silencio sirve para reprogramar el cerebro⁴⁵. En un instante de agitación mental, el pianista recurre a silenciar sus voces y sonidos internos, entra en un estado de contemplación inducida, lo que le permite reflexionar aún más sobre su ejecución, su producción de sonido y expresión.

La respiración juega un papel importantísimo en la producción del sonido desde la relajación, (recordemos que Busoni concibe la música como “aire sonoro”). El aire es el impulso vital que todo ser vivo necesita constantemente, el cual entra en acción en el organismo gracias al hecho de respirar. Lo mismo ocurre con una obra; esta necesita de ese impulso vital para tener vida, por lo que la respiración del ejecutante al inicio de la misma es de suma importancia. Este respiro inicial determina el carácter de la pieza, pues si es un respiro corto, decidido, la obra tendrá un carácter impetuoso y, por el contrario, si el respiro es reposado, su carácter será tranquilo, contemplativo.

La posición del cuerpo garantiza también la ejecución relajada, posición que se logra cuando el pianista toma conciencia del peso muerto⁴⁶. El peso muerto es el estado donde las extremidades logran la soltura absoluta, sin condición previa de tensión. La postura sobre el sillín, la curvatura de la espalda y la posición de las manos sobre el teclado es cosa personal; sin embargo, éstas están condicionadas

⁴⁵ BARENBOIM, Daniel. Op. Cit. p. 25.

⁴⁶ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter Op. Cit. p. 14.

siempre a la producción sonora. El pianista debe buscar ante todo la naturalidad, por lo que su posición debe ser lo más natural posible, prestando especial cuidado durante la ejecución a los signos de dolor, que se constituye en una alarma natural que advierte cuando algo no se está haciendo correctamente.

2.1.5 La inteligencia musical, el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de procedimientos. El concepto de inteligencia ha generado controversias y debates, como reacción a la idea de que la persona tiene una capacidad mental general que puede medirse. Vale la pena considerar para este trabajo a la inteligencia como la capacidad para solucionar problemas con la ayuda del pensamiento, así como para adaptarse y aprender de las experiencias cotidianas de la vida⁴⁷.

Gardner⁴⁸, teórico cognitivo, cuestiona la existencia de una sola inteligencia y propone entonces, la teoría de las inteligencias múltiples con la cual, busca ampliar el alcance del potencial humano más allá de los límites del cociente de inteligencia. Para él, la inteligencia tiene que ver con la capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente rico en circunstancias de aprendizaje. *“La idea clave de su teoría: no es cuan listo eres sino, de cómo eres de listo”*⁴⁹. Para Gardner, la inteligencia puede resolver problemas y crear productos, que sean de utilidad en uno o en diversos ambientes culturales. Una de dichas inteligencias es la musical, que es el tema que nos ocupa.

Desde esta perspectiva, Gardner⁵⁰, define la inteligencia musical como la capacidad de entender y desarrollar técnicas musicales (cantar, tocar un instrumento o silbar melodías), que son aprendidas a través de la misma música.

⁴⁷ SANTROCK, John W. Op. Cit. p. 310.

⁴⁸ SUAZO DIAZ, Sonia. Inteligencias Múltiples: Manual Práctico para el Nivel Elemental. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico. p. 15.

⁴⁹ *Ibíd.* p. 15.

⁵⁰ GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. p. 40.

De esta forma la inteligencia musical, usualmente tomada como habilidad específica, adquiere un lugar privilegiado en el desarrollo cognitivo del ser humano. Desde la música es posible expresar actitudes sociales y procesos cognitivos, sin embargo, tiene utilidad sólo cuando es escuchada por oídos receptivos de personas que han compartido, o quieren y pueden compartir de alguna forma, las experiencias culturales e individuales de sus creadores⁵¹.

La música y las artes plásticas comparten procesos de comprensión similares, Así, a la hora de apreciar una escultura o un cuadro, cada persona observa, siente e interpreta de manera distinta. De forma similar, al momento de oír una pieza musical, cada persona la escuchará, la sentirá y la interpretará de forma diferente. Entonces, el proceso de comprensión estética es individual, único e irrepetible. Estudios como el de Parsons⁵² favorecen esta idea. Parsons propone la existencia de cinco fases en el proceso de comprensión estética. Fase uno: favoritismo; fase dos, belleza y realismo; fase tres, expresividad; fase cuatro, estilo y forma; fase cinco, autonomía. Este diseño es trabajado con base en la psicología cognitiva, la cual postula que las aptitudes artísticas provienen del trabajo conjunto de los dos hemisferios del cerebro⁵³. Parsons vincula además la visión de Habermas⁵⁴, en la cual hay tres clases de cognición: la empírica (se ocupa del mundo externo de los objetos), la moral (mundo social de las normas) y la estética (mundo interior del yo).

La aptitud artística proviene de la organización funcional del cerebro, esencialmente por las cuestiones de asimetría hemisférica y dominancia cerebral. En los músicos, la organización cerebral óptima exige una disposición bihemisférica de las representaciones artísticas⁵⁵. El significado de aptitud musical

⁵¹ BLACKING, John. How musical is man? University of Washington Press de la traducción Jaume Ayats, Madrid: Alianza Editorial, S.A. 2006. p. 57.

⁵² PARSONS, Michael. J. How We Understand Art. Cambridge: University Press. 1987. p. 10.

⁵³ GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós, 1993. p. 77.

⁵⁴ HABERMAS, Jurgen. Citado por: PARSONS, Michael. Op. Cit. p. 17.

⁵⁵ VIGOROUX, R. La fábrica de lo bello. Barcelona: Prensa Ibérica, 1996. p. 36.

es confuso y ha sido visto desde distintas perspectivas. La palabra “aptitud” genera diversos conceptos, inclusive de una corriente psicológica a otra⁵⁶. En la música es común emplear términos como musicalidad, talento musical, inteligencia musical o en inglés, “ability” y “aptitude”. Para algunos autores se utilizan como sinónimos y para otros tienen distinto significado⁵⁷. Para Mursell⁵⁸, la aptitud musical es la combinación de múltiples elementos, los más importantes son el sentimiento musical y el conocimiento perceptivo de las relaciones tonales y las agrupaciones rítmicas. Por su parte, Gordon⁵⁹ cree que los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos son los más básicos de esta aptitud, aunque interactivos e inseparables desde el aprendizaje musical. Colwell⁶⁰ distingue entre *aptitud* como una medida de un potencial para aprender y *habilidad* como la medida de lo que ya se ha aprendido. Ahora bien, estos dos procesos son propios del aprendizaje procedimental.

El aprendizaje de procedimientos se concibe como un “conjunto de acciones ordenadas a la consecución de una meta⁶¹”. Estas acciones tienen resultados como el aprendizaje de técnicas llamadas también destrezas, habilidades o hábitos, consistentes en rutinas de acción automatizadas, y el aprendizaje de estrategias (tácticas o planes), que implican el uso deliberado y planificado de procedimientos para obtener determinadas metas.

La técnica supone entonces la utilización de secuencias de acciones realizadas de modo rutinario para alcanzar siempre el mismo objetivo. Se utiliza el aprendizaje asociativo o por repetición, que incluye la automatización de una cadena de

⁵⁶ RIO SARDONIL, D. Las aptitudes musicales y su diagnóstico, *Revista española de Pedagogía*, Madrid: UNED. 1996. p. 12.

⁵⁷ VERA, A. Naturaleza de la aptitud musical, *Revista de Musicología*, Vol. 11 (1): 171-204. 1988. p. 7.

⁵⁸ MURSELL, James L. *Psychology of music*. New York: Norton. 1999. p. 78.

⁵⁹ GORDON, Edwin. The Musical Aptitude Profile: A new and unique musical aptitude test battery. *Council on Research in Musical Education*, No. 6, 12-16. 1965. p. 8.

⁶⁰ COLWEL, Richard. *Music achievement test*. Chicago: Follet. 1970. p. 56.

⁶¹ COLL y VALLS, 1992; VALLS, 1993. Citados por: POZO MUNICIO, Juan Ignacio. En: *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza. 1999. p. 290.

acciones para que la ejecución sea más rápida y certera. No basta con dominar la técnica, sino hay que saber modificarla sobre la marcha para adecuarla a nuevas conducciones.

El aprendizaje de estrategias, por su parte, supone la planificación y la toma de decisiones para controlar la aplicación de las técnicas y su adaptación a las necesidades específicas de cada tarea; de poco sirve la técnica si no se sabe utilizar en el contexto y momento adecuados. De manera que es necesario reflexionar sobre los errores y corregirlos, en lugar de afianzarlos mediante procesos de reestructuración de la propia práctica.

El aprendizaje de procedimientos tiene como objetivo la adquisición de la habilidad. Ésta puede ir desde reacciones musculares hasta procesos motores complejos. El método de ensayo y error es crucial en la adquisición de habilidades, convirtiéndose en un proceso de selección de movimientos, necesarios para ejecutar una acción. Sin embargo, el aprendizaje de las habilidades musicales supone algo más que ensayo y error; el profesor enseña a su estudiante por imitación o por dirección verbal y, desde luego, se hacen necesarias varias repeticiones por parte del profesor que orienta, y muchas más, por parte del estudiante⁶². Las implicaciones del saber hacer⁶³ representan, en la pedagogía del piano, la base de cualquier metodología asociada al instrumento. Para Pozo⁶⁴, los procedimientos difieren significativamente del conocimiento verbal, por cuanto saber hacer algo requiere, en suma de la comprensión, interiorización y aplicación. En el estudio del piano, la orientación debe estar definida desde la necesidad que tiene el buen profesor de demostrar a su estudiante que lo comprende, que lo sabe hacer, que lo puede hacer y más importante aún, que lo puede enseñar⁶⁵. La adquisición de destrezas sobre el

⁶² Kelly, W. A. *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata. 1982. p. 89.

⁶³ POZO, Juan Ignacio. *Op. Cit.* p. 90.

⁶⁴ *Ibíd.* p. 90.

⁶⁵ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. *Op. Cit.* p. 37.

instrumento, están asociadas a la técnica⁶⁶; para Pozo⁶⁷, el entrenamiento técnico suele iniciarse con la exposición de instrucciones y un modelo de acción. Esto, desde luego, facilita la incorporación de herramientas que facultan la correcta naturalidad que debe poseer un pianista a la hora de ejecutar un trozo musical sobre el piano. Ahora bien, las instrucciones no pueden ser dadas como un simple listado, sino que se hace necesario demarcar un propósito para que su aplicación resulte significativa; lo mismo ocurre con el modelo de acción, cuya aplicabilidad reside en la posibilidad de que el estudiante actúe con base en los preceptos que este pueda proporcionarle, sin embargo, ese actuar no debe ser un simple automatismo, sino más bien la ejecución racional y organizada de un proceso reflexivo, tal como se plantea en la sección anterior.

El profesor debe enseñar al estudiante piano a estudiar mediante secuencias lógicas que permitan desarrollar en él un resultado óptimo⁶⁸, por lo que la puesta en marcha de una secuencia por parte del estudiante de piano, representa el inicio del saber. La aproximación a la interpretación de una obra o un trozo de una pieza musical, viene de un proceso de acciones múltiples⁶⁹: el entrenamiento del oído, la memorización por reflexión, los ataques y el refinamiento del touché se constituyen en una secuencia que si bien sigue un orden lógico en el proceso de estudio, en un momento puede llegar a convertirse en una sola acción. La práctica repetitiva de acciones consecutivas hace que el estudiante llegue a ejecutar diversas acciones como una sola⁷⁰.

Cuando el estudiante de piano ha interiorizado la secuencia y ha logrado ejecutar diversas acciones como una sola, y cuando la lógica musical le indica qué conocimientos pueden ser puestos en práctica, es posible la ejecución natural⁷¹.

⁶⁶ CHANG, Chuan C. Op. Cit. p. 10.

⁶⁷ POZO, Juan Ignacio. Op. Cit. p. 90.

⁶⁸ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 37.

⁶⁹ CHANG, Chuan C. Op. Cit. p. 10.

⁷⁰ POZO, Juan Ignacio. Op. Cit. p. 90.

⁷¹ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 35.

De esta forma, el conocimiento explícito pasa a ser implícito⁷²; sin embargo, la labor del profesor consiste en no permitir la simple automatización de las acciones, pues ante todo debe existir un grado máximo de reflexión en el proceder del estudiante de piano. A manera de *feedback*, el estudiante recuerda el proceso y refuerza donde debe hacerlo; paulatinamente consigue progresos no solo en el plano meramente técnico, sino también logra una comprensión epistémica de la música.

Ahora bien, la correcta ejecución de una obra no depende solo de la adquisición de una serie de destrezas. La ejecución desde la naturalidad permite que la interpretación poética aflore⁷³; esto no sería posible sin la adecuación de la secuencia de acciones que permitió llegar hasta este punto. La interpretación poética es en grado sublime el culmen del proceso; cuando el intérprete logra conectar su emoción interna con la intención del compositor aparece sin forzarla esta interpretación. Es aquí donde podemos hablar de un verdadero artista⁷⁴.

2.1.6 Sustento pedagógico. Este estudio se fundamenta en un enfoque cognitivo-social, dado que las concepciones son construcciones que realiza la mente para dar significado a la realidad y precisamente este enfoque profundiza sobre este aspecto. El enfoque pedagógico, es importante para el proceso de este estudio.

Entonces la investigación se orienta desde tres aspectos fundamentales comprendidos por tres autores: el primero es cuando el estudiante de piano interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget), el segundo, cuando el estudiante de piano realiza una interacción con otros actores involucrados con el objeto de conocimiento (Vigotsky) y el tercero cuando el objeto de conocimiento es significativo para el estudiante piano (Ausubel).

⁷² POZO, Juan Ignacio. Op. Cit. p. 90.

⁷³ CORTOT, Alfred. Op. Cit. p. 19.

⁷⁴ *Ibíd.* p. 19.

Según Matos⁷⁵, para que el proceso de construcción suceda, se hace necesario contemplar tres elementos esenciales: primero el estudiante, como sujeto responsable de reconstruir la información, con base en sus experiencias y pre saberes; segundo los procesos cognitivos latentes en el estudiante necesarios para la construcción del conocimiento; y tercero el mediador, quien debe orientar, guiar y crear condiciones propicias para la construcción de un conocimiento contextualizado.

El estudiante se convierte entonces en el responsable de su proceso de aprendizaje, pues es quien construye y reconstruye el conocimiento. Esta dinámica ocurre gracias al potencial de aprendizaje del estudiante, a su capacidad de comprensión y al cuestionamiento constante que lo lleva a preguntarse cómo, por qué y para qué se hacen las cosas⁷⁶. Desde luego, se hace necesaria una concordancia entre el contenido del conocimiento y el estudiante, ya que la transferencia de saber ocurre cuando éste, le encuentra significado a lo que intenta aprender. *“El conocimiento se transfiere mejor cuando es parte integral de la estructura cognoscitiva del alumno⁷⁷”*.

El aprendizaje es un proceso cognitivo en el cual el estudiante construye un modelo de la realidad. Así mismo, la representación de esa realidad es cuestión personal. El aprendizaje es un proceso cooperativo, se alimenta de compartir experiencias y saberes acerca de un fenómeno particular con otros sujetos interesados en ese fenómeno⁷⁸. El proceso de construcción es a la vez un proceso de elaboración de información, donde el estudiante relaciona lo que ya

⁷⁵ MATOS, Rebeca. Adquisición de estrategias cognoscitivas en el aprendizaje de un instrumento musical. Evaluación del proceso. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, 2003. p. 2.

⁷⁶ GIRY, Marcel. Aprender a razonar, aprender a pensar. México: Siglo XXI editores. 2002. p. 204

⁷⁷ RIVAS, C. Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional. Revista de Investigación y Postgrado, 10(1) 1995. p. 109.

⁷⁸ SOLER, Edna. Op. Cit. Pág. 31

conoce con lo que está aprendiendo. Por ello para construir lo nuevo se requiere de la base y esa base es lo que se denomina el pre-saber.

En este enfoque, el profesor pasa a tener el rol de mediador, facilitador y moderador. Es decir, el profesor es el mediador entre el objeto de conocimiento y sus contenidos, y el estudiante. Esta tarea se acompaña de una fe infinita en los estudiantes, teniéndolos en cuenta como seres con posibilidades de crecimiento intelectual sin importar sus diferencias físicas y culturales⁷⁹.

Desde la perspectiva anterior, se entiende que el mediador es quien construye la situación de aprendizaje. Sin embargo, esta construcción implica la colaboración de los dos protagonistas, pues *“no hay un individuo que sabe y que tiene a su cargo la transmisión de su saber. No hay un individuo que no sabe y debe aprender lo que el otro sabe. Hay una situación construida por uno de los dos en función de lo que conoce el otro”*⁸⁰. Por ello, el mediador debe procurar conocer el interés individual de sus estudiantes y sus necesidades, estar familiarizado con los diversos contextos a los cuales pertenecen sus estudiantes y, por último, contextualizar las actividades, haciéndolas significativas para ellos.

Piaget consideró dos mecanismos particulares en el proceso de aprendizaje⁸¹:

1. La asimilación: es el entendimiento de un nuevo objeto, experiencia o concepto dentro de un conjunto de esquemas ya existentes.
2. La acomodación: en este proceso, las acciones se modifican para manejar nuevos objetos o situaciones. En el proceso de acomodación los marcos de referencia se transforman en la medida que se complementan y mejoran.

⁷⁹ HERNANDEZ POVEDA, Rose Mary. Mediación en el aula, recursos, estrategias y Técnicas Didácticas. Cuadernos para la Enseñanza del Español 1. San José: EUNED. 1999. p. 15.

⁸⁰ GIRY, Marcel. Op. Cit. p. 204

⁸¹ Ibíd. Pág. 11.

Igualmente Piaget habla de un proceso en el cual convergen los dos mecanismos anteriores, la adaptación: esta, ocurre cuando la persona crea nuevas estructuras para relacionarse con el mundo que lo rodea, teniendo como precepto el desarrollo generado en la asimilación y la acomodación. Además, entre dichos procesos se hace necesaria una compensación. Piaget denomina a esta compensación intelectual activa entre el sujeto y el ambiente “equilibrio”. De la misma forma al estado de conflicto interno entre interpretaciones opuestas lo llama “desequilibrio”.

Entonces, el aprendizaje se produce cuando se presenta desequilibrio entre lo que hemos acumulado en los esquemas mentales y la información novedosa que propicia un conflicto cognitivo, pasando luego al estado de acomodación. La figura 1 muestra el proceso.

Figura 1. Proceso de asimilación y acomodación por PIAGET.



Fuente: ARROYO ALMARAZ, Antonio. CASTELO MORENO, Asunción y PUEYO CADEVILLA, Ma Carmen. Op. Cit. Pág. 12.

La construcción de este conocimiento viene apoyada además de la experiencia individual, de la experiencia social; en esta última es que Vigotsky centra su atención. Él, orienta su pensamiento desde los siguientes elementos fundamentales: la psique es un sistema interfuncional que surge del encuentro dialéctico entre dos procesos materiales (el cerebro y el mundo, puntualmente el mundo social), su naturaleza se define históricamente y está genéticamente condicionada por una actividad instrumental⁸².

La razón por la cual se involucra el pensamiento vigostkyano en este marco conceptual, es porque el aprendizaje de un instrumento es un fenómeno social y no individual. Principalmente, es un fenómeno social dado que utiliza mecanismos que se suman a los puramente cognitivos. El aprendizaje social parte de la imitación; como en los primates, el ser humano aprende primariamente por imitación⁸³. Este aprendizaje viene condicionado por un modelo a imitar y desde luego un imitador⁸⁴; para nuestro caso el modelo lo constituye el profesor de piano y el imitador el estudiante de piano.

Entonces, al contemplar la imitación como base del aprendizaje social, es posible desarrollar los constructos que esboza Vigotsky en su teoría. Para él, el pensamiento y la conciencia se determinan por las actividades realizadas en determinado entorno social; éstos no son solo el resultado de características estructurales o funcionales internas. En otras palabras, la persona no se hace desde el interior hacia el exterior, sino que es resultado de la relación con otras personas, es decir, de procesos interpsicológicos y posteriormente intrapsicológicos. La cooperación social es realizada mediante instrumentos. A

⁸² Ibíd. p. 296.

⁸³ ARAYA SCHULZ, Roberto. *Inteligencia Matemática*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 2000. p. 59-60.

⁸⁴ SOLANAS PEREZ, Antonio. *Métodos en psicología: casos prácticos para un aprendizaje integrado*. Barcelona: EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA. 2002. p. 56.

partir de la interiorización de éstos, es como se construye la conciencia y se regulan otras funciones del pensamiento⁸⁵.

Además, Vigotsky plantea que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; es decir, primero en el interactuar del niño con las personas (interpsicológica) y luego en el interior del propio niño (intrapsicológica)⁸⁶. La interacción que tiene el estudiante piano con su profesor es, de hecho, una relación de aprendizaje; las clases se orientan principalmente desde la explicación teórico-práctica por parte del profesor, mientras el estudiante de piano observa atento. Es claro que durante esta dinámica el profesor *repentiza*⁸⁷ al estudiante de piano todos los escollos que una obra en particular pueda tener; es aquí donde ocurre parte del aprendizaje pues el estudiante piano al ver y escuchar a su profesor resolver las diversas dificultades, puede comprender cómo abordar las mismas de una forma lógica. Para Vigotsky, un estudiante no puede enfrentarse solo a un problema; en el piano esto resulta evidente, puesto que se necesita la guía constante del profesor.

Ahora bien, el desarrollo de los procesos mentales está constituido por cambios cualitativos, los cuales son reforzados a medida que se progresa en un conocimiento determinado. Para el caso del aprendizaje del piano, los conocimientos se refuerzan a medida que se conoce más literatura pianística; es decir, al aprender una obra determinada, ésta genera en la mente del estudiante de piano una serie de esquemas asociados a la técnica y ejecución. Posteriormente, al aprender una obra nueva, el estudiante usa los esquemas que ha interiorizado de la obra anterior y los pone al servicio de la nueva. Durante este

⁸⁵ SANCHIDRIÁN GRAÓ, Carmen C y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona: GRAÓ. 2010. p. 297.

⁸⁶ *Ibíd.* p. 297.

⁸⁷ *Repentizar* es el acto de ejecutar una pieza de música en la primera lectura. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Op. Cit. p. 1773.

proceso la obra anterior crece, puesto que la nueva obra involucra elementos novedosos que permiten dar una nueva perspectiva a la ejecución de la misma.

La obra de Vigotsky involucra la línea cultural en los procesos de aprendizaje e incluye los procesos sociales, el contexto, la mediación cultural, el lenguaje, y las condiciones de producción de conocimiento, además de la formación de procesos psicológicos superiores estrictamente humanos⁸⁸.

Vigotsky planteó que: “*La zona de desarrollo proximal es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro par más aventajado en determinado dominio*⁸⁹”. Entonces, dentro del proceso de enseñanza del instrumento, el profesor se muestra como esa guía que puede influir de manera positiva, sobre la zona de desarrollo proximal del estudiante de piano. Sin embargo, el profesor debe orientar al estudiante a que aprenda a resolver los problemas que se vayan presentando, de manera sistémica y lógica, permitiendo que con cada problema resuelto, se formen niveles superiores de conocimiento, ya que es posible contener ideas que se relacionan y se ejecutan a medida que se necesite.

Desde lo anterior, es posible involucrar el concepto de relación y significatividad al concepto de aprendizaje. De este concepto resulta la base del aprendizaje significativo, que enfatiza en que las nuevas ideas se relacionan con las anteriores. Pero para que las nuevas ideas tengan perdurabilidad en el estudiante,

⁸⁸ SATULOVSKY, Silvia y THEULER, Silvina. Tutorías: un modelo para armar y desarmar. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico. 2009. p. 138.

⁸⁹ *Ibíd.* p. 139.

es necesario que se integren mediante la comprensión; de lo contrario, resulta en un aprendizaje condenado al olvido⁹⁰.

Entonces, el aprendizaje significativo supone la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido. Para el estudiante de piano, estos dos elementos son vitales. La memorización comprensiva es la base del aprendizaje de una obra, ella permite asegurar, conocer e incluso disfrutar de la ejecución. Para lograr la memorización comprensiva, el estudiante de piano recurre entonces a los elementos de la lógica musical; esto supone la memorización de todos los elementos presentes en una partitura, desde la melodía hasta la forma y estructura de la misma. La memorización comprensiva es un proceso paulatino y requiere de mucha paciencia puesto que no todos los elementos de una obra se memorizan al tiempo. Es evidente que se usan diferentes tipos de memoria sin embargo, para mejores efectos, se sugiere recurrir a la memoria nominal.

El siguiente elemento, la funcionalidad de lo aprendido, viene de la mano de la práctica. Según Ausubel, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando las ideas son relacionadas de modo sustancial y no arbitrario con lo que la persona ya posee. Igualmente, resulta fundamental la conexión de las nuevas ideas y la estructura cognoscitiva particular del estudiante.

Para que el aprendizaje resulte significativo, se deben contemplar los siguientes elementos. El primero, es que el contenido debe ser potencialmente significativo desde la estructura lógica del área de conocimiento, así como de la estructura psicológica del alumno. El segundo, la conexión que debe existir entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las necesidades, experiencia y vida cotidiana del

⁹⁰ ARROYO ALMARAZ, Antonio. CASTELO MORENO, Asunción y PUEYO CAUDEVILLA, Ma Carmen. Op. Cit. p. 13.

estudiante. El tercero es la voluntad y la disposición para aprender, que debe habitar en el estudiante⁹¹.

En el caso del estudio del piano, la relación entre conocimiento nuevo y estructura cognoscitiva ocurre casi a diario (dependiendo de la constancia de la práctica individual del estudiante de piano), puesto que el estudio del instrumento está fundamentalmente orientado desde la práctica; a diario el estudiante de piano ejecuta desde ejercicios hasta obras en un lapso de tiempo determinado. Durante este lapso se refuerzan y afirman estructuras relacionadas con la técnica y la ejecución, logrando así el desarrollo de capacidades interpretativas de mayor factura.

La práctica sin reflexión resulta poco provechosa. La reflexión en el estudio del piano viene unida con la misma relación de conceptos; es decir, se pueden detectar pasajes análogos en las obras que contengan problemas técnicos similares, un pasaje ayudará a otro siempre y cuando el estudiante sea consciente de esto. A esto se suma un elemento de suma importancia, que es la repetición consciente.

La repetición consciente significa ante todo comprensión; se repite para comprender y para codificar de mejor manera la información y así lograr altos niveles de almacenamiento en la memoria a largo plazo. Esta no es una rutina monótona sobre una obra o ejercicio, sino más bien, un entrenamiento de todas las funciones físicas y mentales. Se dice que es consciente porque el estudiante de piano al repetir relaciona diversos constructos como: memoria, interpretación y atención; éstos, solo resultan posibles mediante una concentración absoluta en el objetivo de estudio.

⁹¹ ARROYO ALMARAZ, Antonio. CASTELO MORENO, Asunción y PUEYO CAUDEVILLA, Ma Carmen. Op. Cit. p. 13.

2.1.7 Concepciones, actitudes, motivaciones y prácticas pedagógicas. En razón a que el estudio explora concepciones, motivaciones y prácticas que tienen los profesores de piano con respecto de la enseñanza y el aprendizaje de algunos de los Etudes de Chopin, es necesario hacer una revisión teórica sobre dichos conceptos.

La **concepción** se entiende como “*un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos; ese saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural paternal, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los medios de comunicación y, más tarde de la actividad profesional y social; del adulto*”⁹².

Las concepciones se forman a medida que la persona va construyendo maneras de concebir e interpretar la realidad. Dicha interpretación es influenciada por varios factores de entre los cuales, el profesor constituye un ente fundamental. En la formación del ser humano la escuela tiene la función de socialización, siendo los profesores los agentes arquetipos que la sociedad delega para cumplir dicha labor⁹³. Además, la escuela es un espacio donde se gestan procesos sociales y conflictos que de una u otra forma, afectan la manera de concebir la realidad de un estudiante.

Para Bajtín⁹⁴, las concepciones son representaciones que se forman desde la interacción social para luego interiorizarse desde un proceso de construcción personal. Dichas representaciones sociales son un conjunto de imágenes

⁹² GIORDAN, André y DE VICCHI, Gerard. Los orígenes del saber. 5ed. España: Díada. 1995. p. 109

⁹³ YAPU, Mario y TORRICO, Casandra. ESCUELAS PRIMARIAS Y FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE REFORMA EDUCATIVA. Enseñanza de Lectoescritura y Socialización. Tomo 1. La Paz: Fundación PIEB. 2003. p. 95.

⁹⁴ BAJTÍN, M. Citado por TORRES, M. y MUNEVAR, D. En Representaciones Corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2004. p. 26

construidas desde realidades simultaneas que operan en los planos simbólico, cognitivo y valorativo, y se manifiestan a través del cambio social ya que actúan como elementos transformadores o de resistencia. Por tal razón, las concepciones son un fenómeno social en el cual es posible construir imaginarios en torno a un determinado tema, los mismos se retroalimenten a su vez, de otros imaginarios que han evolucionado en mayor o menor grado.

La labor del profesor es lograr combinar adecuadamente todas las concepciones posibles en torno de un tema en especial, e ir gestando paulatinamente una concepción especial sobre el mismo. Un concepto claro y conciso formado en la mente de un estudiante permite que éste, construya nuevos significados a partir de los ya existentes, para luego realizar dinámicas de retroalimentación mediante la interacción con sus pares, haciendo del aprendizaje una experiencia cultural.

Por otra parte, Pozo y Gómez reconocen tres tipos de concepciones:

1. Concepciones espontaneas: son aquellas que dan significado a las acciones cotidianas mediante el uso de reglas de inferencia que se aplican a los datos recogidos mediante procesos como la percepción y la sensación.
2. Concepciones de representación social: se dan en la interacción con el entorno social y cultural, siendo este último el que se caracteriza por un conjunto de creencias compartidas que pertenecen a grupos sociales y se transmiten oralmente desde diversos canales (medios de comunicación, educación y socialización).
3. Concepciones analógicas: son las concepciones de origen escolar que se forman a través de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las concepciones nutren en sí la reflexión pedagógica, permitiendo que los profesores desarrollen el conocimiento desde las distintas experiencias de los estudiantes.

La **actitud** es una disposición aprendida para actuar frente a un objeto, situación o hecho. Lamberth⁹⁵ define a la actitud como una manera organizada y lógica de pensar, sentir y reaccionar en relación con las personas, los grupos, los resultados sociales o con cualquier suceso en el ambiente de un individuo.

La actitud antecede al comportamiento y direcciona a la persona en la toma de decisiones que inciden en el desarrollo de su ejercicio profesional. Los principales aspectos de la actitud es que son aprendidas, son relativamente estables y tienen propiedades motivadoras-afectivas. Además, se componen de tres elementos básicos: componente cognoscitivo, el afectivo o sentimental y el reactivo que es la disposición a actuar de una manera específica.

La **motivación** es el móvil o motivo que lleva a iniciar, sostener y activar respuestas, pensamientos y sentimientos que se adquirieron anteriormente. La motivación supone un estado del organismo que incita o mueve a la acción para lograr una meta definida, se actúa para lograr algo que no se tiene o que se quiere cambiar.

La psicología educativa distingue dos tipos de motivación que permite identificar los móviles que llevan a una persona a tomar una decisión⁹⁶, éstas son:

1. Motivación intrínseca: por la cual una persona participa en una actividad por puro placer y no por la recompensa que puede resultar.
2. Motivación extrínseca: por la cual la persona participa en una actividad por una recompensa determinada.

Sin embargo, la motivación no es igual en todas las personas ya que cada quien tiene metas y expectativas distintas. Algunos psicólogos han explicado la

⁹⁵ LAMBERT, William y LAMBERT, Wallace. Psicología Social. México: Uthea. 1979. p. 6

⁹⁶ WOOLFOLK, Anita. Psicología Educativa. 9na. Edición. Ohio: PEARSONS Educación. 2006. p. 351

motivación en términos de rasgos personales o características individuales. La teoría indica que algunas personas sienten una fuerte necesidad por obtener logros, experimentan miedo a los exámenes o muestran un interés permanente por el arte, de tal manera que trabajan duro para obtener logros, evitar exámenes o disfrutar varias obras en galerías de arte⁹⁷.

Otros psicólogos ven a la motivación como un estado, una situación temporal que se mantiene mientras se está motivado por lograr una meta específica, por ejemplo, un estudiante trabaja fuertemente solo cuando tiene un examen y no porque valore en sí el proceso de aprendizaje⁹⁸.

Se habla de **práctica pedagógica** cuando las concepciones, actitudes y motivaciones se materializan en acciones, con la intencionalidad de lograr reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La práctica pedagógica va más allá del estudio de estrategias, técnicas y metodologías para enseñar y aprender, es un análisis profundo de las interpretaciones de los significados y las intencionalidades que cada uno de los participantes propone desde sus acciones.

Para Díaz, la práctica pedagógica son *“los procedimientos y estrategias que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela... trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión... sobre la comunicación... sobre el ejercicio de intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía”*⁹⁹. Según este autor la práctica pedagógica se refiere a¹⁰⁰:

⁹⁷ Ibíd. p. 351

⁹⁸ Ibíd. p. 351

⁹⁹ DÍAZ, Mario. De la práctica al texto pedagógico. En: Revista Pedagógica y Saberes Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 1. p. 15-17

¹⁰⁰ Ibíd. p. 15-17

- Los significados de los procesos de transmisión y las modalidades de codificación e interpretación.
- Los procesos de comunicación, los límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes.
- El ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por jerarquías, secuencias, ritmos y formas de evaluación.
- Conceptos como tiempo, espacio, cuerpo y formas de enseñar.
- Reglas de relación social de las cuales depende la interacción y sus diferentes modalidades comunicativas.
- Los tipos de discurso que circulan.
- El manejo del poder.

Por otra parte, Berstein¹⁰¹ reconoce a la práctica pedagógica como un emisor cultural que encierra un conjunto de reglas, y la naturaleza de las mismas, actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica. Berstein, denomina transmisor al profesor o a la figura que transmite el discurso pedagógico, y adquirente al estudiante o receptor que recibe el discurso pedagógico.

Las reglas para que una práctica pedagógica funcione son¹⁰²:

- Regla jerárquica: En cualquier relación pedagógica el transmisor ha de aprender a serlo y adquirente también. El proceso de aprender a hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Estas reglas son el prerrequisito de toda relación pedagógica. En cualquier relación de este tipo, las reglas de conducta pueden

¹⁰¹ BERSTEIN, Basil. La Estructura del Discurso Pedagógico: Clases, Códigos y Control. 4ta. Edición. Madrid: Morata. 2001. p. 72

¹⁰² *Ibíd.* p. 74

permitir, en distintos grados, la aparición de un espacio para la negociación. Dichas reglas jerárquicas, establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales.

- Regla de secuencia: Ahora bien, si se produce una transmisión, no siempre puede suceder de forma simultánea. Unas cosas deben ir antes y otras después. Si algo aparece antes y otra cosa después, hay un progreso. Si éste se establece, deberá haber reglas de secuencia. Toda práctica pedagógica debe tener unas reglas de secuencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto a de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.

- Regla de criterio: hay criterios que se supone asimilará el adquiriente, aplicándolos a su propia práctica y a las de otros. Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición. La educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes.

La práctica pedagógica es en sí reflexiva puesto que no existe acción sin reflexión. *“Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen etc.”*¹⁰³. Por lo anterior, es importante formar a los profesores como seres reflexivos que aprender a pensar y replantear su propia práctica. Al respecto, Perrenoud¹⁰⁴ dice que una correcta práctica reflexiva compensa la superficialidad de la formación profesional, favorece la acumulación de saberes de experiencia, acredita una evolución hacia la

¹⁰³ PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Barcelona: GRAÓ. 2007. p. 30.

¹⁰⁴ *Ibíd.* p. 46

profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, ayuda a sobrevivir en el oficio, proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo, ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del estudiante, favorece la cooperación entre compañeros y aumenta la capacidad de innovación.

La reflexión sobre la práctica pedagógica, es el primer paso para la introducción de cambios significativos en la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas pedagógicas no son solo el estudio de procedimientos y métodos pedagógicos, son elementos de profunda significación que llevan a los profesores a evaluar constantemente su ejercicio.

3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación utilizó **el enfoque cualitativo** dado que se fundamenta en un proceso inductivo de explorar y describir desde lo particular a lo general, más que, medir realidades empíricas¹⁰⁵; *“estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento”*¹⁰⁶. La investigación cualitativa, al ser sistémica, genera procedimientos, presenta resultados y llega a conclusiones¹⁰⁷; produce datos descriptivos a partir de las palabras, la conducta y las acciones de las personas; por tal razón *“el investigador cualitativo debe comprender a los individuos e identificarse con los mismos para entender cómo ven las cosas”*¹⁰⁸.

La investigación cualitativa en el campo de la pedagogía musical permite “analizar la realidad desde las aulas y desde la escuela. Además, posibilita el diseño de pautas de intervención eficaces que reviertan no sólo en beneficio del alumnado, sino también en la formación y perfeccionamiento del profesorado de música”¹⁰⁹.

La música *“es una materia artística que conecta por su misma naturaleza con la complejidad de la triple dimensión humana fisiológica, afectiva y mental”*¹¹⁰.

¹⁰⁵ HERNANDEZ SAMPIERI, R. Et. Al. Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill. 2008. p. 560.

¹⁰⁶ GALEANO, M. E. Diseño de proyectos en la investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.2004. p. 18.

¹⁰⁷ LOPEZ, Nelly y SANDOVAL, Irma. Métodos y técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa. Documento de trabajo. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/20050101/1103> p. 1.

¹⁰⁸ *Ibíd.* p. 3.

¹⁰⁹ RODRIGUEZ QUILES, José A. Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en Educación. nº 5. 2000. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf> p. 3.

¹¹⁰ WILLEMS, Edgar. El valor Humano de la Educación Musical. 2002. Citado por ROGRIGUEZ QUILES, José, A. *Ibíd.* p. 3.

Compromete aspectos difícilmente cuantificables, así que una investigación de enfoque cualitativo permite abordar todos los frentes de un problema, desde el planteamiento hasta la presentación del informe final.

Por otra parte, el enfoque escogido permitió analizar la realidad de la pedagogía musical con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del piano en nuestro contexto, lo que podría redundar en beneficio del alumnado y del profesorado de música.

Coherente con lo anterior se utilizó el diseño etnográfico, puesto que éste, *“se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa... Además, descubre creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra... la etnografía trata de hacer todo esto desde un grupo de personas específico; lo que cuenta en una investigación etnográfica, son los significados e interpretaciones de dicho grupo”*¹¹¹. El investigador que emplea este diseño no se limita a la simple observación del proceso que desarrollan sus estudiantes; su posición es ante todo activa y auto-reflexiva.

Para este estudio el investigador optó por esta metodología, puesto que es actor directo y objeto del saber. Su práctica como pianista y docente le han llevado siempre a reflexionar en su acciones pedagógicas cotidianas, siendo él mismo protagonista de hechos que son observables y que pueden ser transmitidos gracias a que se conocen de primera mano, a la vez que se practican, en este caso, su práctica y enseñanza del piano.

El trabajo consistió en una contextualización del problema con los distintos participantes, lo que permitió profundizar sobre los significados, pensamientos,

¹¹¹ WOODS, Peter. LA ESCUELA POR DENTRO. La Etnografía en la Investigación Educativa. Barcelona: Ediciones Paidós. 1987. p. 18.

concepciones, sentimientos, expectativas y motivaciones que los participantes de la investigación tienen acerca del aprendizaje de algunos de los Etudes de Chopin, trabajo que permitió a la vez, identificar alguna problemática relacionada con el aprendizaje y la enseñanza del piano, hecho que permitió al investigador plantear algunas reflexiones acerca de dicha problemática.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

Dado que este trabajo de investigación es de corte cualitativo cuyos alcances no permiten la generalización de los resultados, el escenario fueron las clases dictadas por profesores cuyo ejercicio docente se centra en enseñar en escuelas privadas de educación no formal y en universidades que ofrecen el programa de música y licenciatura en música; también se tomó como escenario el estudio personal de los profesores y el ejercicio de la práctica profesional del investigador quien actuó como otro participante.

Para elegir la muestra y su tamaño, se trabajó con Hernández Sampieri y otros quienes afirman *“en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en una indagación cualitativa es profundidad”*¹¹². En coherencia con lo anterior se utilizó el muestreo por conveniencia que hace referencia a tomar *“simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso”*¹¹³ y que es un tipo de muestreo contemplado por la metodología de la investigación cualitativa.

Participaron cinco profesores de piano, el investigador y cuatro estudiantes que asisten a las clases de piano dictadas por el investigador en dos escuelas de

¹¹² HERNÁNDEZ, SAMPIERI. Op. Cit. p. 562.

¹¹³ *Ibíd.* p. 571.

música de carácter privado y de educación no formal. Las características de los participantes se muestran a continuación.

3.2.1 Profesores. De los cinco profesores participantes, tres laboran en el nivel universitario mientras que dos lo hacen en instituciones de educación no formal. Los cinco profesores cuentan con título universitario en música, pero solo dos de ellos con estudios de postgrado. La edad de los profesores está comprendida entre los 28 y los 55 años. Todos iniciaron su formación musical a temprana edad y tuvieron los medios económicos para estudiar sin problemas. Dos de los profesores son de sexo femenino y los restantes de sexo masculino.

3.2.2 Estudiantes. Los estudiantes seleccionados cuentan con un nivel pianístico intermedio avanzado. Todos iniciaron su formación pianística a temprana edad. Dos de ellos ya han estudiado al menos un Etude de Chopin. Sus edades están comprendidas entre los 10 y los 15 años. Dos son de sexo femenino y los otros dos de sexo masculino. Todos han tenido la oportunidad de realizar presentaciones en vivo como solistas y en conciertos grupales.

3.2.3 Investigador. Inició su formación pianística a temprana edad. Tuvo su primera presentación pública a los cinco años de edad. A los 12 años inició el estudio del primer Etude de Chopin. Es licenciado en música. Cuenta con varios años de experiencia docente y concertante.

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo se inició logrando el consentimiento informado de los participantes y requirió tres tareas básicas: recoger datos utilizando técnicas informantes; categorizar y por último, interpretar y analizar resultados. Estas actividades y otras, como la construcción del marco teórico, el análisis y la

triangulación se dieron simultáneamente, razón por la cual no se muestran fases metodológicas.

3.3.1 Técnicas de recolección. El trabajo de campo se llevó a cabo utilizando las siguientes técnicas:

- **Observación participante:** El principal objetivo de la observación es la penetración de las experiencias de los otros, sea en un grupo, una comunidad o una institución¹¹⁴. Se utilizó esta técnica puesto que se considera como una de las más adecuadas para recoger datos cualitativos etnográficos; estos datos fueron tomados en el momento en que se presentó cada situación como el desarrollo de las clases, la experiencia concertante y las grabaciones en estudio.

La aplicación de esta técnica conllevó la grabación de algunos de los Etudes de Chopin en estudio y en vivo; de éstas, se analizaron aspectos de orden técnico e interpretativo, y se reflexionó acerca del proceso de aprendizaje de las mismas. Por otra parte, se grabaron varias sesiones de la clase de piano, en las cuales los estudiantes compartieron con el investigador aspectos fundamentales de teoría y práctica sobre el instrumento.

- **Entrevista a profundidad:** Es una técnica de auto-información que puede definirse como una conversación o un intercambio verbal, cuyo propósito es descubrir lo que siente y piensa una persona, alrededor de un tema específico¹¹⁵.

Fue aplicada a los docentes de piano escogidos, donde se les preguntó sobre distintos aspectos relacionados con su experiencia profesional, su aprendizaje y la enseñanza del instrumento. Se eligió la utilización de este recurso, ya que a la hora de resolver los problemas presentados en una o más obras, el investigador

¹¹⁴ WOODS, Peter. Op. Cit. p. 49.

¹¹⁵ BONILLA CASTRO, Elssy. RODRIGUEZ SHEK, Penelope. La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Presencia. 1995. p. 93.

indagó en los profesores aspectos de tipo técnico, humano y práctico, lo que le permitió formarse una visión holística del hecho particular.

- **Historia de vida:** está asociada principalmente a la producción literaria y a la historiografía tradicional, pero es una herramienta que hace posible el acercamiento al pensamiento mismo del investigador¹¹⁶. En este caso, fue utilizada como relato autobiográfico que detalló minuciosamente los aspectos más relevantes de la vida pianística del investigador.

3.3.2 Técnicas de registro . Como instrumentos de observación se utilizaron:

- **Guía de observación:** que contempla la descripción de la situación, los cuestionamientos que ésta suscita por parte de los participantes y la reflexión (ver anexo A).

- **Diario de campo:** permiten que el profesor-investigador sistematice sus experiencias, lo que garantiza registrar lo observado, lo que se escucha, y además depura la información, para luego abordar la reflexión¹¹⁷. Permite hacer una mirada reflexiva a las estrategias pedagógicas, el sentido de la clase y la acción concertante, así como precisar referencias en torno a las personas con las cuales se interactuó. Llevó a la revisión, al análisis de los registros, lo que permitió replantear, problematizar y proyectar concepciones y prácticas dentro de su ejercicio pedagógico y concertante.

- **Grabaciones en video:** El video se considera como un medio que registra la imagen y el sonido en un soporte magnético, proporcionando gran cantidad de información con mayor rendimiento y menor esfuerzo. Su fortaleza radica en la

¹¹⁶ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. p. 91.

¹¹⁷ ACERO, Efrén. El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. En: Revista Actualidad Educativa. Año III. Nº 13. S.f. p. 13. Pág. 2.

permanencia de la grabación que permite revisar los acontecimientos cuantas veces lo requiera el investigador¹¹⁸. Las clases con los estudiantes pianistas fueron registradas en video así como actuaciones concertantes del investigador.

Como instrumentos de auto-información se utilizaron:

- **Guías temáticas para entrevistas:** Dado el carácter holístico del estudio realizado, fue pertinente tener en cuenta cuatro situaciones problemáticas que se abordaron en las entrevistas y fueron la base para diseñar las preguntas¹¹⁹.

1. Experiencias: vivencias desde el proceso de aprendizaje pianístico.
2. Opiniones frente a la ejecución: lo que piensa cada persona sobre un tópico particular al trabajar con el piano.
3. Sentimientos: respuestas emocionales que genera la ejecución de una obra.
4. Conocimientos y prácticas: indagación sobre aspectos generales, relacionados con la lógica musical.

Se utilizó como instrumento de registro una guía de entrevista (ver anexo B) en la que se obtuvo una visión de la realidad, sus relatos y concepciones producto de su cotidianidad y de las prácticas más comunes sobre el aprendizaje y la enseñanza del piano.

- **Formato de auto-biografía:** Se diseñó una guía para orientar el relato de la historia de vida (ver anexo C).

¹¹⁸ BOTORFF, Joan. El uso de las grabaciones en vídeo en la investigación cualitativa. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2003. p. 285.

¹¹⁹ BONILLA CASTRO, Elssy y RODRIGUEZ SHEK, Penelope. Op. Cit. p. 97.

3.4 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis y la recolección de datos sucedió de manera simultánea: a la primera entrevista y observación le sucedió el primer análisis, el cual llevó a más entrevistas, observaciones y trabajo de campo, continuando con otro análisis y así progresivamente durante toda la investigación. Fue importante mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad al hacer los análisis como lo plantea Strauss y Corbin¹²⁰; la objetividad permitió que el investigador tuviera confianza en que sus hallazgos son razonables e imparciales frente a la situación problemática que se investigó y la segunda, posibilitó al investigador ser creativo al descubrir nuevas concepciones a partir de los datos recogidos.

En la medida en que se desarrolló el trabajo de campo se fue realizando el análisis, el cual se estructuró en tres momentos¹²¹: codificación descriptiva y primer nivel de categorización, codificación axial o relacional y segundo nivel de categorización y codificación selectiva y tercer nivel de categorización.

El primer momento inició con una fase exploratoria donde aparecieron categorías descriptivas, que surgieron de los datos recolectados y unificaron la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis. Durante este primer sistema se acudió a dos tipos de códigos descriptivos: los vivos que emplean expresiones textuales y los sustantivos que acuden a expresiones creadas por el investigador (ver anexo D).

El segundo momento surgió del proceso de contextualización de los datos obtenidos; este tipo de categorización se obtuvo vinculando entre sí dos o más

¹²⁰ STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2002.

p. 183.

¹²¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Op. Cit. p. 151.

categorías descriptivas lo que permitió diseñar memorandos descriptivos y analíticos que fueron el sustento para hacer la interpretación y el análisis, dado que, en ellos surgieron las categorías y las subcategorías (ver anexo E).

El tercer momento posibilitó la construcción de una matriz categorial que se presenta en los resultados (ver tabla 1) y en la cual se evidencian las categorías núcleo, las cuales articularon todo el sistema categorial de la investigación. Esta matriz permitió la interpretación de los resultados.

3.5 VALIDEZ

La triangulación en investigación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular¹²².

Para este estudio resultó pertinente la triangulación de técnicas, la triangulación de datos, la triangulación de participantes y la confrontación con la teoría formal.

En primera instancia la triangulación de técnicas se realizó aplicando diversas técnica e instrumentos como observaciones, entrevistas e historias de vida para contrastar los resultados; la triangulación de participantes se dio confrontando los datos obtenidos de profesores, estudiantes e investigador, lo que permitió hallar diferentes criterios y posturas o cierta homogeneidad con respecto al tema de estudio, finalmente los resultados fueron confrontados con la teoría formal existente. Se hizo también ponderación de la evidencia y devolución parcial de resultados.

¹²² FLICK, Uwe. Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata. Segunda edición. 2007. p. 243.

3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para el estudio se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

1. Los participantes de la investigación realizada tienen el derecho a ser informados razón por la cual se hizo devolución parcial de resultados.
2. Se obtuvo consentimiento informado de ellos mismos y de los padres, por ser algunos menores de edad.
3. Se respetó siempre la ley de propiedad intelectual siguiendo la norma respectiva.
4. Se respetó la confidencialidad de los datos.
5. Se respetó la identidad de las personas a través del anonimato.

4. HALLAZGOS

La participación, de los profesores y estudiantes de piano que constituye el grupo de participantes, fue de vital importancia para el estudio; gracias a esto, se pudo contar con la información necesaria para la investigación desde este contexto específico. Los resultados se encuentran condensados en una matriz categorial (ver cuadro 1) que reúne las concepciones, los sentimientos, las motivaciones y expectativas que tienen los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje de algunos de los Etudes de Chopin, así como de otros tópicos específicos de la pedagogía del piano.

Cuadro 1. Matriz Categorial

Categorías	Categorías Núcleo
<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del estudio del piano. • Motivaciones para estudiar piano y convertirse en concertista. • Obras fundamentales en la formación de un pianista. • Experiencia concertante. 	Vida de pianista: Perspectiva de una disciplina.
<ul style="list-style-type: none"> • Empatía con el repertorio. • Empatía con los compositores. 	Empatía con el repertorio y los compositores
<ul style="list-style-type: none"> • Repetición y disciplina. • La memorización una herramienta indispensable. • Al rescate de los pre-saberes. 	Sistema de estudio: entre la técnica y la improvisación.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué convertirse en profesor de piano? • Logros: “ver crecer a los alumnos artística y humanamente.” 	La enseñanza del piano una opción de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • El papel de la motivación • Expectativas de los profesores. • Escogencia del repertorio a enseñar. 	El profesor de piano como mediador de procesos de aprendizaje del piano.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y afinidad con la obra de Chopin. • El trabajo con los ETUDES de Chopin durante la formación pianística. • Con qué ETUDE se debe iniciar. • Dificultades: complejidad, ejecución en vivo, enseñanza. • Pre-saberes básicos para abordar los ETUDES. 	ETUDES de Chopin: Epítome de la técnica pianística.

Fuente: Autor

VIDA DE PIANISTA, PERSPECTIVA DE UNA DISCIPLINA

Inicio del estudio del piano

Algunos profesores que hicieron parte de la investigación manifiestan haber iniciado su formación pianística durante la infancia, y al hablar de ello lo hacen con naturalidad y espontaneidad (*“empecé a estudiar piano siendo niño, empecé a los 7 años”*). Sin embargo, no dejan ver una profunda emoción frente a este hecho. Mientras que, para otros, hablar de esta experiencia es algo muy significativo e importante, pues declaran: *“Es de los mejores recuerdos de mi vida, a los 4 años”*. Es de notar el regocijo que sienten cuando hablan del hecho en particular, puesto que al resaltar que es de los mejores recuerdos de sus vidas, le están otorgando una importancia sublime y trascendente. Por otra parte, otros profesores simplemente se remontan al hecho como algo lejano en el tiempo al decir: *“Este... huy hace, como decir... basta.... Bastante.”* En contraste con los que inician en su infancia, vienen los que comienzan su formación pianística “siendo adolescentes”. Y finalmente ocurre en algunos un fenómeno de inicio en la infancia (*“Como a los siete años”*), cese de actividades durante la adolescencia (*“pero luego como a los doce paré”*) y un reinicio de las mismas en un momento cercano a la mayoría de edad (*“volví a los diecisiete”*). Según algunos autores, la edad ideal para empezar a estudiar el piano con motivación y disfrute son los cinco años¹²³.

Motivaciones para estudiar piano y convertirse en concertista.

Es evidente que existen varios tipos de factores motivacionales, que pueden provenir de cualquier lugar. Los profesores entrevistados tienen algo en común, y es que fueron vinculados a escuelas de música particulares (conservatorios y academias), bien sea por sus padres o de manera voluntaria. Para algunos de los profesores, el factor motivante está representado desde un componente del grupo

¹²³ BEAUVILLARD, Laurence. Un Instrumento Para Cada Niño. Barcelona: Ma Non Troppo. 2006. p. 107.

familiar que puede ser el padre o la madre. Muchas veces, lo que impulsa a los padres a que sus hijos aprendan un instrumento es el deseo de reflejar sus propias aspiraciones ellos (*“mi papá quería que yo tocara un instrumento, pues él siempre quiso ser músico”*). Aunque desde el principio no sean asertivos en la escogencia del instrumento, es posible permitir que el niño explore diversos instrumentos y finalmente se decida por uno (*“entonces me llevó a una academia y me inscribió primero en violín, pero, al ver que a mí no me gustaba, probó con el piano, y entonces desde ahí empecé en esto”*). Cabe resaltar en el testimonio anterior la importancia del gusto, entendiéndose como el placer que se siente cuando se hace alguna determinada actividad. El gusto resulta determinante en la escogencia de un instrumento, ya que para lograr resultados óptimos en el mismo se tendrán que pasar varias horas de práctica al día y, desde luego, resultaría engorroso para el aprendiz no sentir empatía alguna con el instrumento.

Es interesante observar cómo la influencia del entorno hace que el niño se entusiasme con el aprendizaje musical: *“mi madre toda la vida ha cantado, y su familia también ha estado relacionada con la música aunque no profesionalmente, entonces era lógico que yo también tuviera algo de esa vena artística,” “yo quise aprender porque mis hermanos tocaban,” “mi madre, quien es un excelente músico”*. Desde luego, este entorno no solo se reduce al ambiente familiar, pues abarca agentes externos como por ejemplo los profesores de piano (*“yo debo decirlo que todo se lo agradezco a mi Maestra, quien me enseñó todo lo que sé. Pues claro también tuve otros Maestros, pero mi primera profesora fue vital”*). Incluso, el factor motivante puede llegar de experiencias inusuales (*“Creo que te vas a reír, fue gracias a una caricatura. A mí me gustaba ver Tom y Jerry, en un capítulo aparecían, no recuerdo bien, tocando la segunda rapsodia de Liszt. Eso fue divertidísimo, desde ahí me enganché y le pedí a mis papas que me colocaran en un curso, por eso entré al conservatorio queriendo tocar esa obra, pero huy... que inocente es uno esa obra es imposible para un principiante”*).

Finalmente, resulta importante resaltar que algunos profesores no hablan de motivación como tal, ya que para ellos *“estudiar era algo natural”*.

Para algunos profesores, la decisión de convertirse en un pianista profesional no fue algo personal, pues se vieron obligados a tomar esta decisión frente a la presión de alguno de los componentes del grupo familiar: *“En realidad esa, decisión no fue algo propiamente tomada por mí, pues, como le decía antes, mi papá tuvo mucho que ver. La verdad, a mí me hubiera gustado ser otra cosa, no se de pronto médico o alguna profesión donde no se sufra tanto”*. Cabe resaltar en el testimonio anterior la palabra sufrimiento, con la cual el profesor entrevistado denota la poca satisfacción que le ha otorgado su carrera. A este respecto, David Elkind recomienda a los padres: *“Traten de hacerse a un lado cuando su hijo toma sus decisiones, ustedes pueden y deben brindar dirección...tengan en cuenta que su hijo puede estar en mejores condiciones para saber lo que quiere estudiar y donde se sentiría más a gusto”*¹²⁴.

Para otros profesores, ser un pianista profesional representa algo de gran envergadura y convicción, pues refieren que lo más importante es lograr ser un *“pianista bien formado”*.

De otro lado, cuando en el contexto donde se vive hay facilidades de acceso a la educación musical, esta decisión se toma de manera más fácil: *“Como te dije ya... la educación es libre, así que yo querer ser pianista desde joven,” “Bueno, creo todo se fue dando, yo vengo de una familia de músicos y es natural que me dedique a esto”*.

De hecho, el interés principal puede *“no ser propiamente el piano, sino más bien la composición, así que se opta por profundizar en el mismo porque se considera*

¹²⁴ MC. DOWELL, Josh y HOSTETLER, Bob. Manual para consejeros de jóvenes. Alabama: Editorial Mundo Hispano. 2000. p. 519.

que es el instrumento más completo". Este interés, hace que un profesor de piano pueda no solo *"tocar el piano, sino también la guitarra y algo de percusión,"* ampliando así el espectro de posibilidades compositivas.

Un pianista que se ha formado desde niño puede hacer un alto en sus estudios argumentando *"la llegada de la adolescencia"*, e interesarse por otras actividades musicales (*"mis amigas tenían una banda de rock y yo también quería tocar, pero ya había tecladista... entonces me dijeron que si quería pertenecer a la banda debía tocar guitarra. Tú ni te imaginas, eso sonaba horrible"*). Incluso puede ocurrir que estas experiencias infortunadas mantengan a la persona *"alejada de la música"* sin embargo, también puede pasar que en un momento determinado *"pique el gusanito"* y se decida *"volver a las clases,"* no propiamente *"en el conservatorio sino con un maestro particular,"* así mismo, la experiencia infortunada puede dar ímpetu y ganas para decidir de manera seria y coherente un futuro profesional en la música (*"me puse juiciosa y luego me presenté a la Universidad y pasé"*).

Obras fundamentales en la formación de un pianista.

Uno de los profesores entrevistados considera simplemente que *"un pianista debe tocar de todo"* y bromea al respecto diciendo: *"hasta el órgano"*. Otro, tienen una concepción mucho más académica, y piensa que *"principalmente las sonatas de Mozart, Haydn, Beethoven, El Clave Bien Temperado de Bach y los Estudios de Chopin"* son fundamentales. A la vez, otro profesor comparte la misma opinión que el anterior y añade que *"la catedral del piano es Bach y por ahí Liszt"*; además, piensan que *"Mozart es mucho más pianístico que Beethoven"* y concluye con que también es muy importante conocer el Microcosmos de Bartok. Para cierto profesor, lo importante es *"hacer mucha técnica, escalas arpeggios y bastantes estudios, entre esos los de Chopin"*.

Experiencia concertante

Algunos profesores se refieren con miedo a la situación de concierto, pues dicen: *“No... a mí el público me asusta.”* Otros, por el contrario, son más relajados frente a la experiencia de concierto pues manifiestan agrado y empatía con la audiencia (*“me gusta mucho... yo soy muy sociable y el contacto con el público me gusta bastante”*).

Para otros, la experiencia se remite solo a un periodo de sus vidas ya que por diversas razones no continuaron en el ejercicio concertante; sin embargo, sienten que fue suficiente y que era momento de un retiro (*“de niño toqué hasta el cansancio, igual de joven. Sin embargo me retiré de la escena hace varios años”*). Ocurre que, para algunos profesores, la experiencia concertante se redujo a un ejercicio académico y *“obligatorio”*, ya que *“al final del curso se debía hacer un recital con las obras estudiadas”*, luego simplemente el ejercicio concertante pasa a un segundo plano pues ya se está con *“mucho trabajo enseñando”*. Igualmente, durante *“la universidad era obligatorio tocar al final del semestre”* y los profesores dicen: *“esa vaina a veces salía y a veces no, pero hacía lo que podía”*, así que para muchos profesores resulta más gratificante tocar con una agrupación musical y declaran que es *“una nota”*.

EMPATÍA CON EL REPERTORIO Y LOS COMPOSITORES

Empatía con el repertorio

En cuanto a la empatía con el repertorio para piano los profesores expresan su gusto personal sintiendo afinidad por uno o varios periodos de la música (*“Pues bueno, a mí me gusta mucho el barroco así no lo toque tan bien”*). Para otros, la cuestión no se queda simplemente en el gusto personal, sino más bien desde dónde fueron *“formados”*, por ejemplo, se remiten al clasicismo vienés y

argumentan que *“es el periodo donde el piano floreció”*, aunque reconocen que esto *“obedece a una evolución”*, pero se mantienen en que *“este periodo es importantísimo en la formación de un pianista”*. Otros, por el contrario reconocen la influencia del medio en donde han estudiado (*“En mi país estudié mucha música de compositores rusos, por eso me gustan bastante”*, *“me encanta la música colombiana”*); sin embargo, reconocen que la música clásica les *“dio bases”* y no pueden negar *“la influencia de Bach, Beethoven o Chopin”*. Otros profesores bromean al respecto y dicen espontáneamente: *“como buena ridícula, no mentiras, me gusta mucho el romanticismo.”*

Empatía con los compositores.

Respecto de la empatía con los compositores, algunos profesores expresan su afinidad con Bach, Haendel y desde luego Beethoven; aunque categóricamente niegan su gusto por Mozart, aduciendo *“que es muy infantil”* y eso los *“desespera muchísimo”* mientras que sienten afinidad por Chopin y creen que *“su música es muy chévere”*.

Otros, mantienen afinidad con Mozart señalando: *“Bueno, yo adoro el clasicismo vienés, como ya lo manifesté”*; sin embargo, reconocen *“mucha empatía con las obras de los compositores españoles y también con el repertorio venezolano”*.

Otros profesores se muestran eclécticos y poco selectivos, pues manifiestan que *“les gusta de todo”*. Mientras que, para otros profesores, la empatía resulta en una miscelánea de preferencias, pues dicen: *“Mira que yo soy muy tradicionalista con algo de loco”*, y sienten afinidad con compositores colombianos como Luis A Calvo o Adolfo Mejía, y disfrutan de las experimentaciones que se hacen actualmente en la música colombiana (*“las vainas de fusión que están haciendo ahora”*).

Otros profesores sienten afinidad con todos los románticos, con excepción de Berlioz, e incluso utilizan términos peyorativos referentes a la locura del compositor (“ese man estaba rayado”)

SISTEMA DE ESTUDIO: ENTRE LA TÉCNICA Y LA IMPROVISACIÓN

Repetición y disciplina

Las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas fundamentalmente lógicas, que favorecen el rendimiento y facilitan el proceso de memorización y estudio.¹²⁵ El equivalente en el piano se llama sistema de estudio, y cada persona lo desarrolla según lo crea conveniente. Lo principal es que dicho sistema le permita tener resultados óptimos y duraderos.

Algunos profesores consideran que la clave en su sistema de estudio es la lectura y la repetición (“pues hombre, yo cuando tengo que estudiar, algo primero lo leo; o sea, leo las notas en el piano y voy tocando, repito muchas veces y cuando creo que ya está bien sigo con otra cosa. A veces cuando tengo que acompañar a alguien, le doy una leída o dos de rapidez y luego ensayo con la persona, pero creo que repetir mucho es la clave”). A este respecto, Ausubel se refiere al aprendizaje por repetición como aquel en que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de significado para la persona que aprende¹²⁶.

Para un profesor, es todo un proceso que conlleva varios elementos que se interrelacionan y funcionan operativamente (“Hay que iniciar con una lectura especulativa de la partitura, detectando todas sus dificultades. Posteriormente se

¹²⁵ GONZALES CABANACH, Ramón. Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente. Madrid: Pearson Educación S. A. 2004. p. 14.

¹²⁶ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata. Novena impresión 2006. p. 212.

empieza a trabajar por lo más difícil o lo que más cueste, siempre se estudia compás por compás y se va armando como una colcha. Nunca se debe estudiar una sola obra, se deben estudiar varias obras y todas de a pedacitos, pues una obra sirve para madurar la otra. Igualmente, hay que estudiar obras de todos los periodos para comprender en su totalidad la técnica pianística. Se debe trabajar en la técnica sin descanso, pero la técnica aplicada a las obras. Igualmente hay que memorizar las obras lo antes posible para que uno pueda preocuparse por hacer la música. Lo más importante es trabajar y ser muy obediente con las indicaciones de la partitura”).

Otro profesor, refiere que para estudiar: *“empiezo por las escalas y arpeggios para luego hacer técnica, y si debo tocar una obra, estudio la obra”*. Hacer técnica en el piano se refiere, a los ejercicios mecánicos que comprenden escalas, arpeggios, notas dobles y demás artificios característicos del lenguaje pianístico, entonces, es muy común que ciertos pianistas inicien su rutina con esta dieta. El objetivo de las escalas y demás artificios técnicos es emparejar el mecanismo de los dedos. Cada nota de la escala debe tocarse con una determinada fuerza, y la sensibilidad exacta para esa graduación de la fuerza exige un gran entrenamiento del oído¹²⁷.

Un profesor reconoce: *“yo siempre fui muy desordenado para estudiar, a veces pasaba días sin tocar a veces pasaba días sin tocar y cuando venían los exámenes era que me ponía juicioso... es que me daba pereza repetir y repetir lo mismo, a mí me gustaba improvisar y en eso me la pasaba casi siempre, es que es mucho más bacana la música que le sale a uno”*. *“El acto de improvisar, requiere gran dominio en la composición, estar bien iniciado en los recursos del arte y dominar el instrumento sobre el cual se improvisa si la improvisación es, á la vez instrumental”*¹²⁸.

¹²⁷ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. cit. p. 40

¹²⁸ PEDRELL, Felipe. Diccionario Técnico de la Música. Barcelona: Editorial Maxtor. 2009. p. 228.

Para otros, el sistema de estudio es cuestión principalmente de disciplina: *“Yo soy muy disciplinada, todos los días estudio entre cinco o seis horas, me ejercito con las obras que ya me sé y trato de aprender nuevas. Precisamente y dada la casualidad ahorita mismo estoy aprendiendo un nuevo estudio de Chopin, el Op. 10 No 1, lo he trabajado bastante y creo que pronto lo tocaré para un concurso en el que voy a participar; yo trato de leer muy rápido para poder memorizar, casi no uso la partitura y prefiero concentrarme solo en la música, no hago escalas ni ejercicios técnicos, creo que todo está en las obras, así que estudio muchas obras para conocer los distintos problemas técnicos del piano”*.

Con respecto de los objetivos del sistema de estudio, los profesores coinciden en que lo principal es llegar a *“tocar bien, cada vez mejor y ser más fiel a la obra”*. Además, creen que *“hay que tratar de conocer cuanta música sea posible”*.

La memorización: una herramienta indispensable.

A la hora de hablar de la memoria, algunos profesores reconocen que *“no memorizan nada y que todo les toca leerlo”*. Otros dicen que para lograr una memoria *“elefántica”*, hay que ejercitarla todo el tiempo, por ejemplo, *“hay que imaginar que se está tocando incluso cuando se está caminando”*. Ciertos profesores piensan que la clave para memorizar es *“repetir y repetir”* para luego, *“dejarse llevar y que la música salga”*.

Un profesor afirma: *“yo tengo todo un sistema de memoria, trato de memorizar cada compás por separado, el oído me ayuda mucho y sabes, tengo memoria fotográfica, yo puedo imaginarme la partitura en la cabeza, también canto mucho las melodías, a veces voy por la calle solfeando una obra y... la gente me mira pensando que estoy loca, normalmente trato de imaginar que ya estoy en el concierto y estoy tocando, eso me ayuda mucho”*.

Al rescate de los pre-saberes

En el caso de algunos profesores, la universidad no les permitió esclarecer la importancia del conocimiento de otras materias referentes a la música (*“pues toda esa vaina yo la vi en la universidad pero no sé hasta dónde le sirva a uno, creo que lo que más sirve es la armonía pero no como me la enseñaron a mí, que solo eran corales de Bach y ya”*). Así que tomaron la decisión de iniciar un proceso autodidacta como relata a continuación un profesor: *“A mí me tocó aprender con métodos que descargué por internet, estos métodos si me enseñaron ya que todo era aplicado al piano”*. El aprendizaje autodirigido o autodidactismo, se basa en la hipótesis de que los adultos tienen el control de su propio aprendizaje, que establecen objetivos propios de aprendizaje, distribuyen los recursos apropiados, deciden que metodologías utilizar y deciden cómo evalúan su proceso¹²⁹.

Para otros, *“es vital el conocimiento de estas materias, pues hace que se comprenda el lenguaje musical en su totalidad”*. Además, sienten que ese conocimiento *“da muchas herramientas, no solo para tocar y que abre la mente de una manera tremenda”*. Por otra parte, consideran que esas materias *“dan una visión global de la música”*, y aunque reconocen que *“la gente en la universidad no les para tantas bolas”*, pues sienten que *“cuando uno cuando está en la U, estudia engañado, creyendo que solo se trata de tocar y tocar notas, pero no se da cuenta de que estas materias le ayudan a uno a entender el lenguaje musical, y cuando uno sale es que se da cuenta de esto”*.

¹²⁹ AGÜERO DE, Mercedes. EL Pensamiento Práctico de una Cuadrilla de Pintores, Estrategias para la Solución de Problemas en Situaciones Matematizables de la Vida Cotidiana. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2010. p. 30.

LA ENSEÑANZA DEL PIANO: UNA OPCIÓN DE VIDA

¿Por qué convertirse en profesor de piano?

Algunos profesores hablan de la *“necesidad y la plata”*, puesto que *“las clases son bien pagas*. Un profesor comenta: *“Al principio era una alternativa económica pues en ese entonces las clases las tomaban las señoritas de la alta sociedad y por supuesto, las clases eran muy bien pagas”*. Sin embargo, este profesor reconoce que: *“con el tiempo se convirtió en un gusto, tanto así que es mi actividad fundamental*.

Otros, vieron en la enseñanza la oportunidad de encontrar recursos para seguir estudiando (*“Cuando terminé estudios superiores quise iniciar maestría, entonces empecé enseñando clases para buscar... dinero”*). Y parece que todos están de acuerdo en el aspecto económico pues piensan que fue *“el bolsillo el que decidió.”*

Resulta importante para un pianista recién graduado encontrar trabajo, muchas veces la alternativa laboral que surge es enseñando: *“Mira... te voy a decir, cuando uno sale de la U se quiere comer el mundo, yo era muy juiciosa y sigo siéndolo, mis padres me dijeron que después de que me graduara tenía que buscar trabajo y tú sabes lo difícil que es para un músico encontrar trabajo. Pero, ¿sabes?, Diosito es muy grande y conseguí de una como profesora en una academia. Al principio no me gustaba, pero luego me encarreté y me ha ido súper con los chicos”*.

Logros: *“ver crecer a los alumnos pianística y humanamente”*.

Para algunos profesores, los logros se reducen simplemente a *“ver tocar a los alumnos”*. Otros, por el contrario son enfáticos al llamarlos *“mis alumnos”*.

brillantes”, consideran que su satisfacción está en “*verlos crecer pianística y humanamente*”; además, creen que “*es muy grato poder ayudar a las personas a construir su sueño*”. Por otra parte, al hablar de los logros de los estudiantes, un profesor dice: “*todavía estoy esperando*”.

Otros profesor manifiesta: “*yo adoro trabajar con niños, este... son geniales, mi mayor logro es que he podido escribir música para ellos y que ellos la toquen*”. Para ciertos profesores la satisfacción está en ver que sus alumnos han tomado parte de “*varios festivales del país y han podido tocar en bastantes salas de la ciudad*”; además, expresan su regocijo al decir: “*eso me da mucha alegría*”.

EL PROFESOR COMO MEDIADOR DE PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL PIANO

El papel de la motivación

Es un hecho que la mayoría de nosotros ha experimentado que, si decidimos hacer una tarea sin que nadie nos obligue, por decisión propia e interés personal, no solo parece que nos cuesta menos trabajo, aunque requiera cierto esfuerzo, sino que normalmente nos sale mejor, y si consiste en una actividad donde se trate de aprender algo nuevo, lo asimilamos con mayor profundidad¹³⁰.

El problema radica en que a los estudiantes no se les incita, sino más bien se les obliga, como es el caso de algunos profesores entrevistados, que creen que la mejor manera de motivar a un estudiante para que estudie es mediante la intimidación (“*les digo que tienen que estudiar y si no ya saben*”, “*saber que deben estudiar si no rajarse*”).

Otros consideran que la mejor manera es tocar “*bastante*” para ellos y afirman: “*creo firmemente que un maestro debe ser demostrativo*”. “*Hacer lo que yo hago*”.

¹³⁰ TAPIA, Alonso. *Motivar en la Escuela, Motivar en la Familia*. Madrid: 2005. p. 26.

*no lo que les digo, es la base del aprendizaje por modelos*¹³¹. Cuando se tiene un modelo, el estudiante tiene la oportunidad de observar directamente lo que éste hace y desde luego, es factible que repita de manera adecuada lo que el mentor ha realizado. El modelamiento influye profundamente en la conducta, pero no se trata de reproducir ciegamente lo que el mentor realiza, sino más bien es tener una guía dirigida de actos y voluntades que posteriormente se convierten en propios.

Otros profesores creen que la mejor manera de motivar a un estudiante es sumergirse en su mundo (*“Bueno, este... los chicos se motivan con las obras que yo les doy, por ejemplo si les gusta una canción o algún tema de algún video juego, yo les hago el arreglo y se los enseño, eso los motiva bastante”*) sin embargo, reconocen que tienen *“muchos problemas para que hagan escalas porque les parece súper aburrido”*.

Hay profesores que piensan que *“a un estudiante no se le motiva, se le enseña”* y consideran que no pueden *“estar detrás de ellos haciendo de payasito o de coach motivacional para que estudien”*, pues argumentan que *“si decidieron estudiar este instrumento es porque les gusta y más los que están en el nivel universitario”*; entonces, reiteran la frase: *“Yo no motivo, yo enseño”*.

Expectativas de los profesores

Con respecto a las expectativas que tienen los profesores para con sus estudiantes, algunos profesores piensan que es suficiente que les *“paguen”*; además, esperan que los estudiantes *“aprendan y al menos que toquen el cumpleaños feliz”*. Otros, por el contrario demuestran mayor interés al declarar: *“quiero que logren sus metas y que sean profesionales de éxito”*. Mientras, para

¹³¹ COON, Dennis. Fundamentos de Psicología. 10ª. Edición. México. D.F.: International Thomson Editores. 2005. p. 235.

otros la expectativa es simplemente *“tocar correcto”*. Hay profesores que sienten que lo importante es *“gozarse el cuento y que la música es pa vivirla”*. Por otra parte, para ciertos profesores la cuestión resulta más seria, pues esperan que sus estudiantes tomen la música como una responsabilidad y sientan que pueden mejorar constantemente (*“Que mejoren siempre, que luchen, que no traguen entero y sobre todo que se vuelvan responsables con lo que hacen; el piano y la música no es para gente vaga, es para gente seria... disculpa que hable así de duro... pero es que me apasiono”*).

Escogencia del repertorio a enseñar

Para algunos profesores, es importante seguir un *“método”* personal, alternando con los trabajos de Bastien, Czerny y Beyer; además, *“les ponen a los estudiantes muchas escalas en todas las posiciones”*. Por otra parte, creen conveniente *“hacer una obra en el semestre para la clausura”* e insisten en que *“deben hacer muchas escalas”*.

Otros profesores tienen un criterio más elaborado a la hora de escoger el repertorio para sus estudiantes, al manifestar que *“hay tres tipos de obras: las que están en el nivel del estudiante, las que están por debajo del nivel del estudiante y las que están por encima del nivel del estudiante. De los tres tipos hay que trabajar”*. De otro lado, sienten que *“hay que conocer muy bien a su alumno... ya que la incorporación del repertorio no solo obedece a lo que él necesita para formarse, sino también a lo que está acorde con su naturalidad”*.

Al contrario, para un profesor la incorporación del repertorio se ciñe a la ortodoxia: *“Yo sigo instrucciones de conservatorio de mi país, allí todo está organizado, entonces tu saber que obras colocar a alumnos”*. En contraste, un profesor respeta el gusto del estudiante y además, los motiva a aprender música colombiana (*“trato*

de colocarles cosas que a ellos les guste, también les escribo muchas vainas y trato de que toquen mucha música colombiana”).

Otro profesor dice: *“A mí me gusta que toquen de todo... o sea desde lo clásico hasta lo colombiano, yo creo que para ser un pianista integral debes conocer mucha música, por eso les pongo de todo. Normalmente en mi clase les toco varias obras y les doy a escoger, esas obras tienen en común varios aspectos... o por lo menos en el momento les enseña algo nuevo, entonces ellos deciden cual les gusta más. No les pongo escalas porque se aburren y a mí también me aburre”.*

ETUDES DE CHOPIN, EPÍTOME DE LA TÉCNICA PIANISTICA

Identificación y afinidad con la obra de Frederick Chopin

A la hora de hablar de la obra de Frederick Chopin, un profesor opina que: *“Pues si es chévere pero no me siento muy identificado a veces... es como amanerado ¿no? Y es muy difícil y la verdad ¡ha! A mí me da una pereza ponerme a estudiar, yo solo estudio lo que tengo que enseñar y eso a veces”.*

Otros, tienen una opinión muy diferente pues sienten que *“su música es hermosa”* y dan por hecho que *“todos los pianistas”* piensan lo mismo además, atribuyen el gusto por su música a la influencia y dirección de sus profesores (*“mi maestra tocaba muchas de sus obras y desde luego me enseñó varias de ellas”*) por otra parte, consideran que *“la técnica moderna del piano inició con él”.*

Ciertos profesores expresan su afinidad desde el plano emotivo (*“qué hombre yo admirar bastante su música”*).

Para otros, *“su música tiene un grado de perfección única”*, pues dicen que *“escribió muy bien”* y se sienten *“en total sintonía con el hombre”*.

Otros declaran categóricamente que *“es el mejor compositor que ha existido, toda su música es de alta factura”*; además, sienten que su música *“es muy cómoda para la mano, así sea difícilísima”*.

A la hora de emitir una opinión profesional acerca de los Etudes de Chopin, algunos profesores dicen que *“si son muy difíciles”* y que *“hay unos tenaces”*. Manifiestan su deseo de haber tocado al menos uno (*“el No 12, el revolucionario ese siempre lo quise tocar pero es muy trabajoso esa mano izquierda, yo creo que soy muy torpe y esa vaina no me salía”*) a la vez que reconocen que *“son muy buenos y complicados”*. Otros profesores declaran con emoción que *“¡Son la columna vertebral del pianista!”*. Y la mayoría está de acuerdo en que son *“perfectos, difíciles y necesarios”* y agregan que son *“el culmen de un pianista”*. Para algunos, la meta es completar el ciclo, dadas sus bondades técnicas (*“Estoy convencida de que si un pianista logra hacerlos todos... te digo puede darse por bien servido, yo estoy en ese proceso”*).

El trabajo de los Etudes de Chopin durante la formación pianística

Para algunos profesores, el deseo de tocar un Etude se vio frustrado por distintos motivos, entre éstos, la dificultad que representan y la poca motivación que los maestros ofrecen (*“el que quería tocar no lo pude hacer porque me parecía muy difícil. De todos modos, la maestra que era una pesadilla... que señora tan terrible, quería que yo hiciera al menos uno y el que ella me propuso a mí no me gustaba; creo, si no estoy mal, que era el de las teclas negras”*).

Mientras que para otros profesores se presentó la oportunidad de trabajarlos en su totalidad, gracias a que sus maestros se preocuparon porque así fuera (*“mi*

maestra me trabajó varios y luego tuve la oportunidad de trabajar con un insigne maestro que me los empaquetó a razón de dos por mes, es decir, los veinticuatro en un lapso de un año. Este maestro los considera como “la biblia del piano”, por ello todos los que fuimos sus alumnos los conocemos todos”).

Por otro lado, ocurre que para ciertos profesores se trató de un requisito académico (*“en el programa de piano del conservatorio eran obligados cinco, yo hice... dos más”, “no muchos, solo dos el revolucionario y el de las teclas negras, solo toqué esos dos porque fueron los que me sugirió mi profesora en la U”).* Y aunque para otros profesores los Etudes, significaran también un ejercicio académico, esto trascendió a un plano más elevado y los convirtieron en una necesidad apremiante en su formación (*“para entrar a la Universidad monté dos, el Op. 25 No. 11 y el Op. 10 No. 9. Ya en la U estudié varios, porque mi profesora los tocaba casi todos y ella pensaba que ahí estaban todos los secretos del piano. Ella me enseñó cinco más: el Op. 25 No. 2, el Op. 10 No. 10, el Op. 10 No. 2, el Op. 25 No. 12 y claro no podía faltar el famoso revolucionario”).*

¿Con qué Etude se debe iniciar?

Para introducirse en el ciclo de ETUDES de Chopin los profesores tienen diversas opiniones. Algunos consideran que: *“se debe iniciar o por el Op. 25 No. 2 o por el Op. 10 No. 9, puesto que estos estudios son de una, si se puede decir, mayor facilidad que otros”. Otros piensan que “no existe un estudio para iniciar, porque cada uno tener dificultad diferente, empiezas por el que te aconseja tu maestro”. Mientras que ciertos profesores creen que “eso depende del maestro con el que uno trabaje”, (“mi profesora solo ponía esos dos, a mis otros compañeros le puso los mismos... un día le pregunté porque no ponía más y se puso brava... me dijo que así tenía que ser y que si yo quería tocar más estudios, que primero tocara bien esos y que después mirábamos”). Para un profesor, se convierte en “una*

pregunta muy difícil, porque cada uno es tan diferente” y manifiesta que: “empezaría por el Op. 25 No 2”, pues le considera “el más llevadero”.

Dificultades: complejidad, ejecución en vivo, enseñanza

Al hablar de las dificultades encontradas en los Etudes de Chopin algunos profesores dicen que *“han tratado de leerlos”* y sienten que *“es una vaina muy difícil”* y que *“no han podido pasar de la primera hoja”*.

Otros por su parte, encuentran que *“cada estudio representa dificultades diferentes, ninguno se puede ver con la misma óptica”*. Además agregan, que *“cada uno hay que trabajarlo con una conciencia diferente”* y *“hay que tener en cuenta que, si bien son estudios técnicos, también es música poética”* y, desde luego, *“nunca la mecánica debe suplir a la poesía”*.

Mientras tanto, otros profesores hablan desde el plano meramente anatómico y sienten que sus características físicas no permitieron desarrollar las habilidades necesarias para tocarlos (*“Debo confesarte, mi mano es muy chica, y este hombre escribió para mano grande”, “recuerdo que cuando estudié el revolucionario, la mano izquierda me dolía mucho, no sé... creo que era por la velocidad que me pedía la profesora, no lo pude tocar todo; un día le mostré mi versión jazz y se puso furiosa, dijo que estaba atropellando la música. Con el de las teclas negras pasó algo parecido, la mano se me enredaba y terminaba tocando muchas notas falsas... ni quiero acordarme”*).

Para algunos profesores, el aspecto anatómico es importante, sin embargo, contemplan otros componentes musicales al declarar que se *“necesita que tu mano sea muy flexible, resistente, además debes tener una excelente memoria”*. Aparte, consideran *“que están muy bien escritos para la mano de cualquier*

pianista” y finalizan diciendo que “son muy difíciles pero esas dificultades se pueden vencer trabajando inteligentemente”.

Para algunos profesores, ejecutar los Etudes en vivo es casi imposible, pues manifiestan que *“no son capaces ni de tocarlos en casa”, “mucho menos en público”* y reiteran que *“el público” les “asusta”*.

Un profesor opina que hizo *“varios”* y dice: *“los hice como una prueba para mí mismo pues tocarlos para el público es un reto, aunque, nunca soñé con hacer el ciclo en su totalidad, eso se lo reservo a los grandes”*.

Para un profesor sigue siendo un ejercicio académico normativo (*“Solo toqué dos para mi grado, el Op. 25 No 1 y el Op. 10 No 1, si no,... no me daban diploma”*).

Finalmente, un profesor siente que es una necesidad hacerlos en vivo: *“Sí,... los siete que he estudiado hasta ahora todos los he tocado en conciertos. Creo que para uno son todo un reto, además los he tocado en concursos, tú sabes que a uno le exigen estudios de Chopin en los concursos, pero principalmente por reto personal”*.

Cuando los profesores hablan de las dificultades encontradas en la ejecución en vivo de los Etudes de Chopin, refieren lo siguiente: *“Tocar en vivo requiere de un alto grado de concentración y auto-control, para verter la música correctamente estos factores deben estar en correcta sintonía”*. Además, piensan que *“un pianista debe controlar su emocionalidad, casi hasta hacer que desaparezca”* y concluyen diciendo que el control sobre las emociones *“se debe aplicar no solo a los estudios sino a cualquier obra”*. Otros por el contrario no controlan sus emociones, tienden a trabarse y a tener lapsus de memoria durante la ejecución en vivo (*“se te enredan dedos por nervios y se te olvida todo”*).

Para algunos, la cuestión del control radica en los nervios y declaran que por esta razón tienden *“a correr bastante”* y sienten que eso les *“perjudica”*, al respecto, un profesor opina: *“cuando no conozco el piano donde voy a tocar también sufro mucho, tengo que pasar una tarde entera para conocerlo. Dicho profesor dice: “la mayor dificultad radica en la velocidad, cuando toco en vivo, me cuesta suplir los nervios y fijate que raro... a mí el público me encanta, creo que los nervios es porque me exijo mucho y quiero ser perfecta”.*

Cuando los profesores hablan de las dificultades a la hora de enseñar los Etudes de Chopin, refieren que *“es normal que los estudiantes quieran empezar por el Op. 10 No 12, ya que es el más conocido y no tienen conciencia de sus grandes dificultades”*. Con respecto de la anatomía de los estudiantes, un profesor declara: *“he encontrado dificultades en cuanto a la forma y estructura de la mano de mis estudiantes; unas son delgadas y alargadas mientras otras son más pequeñas y gorditas, lo principal ha sido ajustar cada mano a cada problema técnico, yo creo que todas las manos pueden tocar todas las músicas”*. De otro lado, dicho profesor siente que: *“otro problema es la memoria, muchos estudiantes no saben memorizar y esto es vital, yo trato de enseñarles a memorizar y claro mis alumnos brillantes me hacen caso pero... hay otros que no”*.

Otros, refieren que: *“existen alumnos que aprenden rápido y mueven la mano con rapidez”*, mientras que para otros estudiantes, *“les resulta empeñoso por tener la mano chica”* entonces, estos profesores aconsejan *“hacer muchas escalas para que la mano se suelte.”*

Un profesor reconoce que todavía no tiene alumnos *“que sean capaces de tocar eso”* y piensa que si en algún momento tuviera que *“enseñarlos, optaría por buscar una guía de alguien”*. Otro profesor, cuenta con un solo alumno que ya puede tocar un estudio, y dice: *“se asustó cuando se lo puse, me costó un trabajo convencerlo pero finalmente lo logré. Su mayor dificultad ni siquiera es técnica, es*

de confianza, me ha tocado trabajar mucho con él su autoestima y hacerle ver que puede tocar cosas difíciles. Pues el chico no se la cree”.

Pre-saberes básicos para abordar los Etudes

A la hora de hablar de pre-saberes, los profesores refieren: *“hay que tener un sólido conocimiento de la técnica básica del piano es decir: escalas, arpeggios, notas dobles, octavas etc. Puesto que, Chopin eleva la técnica pianística al límite. También hay que conocer muy bien a Scarlatti puesto que este compositor fue el primer gran virtuoso del teclado y sus obras tienen algo de cercanía con Chopin y desde luego, conocer muy bien los estudios de Czerny, Cramer y mozskowski”.* Además, Hay que *“conocer bien Das Wohltemperierte Klavier de Bach y Liszt technische Studien”.* Un profesor concluye con una frase de Ferruccio Busoni que dice *“Bach está en la base y Liszt en el Vértice, estudia estos dos a profundidad y los demás compositores te serán fáciles”.*

4.1 REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Después de analizar la información obtenida mediante las técnicas aplicadas se considera pertinente, con base en la experiencia del investigador y los resultados obtenidos, hacer una reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza de algunos de los Etudes de Chopin con el propósito de motivar a los profesores y estudiantes de piano de este contexto para que reflexionen su quehacer pedagógico con relación a esta actividad.

En esta reflexión se combinan elementos que analizan aspectos personales que intervienen en la ejecución de una obra como son: formas de aprendizaje, tipos de memoria, imagen mental de la obra, proceso reflexivo utilizado, pre-saberes y ejecución de la obra; se analizan las generalidades de algunos de los Etudes de

Chopin y sus posibles dificultades técnicas e interpretativas y finalmente, se hace una reflexión pedagógica sobre ellos.

4.4.1 Condiciones personales del pianista. Hacen referencia a los aspectos a tener en cuenta al ejecutar la obra, la forma como el estudiante de piano aprende, cómo memoriza, cómo forma la imagen mental de la obra, qué proceso reflexivo utiliza, a qué pre-saberes recurre y finalmente, la inspiración y ejecución natural que logra al interpretar una pieza.

Para comprender la naturaleza de los Etudes que se trabajarán, se necesita hacer referencia, en primera instancia al objetivo principal por el cual fueron escritos. Este objetivo, evidentemente es desarrollar un aparato técnico poderoso que comprenda todas las dificultades del instrumento y posibilite al pianista abordar cualquier obra que desee. Por esta razón, cada Etude fue concebido desde un problema técnico particular, pero con el componente poético que caracterizó a su compositor.

Los aspectos técnicos varían de acuerdo al Etude que se esté trabajando; incluso, dentro de un mismo Etude pueden darse numerosos aspectos técnicos. La intención, entonces, es dilucidar de una manera objetiva estos distintos aspectos mediante una reflexión pedagógica sobre los distintos tópicos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de los Etudes, acompañada de algunos conceptos de importantes teóricos no solo desde la música sino también desde el campo pedagógico.

- **Aspectos a tener en cuenta en la ejecución:** Inicialmente se hace conveniente tener en cuenta tres aspectos importantes a la hora de ejecutar una obra sobre el piano¹³².

¹³² MONEREO FONT, C y CLARIANA, M. Profesores y Alumnos Estratégicos, Cuando Aprender es Consecuencia de Pensar. Madrid: Pascal S.A. 1993. p. 31.

1. Aspecto motor: hace referencia a los distintos movimientos corporales que debe interiorizar el estudiante de piano en una obra. Si bien existen movimientos en común, cada obra tiene a su vez movimientos propios que la caracterizan. Estos movimientos se explicitan principalmente en: posición de los dedos sobre la tecla, paso del pulgar, ataques del brazo y antebrazo, rotación del brazo, manejo del torso, manejo de los pedales y manejo del cuerpo en general.

2. Aspecto intelectual: hace referencia a la comprensión que el estudiante de piano tiene sobre una obra; en pocas palabras, es comprender lo que se toca. Comprender significa tomar en cuenta en una obra, los cinco elementos de la lógica musical como son, para luego llevarlos a un proceso de análisis detallado que permita reflexionar e interiorizar los diversos componentes de una partitura, lo que posibilitará una mejor ejecución al piano de la obra.

3. Aspecto emocional: hace referencia a la gama de emociones que se experimentan cuando se ejecuta una obra musical. Este aspecto contiene el elemento determinante en la ejecución de cualquier obra, la expresividad. Ésta significa, el culmen para cualquier interprete puesto que, cuando se expresa con una obra quiere decir que se ha llegado a un punto de abandono y desencadenamiento emocional, en el que la música fluye de manera natural; además, se han interiorizado y apropiado tanto los elementos de la lógica musical en una partitura, que se es fiel a lo que está escrito sin ningún esfuerzo.

• **Cómo aprende el estudiante:** Ahora bien, la siguiente condición a tener en cuenta es cómo aprende el estudiante de piano una partitura, cómo la comprende y cómo la interioriza.

En primer lugar, es importante definir el aprendizaje musical como un proceso gradual que requiere de tiempo y paciencia, no es posible aprender todo inmediatamente, ya que la asimilación de los distintos componentes de una

partitura depende, en primera instancia, de cuánto se comprenden estos elementos.

Entonces, una partitura consta de los siguientes elementos¹³³: las notas, que definen la altura del sonido; las figuras, que definen la duración del sonido; los silencios, que indican la interrupción del sonido y corresponden a los mismos valores de las figuras; las alteraciones, que modifican las notas en semitonos o en tonos; el pentagrama, sobre el cual se escribe la música; las claves; que para el caso del piano se utiliza la de Sol y Fa; el registro, que es el rango general de los sonidos, desde el más grave hasta el más agudo; la tesitura, que se refiere a todas las notas que puede tocar un instrumento (la tesitura del piano es la mayor de todas con respecto de otros instrumentos, pero cabe anotar que de acuerdo a la época en la cual fue escrita la música, esta tesitura varía); el ámbito, que es la extensión que abarcan las notas de una melodía; los signos complementarios, tales como la ligadura de prolongación, el puntillo, el doble puntillo, el tresillo y otras subdivisiones irregulares; la tonalidad, referenciada en la armadura de la obra; los intervalos, sobre los cuales se construye una melodía; el compás, que se refiere al agrupamiento de los valores rítmicos delimitados regular o irregularmente por barras que atraviesan el pentagrama; la armonía, que se define como la ciencia de los acordes e involucra la textura y el color en una partitura; la forma, que define la estructura y el carácter de la obra; el tempo o el movimiento, que indica la velocidad de ejecución de la obra; las indicaciones de carácter, que dan sentido y personalidad a la obra; el fraseo, que indica el inicio, desarrollo y final de una frase; los matices, que se refieren a la gradación de volumen del sonido; las indicaciones de ataque, que fortalecen la interpretación y precisan el grado de emoción del sonido; los ornamentos, que decoran una melodía.

¹³³ ABROMONT, Claude y MONTALEMBERT DE, Eugène. Teoría de la Música, Una Guía. Primera edición en español. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica. 2005. p. 7.

Estos elementos son comunes en todas las obras, pero varían de acuerdo con las intenciones de cada compositor. El estudiante de piano, inicia el estudio de una obra descifrando gradualmente estos elementos para luego proseguir con el proceso de comprensión de los mismos. Este proceso comprensivo, depende en gran medida del entrenamiento auditivo (Solfeo)¹³⁴ el cual contiene tres etapas: la primera, el conocimiento y uso de todos los signos musicales y las palabras que se refieren al sonido o a la medida del tiempo, la segunda, el aprendizaje de la entonación de las notas y la tercera, la aplicación del valor de tiempo a las mismas. Es necesario que el estudiante de piano acostumbre a escucharse mientras estudia. Así, podrá detenerse a observar minuciosamente las particularidades de cada elemento de una partitura, para luego obtener de los detalles, una adecuada comprensión.

El entrenamiento del oído, solo es posible cuando se tiene clara la imagen escrita de la partitura en la mente; por ello, el entrenamiento de la memoria es de suma importancia.

- **Aprendiendo a memorizar.** Conviene recordar los tipos de memoria que utiliza un pianista durante su proceso de estudio y durante la ejecución de una obra los cuales son: memoria visual, memoria auditiva, memoria muscular y memoria nominal. Resulta importante detenerse a analizar cómo memorizar una partitura.

Es de notar que algunas personas dicen tener memoria eidética o fotográfica, es decir, que pueden recordar imágenes de situaciones o momentos, de objetos inanimados, de personas y de obras de arte con un porcentaje de detalles muy alto. Esta capacidad para muchos es innata y la desarrollan y mejoran a lo largo de su vida, si bien otros pueden igualmente aprenderla mediante la voluntad y el trabajo constante.

¹³⁴ PEDRELL, Felipe. Op. Cit. p. 442.

La base de todo aprendizaje es la repetición; al repetir se va generando una imagen sólida en nuestra mente. Sin embargo, la repetición por sí sola no garantiza la comprensión de un fenómeno; para ello, es necesario recurrir a lo que se denomina repetición consciente. Repetir un pasaje conscientemente significa que el sujeto comprende lo que hace, es decir, no se limita a un ejercicio mecánico de memoria muscular, sino que involucra toda una serie de acciones ligadas a razonar sobre el pasaje, lo que, implica la utilización de estrategias y no solo de técnicas, tal como se contempló en el marco teórico.

La repetición consciente consta de cuatro pasos fundamentales:

1. El qué. Hace referencia al descubrimiento por parte del estudiante de piano, de los elementos técnicos que comprende determinado pasaje de una obra, cómo está construido desde los elementos de la lógica musical, los recursos que utiliza el compositor para desarrollar su lenguaje, etc.
2. El cómo. Son las preguntas que se plantea el estudiante de piano sobre el pasaje o los pasajes de la obra en general. Estas preguntas pueden ser de índole técnico o interpretativo.
3. El con qué. Se refiere a las herramientas técnicas o interpretativas que encuentra el estudiante de piano para resolver los problemas técnicos de un determinado pasaje.
4. Puesta en marcha. Es la aplicación de dichos pasos durante el proceso de estudio.

Se sugiere repetir estos pasos durante cualquier proceso de estudio. Cabe anotar que este proceso es reflexivo, es decir, el estudiante de piano al construir la obra, tiene la posibilidad de replantarse constantemente cada uno de los pasos.

La repetición consciente, encuentra su fundamento en el postulado esbozado por Ausubel¹³⁵; el material que se aprende puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con las estructuras de conocimiento que el sujeto posee. Para el caso del aprendizaje de una obra, el estudiante de piano ha desarrollado a lo largo de su vida estructuras de conocimiento que le permiten relacionar elementos entre sí; Por ejemplo, al leer una determinada escala en una partitura, el estudiante de piano posee la estructura mental de dicha escala, ya que en algún momento de su formación ejercitó las escalas; entonces, le es posible traer al momento de la lectura esta estructura para relacionarla con la nueva que se le presenta.

La reflexión¹³⁶, entendida como la meditación lógica y sistemática de un pasaje o una obra es de suma importancia durante el proceso de memorización. Dicha reflexión se hace posible cuando el estudiante de piano sigue los cuatro pasos de la repetición consciente y además, memoriza sistemáticamente hasta el último detalle de una partitura.

El aprendizaje es el proceso por el cual se adquiere nuevo conocimiento, y la memoria constituye el proceso por el cual dicho conocimiento se codifica, se almacena y más tarde se recupera¹³⁷. Por ello, debemos observar primeramente como ocurre el proceso memorístico en nuestro interior.

La memoria tiene tres etapas hipotéticas¹³⁸:

1. Codificación: se refiere a procesar la información que llega para ser almacenada. Esta etapa comprende dos fases. Adquisición: registra la información

¹³⁵ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Op. Cit. p. 212.

¹³⁶ LEIMER, Karl y GIESEKING. Op. Cit. p. 14.

¹³⁷ SORIANO MAS, Carles. GUILLAZO BLANCH, Gemma. REDOLAR RIPOLL, Diego, Antonio. TORRAS GARCIA, Meritxell y VALE, MARTINEZ, Anna. Fundamentos de Neurociencia. España: Editorial UOC. 2007. p. 335.

¹³⁸ *Ibíd.* p. 335.

entrante en almacenes sensoriales. Consolidación: Crea una representación sólida en el tiempo.

2. Almacenamiento: es el resultado de la adquisición y consolidación; ésta, crea un registro perene en el tiempo.

3. Recuperación: se refiere a la utilización de la información almacenada para una determinada acción o actividad.

Así mismo, la memoria se subdivide en procesos acordes con la duración y retención de la información¹³⁹.

1. Memoria sensorial: su duración es de milisegundos o segundos, por ejemplo cuando recuperamos lo que alguien nos acaba de decir aunque no hayamos prestado mucha atención a quien hablaba.

2. Memoria a corto plazo: dura segundos, minutos u horas, por ejemplo recordar un número telefónico que nos acaban de decir para poder marcarlo.

3. Memoria a largo plazo: se mide en días y años, son acontecimientos que se recuerdan a lo largo de la vida.

La memoria a largo plazo también se puede clasificar como declarativa y no declarativa o de procedimientos¹⁴⁰.

Memoria declarativa o explícita: consiste en el conocimiento de hechos (conocimiento general sobre el mundo) y acontecimientos (personas, lugares) y lo que significan. Se recuerda de manera deliberada y consciente, es muy flexible e implica la asociación o relación de información diferente. Se forma rápidamente, pero puede olvidarse con rapidez. El conocimiento de hechos se refiere, por ejemplo, a aprender nuevo vocabulario, la capital de un país, etc. Los acontecimientos se refieren a aspectos autobiográficos, como recordar que en la

¹³⁹ *Ibíd.* p. 336.

¹⁴⁰ *Ibíd.* p. 337.

mañana bebí un zumo de naranja, que hice las vacaciones pasadas o a quien conocí la semana anterior, etc.

La memoria no declarativa o implícita (de procedimientos): consiste en información sobre cómo llevar a cabo algo. Se recuerda de forma inconsciente, es rígida y está directamente asociada a las condiciones en las que se produjo el aprendizaje. Requiere de repetición y práctica durante cierto tiempo y es factible de olvidar con más dificultad. Se aprende de manera no declarativa a atarse los zapatos, montar en bicicleta, tocar un instrumento, etc.

Entonces, cuando un estudiante de piano memoriza una partitura, ocurren varios procesos en su interior relacionados con las etapas y los procesos de la memoria. Al abordar una partitura, es necesario descubrir el material nuevo que se presenta antes de empezar a memorizar; este descubrimiento del material, la memorización del mismo, su aplicación lógica, la reflexión sobre él y la posterior ejecución al piano, es lo que se llama sistema de estudio.

El descubrimiento del material se puede hacer mediante un proceso de lectura que conlleva las siguientes etapas:

1. Lectura especulativa: hace referencia al sondeo inicial que se hace de la partitura, es decir, una lectura inicial de la misma detectando las principales dificultades técnicas e interpretativas, los elementos de la lógica musical que componen la obra y las características inherentes al compositor que la escribió. Esta lectura se hace de principio a fin en un tempo muy lento. Durante esta lectura se pone en práctica el primer paso de la repetición consciente.

2. Lectura selectiva: hace referencia a la lectura posterior a la especulativa, donde se organizan los pasajes de acuerdo a su dificultad técnica o interpretativa. Después de realizar esta lectura es importante elaborar una lista de problemas

técnicos e interpretativos a resolver. Durante esta lectura se pone en práctica el segundo paso de la repetición consciente.

3. Lectura reflexiva: en ella, se analizan detalladamente los pasajes organizados de acuerdo a su dificultad. En este momento se toman las decisiones pertinentes para resolver los problemas técnicos particulares de cada pasaje. En esta lectura se pone en práctica el tercer paso de la repetición consciente.

Durante la ejecución de estos procesos, es posible que el estudiante pianista vaya memorizando inconscientemente la partitura, pues a fuerza de repetir va creando una imagen. Sin embargo, esta memorización puede ser a corto plazo ya que aún no se ha interiorizado y relacionado con el material que se encuentra en su mente. Para que la obra permanezca en su interior a largo plazo se sugiere los siguientes pasos:

1. Memorización de las notas y su duración: para memorizar nota por nota es necesario recurrir al solfeo silábico. Éste permite repetir los nombres de las notas, independientemente del registro en que se encuentren escritas. Este trabajo se hace compás por compás sin importar la cantidad de notas que éste contenga; cuando hay una escritura a dos o más voces, estas se interiorizan separadamente para luego visualizarlas en la mente como un todo. Es importante desde luego, memorizar las líneas melódicas que a su vez componen las distintas frases de la obra, así como, memorizar la armonía subyacente; primeramente en sus grados y funciones, para luego interiorizar los acordes nota por nota.

2. Memorización de los elementos de una partitura: se hace paulatinamente a medida que se avanza en el estudio de la obra. Es importante que el estudiante de piano tenga claro en qué momento de la obra aparecen las indicaciones dinámicas o de cambio de carácter etc. Para ello, los compases generalmente vienen enumerados; entonces, es posible recordar sobre qué compás se encuentran

escritos estos elementos por ejemplo: compás 55, *pp sotto voce*. Otra alternativa es recordar los elementos desde el momento musical.

3. Memorización de los movimientos físicos: es importante que el estudiante de piano recuerde los movimientos que hace al atacar una nota o grupo de notas; por ejemplo, sobre el compás 67 se encuentra escrito *Sfz* sobre el do central en la mano derecha, entonces se recurre a la caída del brazo con todo el peso sobre esta nota. Para poder ejecutar una obra de modo natural es necesario poder contraer los músculos y relajar los mismos conscientemente¹⁴¹.

- **Proceso reflexivo.** Reflexionar significa preguntarse a sí mismo ¿cómo estoy realizando los procesos?, ¿he memorizado lo suficiente?, ¿cómo debo atacar un grupo de notas?, ¿Qué tipo de movimiento del brazo debo usar para lograr una sonoridad mayor? etc. Este tipo de preguntas se manifiestan a lo largo del estudio de una obra incluso, según la experiencia de algunos pianistas,¹⁴² hasta momentos antes de un recital, pues es posible que la digitación en un pasaje se deba cambiar dado que el piano donde se va a dar el concierto tenga un problema técnico sobre una nota y se necesite por una u otra razón cambiar la digitación. Es importante que el estudiante de piano elabore un listado de preguntas relacionadas con los tópicos que considere importantes, así como, resolver las mismas a lo largo del estudio.

- **Recurriendo a los pre-saberes.** A menudo la ejecución de una obra madura con el tiempo pues como se dijo anteriormente es imposible incorporar todo inmediatamente. Un aspecto importante es el conocimiento de otras materias (armonía, formas musicales, contrapunto etc.) que pueden proporcionar herramientas para comprender lo que se ejecuta. Entonces, dentro del proceso

¹⁴¹ LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 15.

¹⁴² Historia de vida, archivos del autor.

reflexivo aparecen dos pre-saberes básicos. El primero, se refiere al análisis de orden armónico y el segundo al de orden morfológico.

Análisis armónico: dentro del repertorio occidental podemos decir que hay dos momentos, el referido a la práctica común y el que viene después de la práctica común¹⁴³. Históricamente el periodo de la práctica común comprende más o menos los siglos XVIII y XIX; durante este tiempo los compositores emplearon casi los mismos materiales armónicos y melódicos, teniendo como base la búsqueda de un lenguaje propio que los identificara. Por el contrario, en el siglo XX los compositores comenzaron a explorar nuevos materiales, experimentando con nuevas sonoridades y creando sistemas tonales propios. Por esta razón, el siglo XX es el periodo llamado después de la práctica común.

Evidentemente, la música de Chopin está comprendida dentro del periodo de la práctica común, ya que el compositor vivió durante el siglo XIX. Sin embargo, su escritura muestra audacias armónicas como las relaciones tonales lejanas, uso de acordes de oncenaria y trecena, resoluciones irregulares, modulaciones poco ortodoxas, cadencias finales exóticas, etc. Por otra parte, la textura escogida por el compositor para sus obras es de una riqueza sublime, pues no se limita a tomar y desarrollar una melodía y un acompañamiento; sino que explora las distintas posibilidades técnicas del instrumento, incorporándolas en su escritura logrando así, sonoridades que en su momento se creían imposibles.

Para Piston¹⁴⁴, el propósito del análisis radica en aplicar la habilidad analítica a una obra en particular para comprenderla mejor. Piston cree que comprender significa descubrir la estructura de la música, tanto en sus líneas generales como en los pequeños detalles, y este tipo de comprensión conduce a una escucha más significativa. Además, durante el proceso compositivo, la melodía, la armonía, el

¹⁴³ PISTON, Walter. Armonía. Barcelona: Labor. 1991. p. VII.

¹⁴⁴ *Ibíd.* p. 289.

contrapunto y la forma se consideran más o menos simultáneamente¹⁴⁵, ya que las técnicas que utiliza un compositor permiten que estos elementos convivan en el oído mental, aunque para su realización se requiera de un proceso a base de esbozos.

El estudio de la armonía, se convierte entonces en un componente vital de educación de todo instrumentista, ya que de su conocimiento depende la correcta formación de un pensamiento musical. Por ello, no se debe considerar al análisis armónico como un componente aislado, sino más bien como un eje integrador en la estructura del raciocinio musical.

Ahora bien, para realizar un correcto análisis armónico se sugieren lo siguiente:

1. Trazar el mapa de acordes: un mapa de acordes es un boceto que realiza el estudiante de piano de acuerdo con los acordes y sus funciones, escritos intrínsecamente en la obra. Este mapa de acordes se hace a través de la reducción armónica que se realiza frase por frase y contiene los grados y sus funciones.
2. Análisis de funciones armónicas: durante este paso se observa detenidamente la función tonal de cada acorde escrito, y se determina cuál es su papel dentro de la frase.
3. Incorporación de los elementos armónicos a la interpretación: evidentemente, cuando se han realizado los pasos anteriores, se puede decir que se comprende lo que está escrito, pues ya se ha analizado minuciosamente. Entonces, el paso lógico a seguir es la incorporación de estos elementos a la interpretación propia, ya que ahora se puede decidir cómo ejecutar los pasajes de acuerdo con su contenido armónico, pues se entiende que cada acorde tiene una intención determinante dentro del desarrollo de la obra.

¹⁴⁵ *Ibíd.* p.289.

Análisis Morfológico: una composición musical es un conjunto de ideas musicales organizadas, tal organización constituye la forma.¹⁴⁶ . Dicha organización hace que la música se pueda caracterizar, identificar y clasificar en géneros, que a su vez se representan en los diversos tipos formales que existen. El género que nos ocupa es el instrumental y el tipo formal es la pieza breve, dado que de esta manera están contruidos los Etudes de Chopin.

A diferencia de la armonía, la forma se ha mantenido inamovible durante los distintos periodos de la historia; mientras que la primera ha sido variada con las constantes experimentaciones de los compositores hasta llegar a la total supresión tonal, la segunda ha conservado sus características particulares y las innovaciones sobre la misma, radican en cómo los compositores la han utilizado de acuerdo a sus intenciones. Este fenómeno se debe a que las estructuras musicales contienen nombres precisos que hacen que la música escrita tenga unas características particulares. Por ejemplo, un Scherzo sigue un patrón formal determinado, que lo diferencia de un primer movimiento tipo sonata.

La forma delimita las ideas musicales, las hace audibles, comprensibles y, para el caso, analizables. Las frases musicales se convierten entonces en el equivalente a las frases literarias, con un inicio, un desarrollo y un final. El compositor encuentra, mediante la frase, el vehículo para expresar su pensamiento musical, que es en primera instancia abstracto y concreto pues el encadenamiento de sonidos se asocia con la emoción humana. Es por esta razón que el espectador descubre cercanía y afinidad con lo que el compositor expresa.

De ahí que para realizar un correcto análisis morfológico se puede tener en cuenta lo siguiente:

¹⁴⁶ ZAMACOIS, Joaquín. Curso de Formas Musicales. Barcelona: Editorial Labor. 5ta. Edición 1982. p. 3.

1. Realización del análisis micro: en primer lugar, se identifica la frase principal de la obra, que generalmente se encuentra al principio de la misma (a menos que esté precedida de una introducción, en cuyo caso el material temático de la introducción se analiza por separado). Posteriormente, se analiza la frase con sus distintos componentes; es necesario recordar que la primera frase contiene la primera aparición del tema, que será susceptible a repeticiones y desarrollos ulteriores en las distintas frases que compongan la sección o la obra. Luego, se identifican las frases posteriores que generalmente se desprenden de la idea principal. También resulta de suma importancia señalar el tipo o los tipos de frases según su inicio y final.

2. Realización del análisis macro: *“una composición puede ser monotemática o bitemática según el tema o los temas; así mismo, que los tipos formales se clasifican en pequeños, (de tipo primario, binario y ternario) y grandes (de tipo binario derivado de la estructura A-B, binario o ternario con una reexposición y el tipo con varias reexposiciones que alternan con fragmentos libres y episódicos)”*¹⁴⁷. Por ello, es fundamental reconocer las secciones de una obra musical y delimitarlas. Cuando el estudiante de piano ha realizado este proceso, posee un esquema mental del diseño de la pieza y puede proceder con su consecuente análisis. Éste, como ya se sabe, incluye el señalamiento del tema o los temas y su correspondiente desarrollo; la detección del tipo formal y sus diversas partes; la denominación de la obra según el esquema anterior, etc.

3. Incorporación de los elementos morfológicos a la interpretación: Cuando el estudiante de piano conoce los elementos estructurales de manera sistemática y concisa, su forma de interpretar es mucho más clara y definida, puesto que sabe qué decir y qué comunicar. La comprensión e interiorización que se logra durante el proceso de análisis conlleva a interpretaciones sólidas, e incluso facilita la fluidez del discurso musical.

¹⁴⁷ *Ibíd.* p. 52.

Anteriormente se señaló la importancia de realizar análisis armónicos y morfológicos, ahora se hablará brevemente de cómo estos principios operan en conjunto.

Los principios que rigen la selección y distribución de los acordes en una frase son la unidad y la variedad, condicionados a su vez por la intención con la cual se escribe dicha frase. Desde el punto de vista armónico, la frase contiene una serie de progresiones que aclaran, mantienen o cambian (en el caso de las modulaciones) la tonalidad, a la vez que confirman y refuerzan las implicaciones armónicas de la línea melódica. Estos son los principios de unidad¹⁴⁸.

La variedad, por otra parte, se encuentra representada en los cambios sutiles que sufre el tema o los temas a medida que transcurre la composición. Recordemos que para mantener el equilibrio, un compositor varía sutilmente un componente de la lógica musical, mientras que deja estáticos los otros; esto genera en el oyente una sensación de familiaridad con lo que está escuchando, pues aunque el material temático varíe, no siente que se pierde o se enfrenta a algo nuevo constantemente.

La mayoría de los compositores de la práctica común buscaban la regularidad general en el ritmo y en el compás, a la vez que perseguían mayor libertad y variedad¹⁴⁹. Por esta razón, son comunes las llamadas frases cuadráticas con cuatro u ocho compases, las cuales pueden ser alargadas mediante cualquier artificio técnico que el compositor emplee. El inicio y el final de una frase, y su encadenamiento con otras, son hechos que están íntimamente ligados a la armonía y a la forma, pues los dos requieren la presencia de estos elementos. En conclusión, un fenómeno depende del otro para producir el lenguaje musical.

¹⁴⁸ PISTON, Walter. Op. Cit. p. 197.

¹⁴⁹ *Ibíd.* p. 198.

Como se vio anteriormente, son varios los procesos que hay que contemplar para comprender en gran medida una obra musical, desde la identificación de los elementos de una partitura, pasando por los procesos de memorización y análisis, hasta la incorporación de todos los elementos en la ejecución musical. Sin embargo, aún queda un tópico por examinar, la inspiración.

- **Inspiración y ejecución natural.** La música es considerada como un lenguaje provisto de morfología y de sintaxis, por consiguiente, una auténtica transmisora de conceptos.¹⁵⁰ En este sentido, el intérprete se convierte en el vehículo que transmite estos conceptos, entonces su tarea no es expresar o interpretar la música como tal, sino convertirse en parte de ella¹⁵¹. Para ello, el intérprete además de contemplar lo que se ha descrito anteriormente (es decir la comprensión, interiorización y análisis de todos los elementos musicales) debe realizar una búsqueda personal que le permita esclarecer todas las dudas e interrogantes que se le presenten a lo largo del estudio de una obra.

Es evidente que cuando una obra se ejecuta por primera vez en público, se tiene la expectativa de cómo va a resultar la ejecución, cómo reaccionará la audiencia y, en algunos casos, cómo reaccionará la crítica especializada. Pero más allá de la reacción de estos factores externos, lo principal es la reflexión que el intérprete hace de su propia práctica. Para lograr dicha reflexión, hay que saber que el concierto no es el resultado ni el punto final de un proceso sistemático de estudio, sino parte del proceso mismo. Desde este pensamiento es posible entonces contemplar al concierto como un acto de aprendizaje, donde el intérprete puede interactuar en un contexto (la sala), dirigirse a una audiencia (el público) y transmitir a través de un objeto (el instrumento).

¹⁵⁰ DORFLES, Gillo. *El Devenir de las Artes*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica. Tercera reimpresión 1993. p. 137.

¹⁵¹ BARENBOIM. Daniel. *Op. Cit.* p. 60.

.Surge entonces la pregunta ¿Cómo llego a tocar inspirado durante la ejecución en vivo? Dicho cuestionamiento, se le hizo a un maestro durante una clase magistral sobre la obra de Schubert, él respondió: *“tocar inspirado es interpretar una obra o un programa totalmente desencadenado es decir, libre de ataduras y prejuicios ocasionados en parte por la inseguridad. Dicho de otra forma, cuando se toca inspirado es porque ya se ha llegado a un dominio absoluto del programa o la obra y se puede disfrutar de manera sublime”*¹⁵². Si bien, esta respuesta puede ser algo subjetiva, ya que cada intérprete tiene su propio pensamiento y es imposible unificar los criterios. Lo más importante es que el intérprete sea consciente de esto, y pueda reflexionar sobre ello. A continuación, se esbozarán entonces algunos elementos que podrían tomarse en cuenta para iniciar el camino que conduce a la inspiración.

1. Ejecución de la obra en distintos espacios: uno de los elementos de la lógica musical es la espacialidad; este elemento es recientemente tomado en consideración, puesto que varios intérpretes comprendieron que el fenómeno musical se ve afectado de acuerdo al lugar donde ocurra. Existen distintos detalles que hacen que una obra se escuche de manera diferente en los espacios donde se representa; éstos pueden ser, entre otros, la acústica de la sala, el instrumento e incluso el público. Por ello, aquí prima algo relevante, que es la suspicacia del intérprete para afrontar las distintas dificultades que se le presenten; para que esto sea posible, es necesario que conozca la obra con tal, que pueda realizar cualquier cambio necesario sin que se vea afectado el discurso musical. Estos cambios pueden ser, por ejemplo, modificar alguna digitación, variar la velocidad de la pieza o utilizar un poco más de pedal derecho; todos estos cambios repentinos se usan a discreción del intérprete, pues solo él puede tomar esas decisiones según amerite el momento.

¹⁵² Historia de vida. Archivos del autor.

2. Mantener viva la primera reacción del contacto inicial con la obra: para Barenboim¹⁵³, la primera reacción es exclusivamente instintiva, el resultado de una primera impresión. Desde luego, después del contacto inicial se procede a trabajar en ella como se describió anteriormente; sin embargo, la primera reacción es intuitiva y luego adquiere un contenido racional. Para poder mantener fresco este primer encuentro es necesario conocer el material de manera más detallada, pero conservando viva la sensación que produjo en nosotros ese primer momento. Dicha sensación es inicialmente física, ya que el sonido impacta en el organismo del intérprete, luego es emocional, produciendo sensaciones en el mismo, y finalmente es mental, puesto que genera una imagen en la psique del intérprete. Por ello, durante el proceso de estudio resulta vital mantener viva esta primera impresión.

3. La espontaneidad: se entiende como la capacidad de reaccionar libremente frente a un suceso inesperado, lo que se hace necesario durante el fenómeno interpretativo. El intérprete necesita convertirse en un ser flexible, para adaptar las ideas formadas acerca de lo que debe hacerse en la realidad del momento.¹⁵⁴ Para que esto sea posible, es necesario observar que el hecho interpretativo es único e irrepetible, es decir, aunque se ejecute una pieza musical repetidas veces, cada una de éstas representa un momento distinto. Entonces, cada vez que se tiene oportunidad de presentar una obra en vivo, se pueden experimentar nuevas posibilidades de toque, siempre en pro de la constante mejora.

4.1.2 Análisis pedagógico de algunos de los Etudes de Chopin

“Estudia, no solo el pasaje difícil sino la dificultad del mismo reducida a sus principios más elementales”

¹⁵³ *Ibíd.* p. 65.

¹⁵⁴ *Ibíd.* p. 63.

En esta sección, se hace una descripción general de cuatro Etudes de Chopin, sus dificultades técnicas, sus dificultades interpretativas y las técnicas y estrategias que puede utilizar el profesor.

Es necesario aclarar que las generalidades técnicas e interpretativas contenidas en este apartado, obedecen a reflexiones hechas por su autor desde la observación y la práctica. Es posible que para el lector experto, dichas generalidades puedan ser evidentes pero en nuestro contexto, es de utilidad aclararlas y especificarlas ya que no se encuentran contenidas en ningún trabajo de investigación previo. Así mismo, la reflexión se debe alimentar de todo el conocimiento posible, por ello, quienes deseen utilizarla pueden incorporar o cambiar aspectos según se desee.

- ***Etude en fa menor, Op. 25 No. 2.*** Cortot en su edición para estudiantes escrita en 1914¹⁵⁵, habla de la importancia de conocer el libro de Rameau (compositor, clavecinista y teórico francés, 1683 – 1764. Se le reconocen valiosos aportes, no solo en el desarrollo de la técnica de ejecución del clave sino también, en la armonía y composición)¹⁵⁶. *Mécanique des doigts sur le clavecin*, donde se habla de la curvatura natural de los dedos, además de la relajación que debe existir en la muñeca, el brazo y el antebrazo. Cortot cita textualmente algunos de los apartes de libro de Rameau, que hacen referencia a la fuerza y resistencia de los dedos además, del movimiento rápido y preciso de la acción del dedo sobre la tecla; se trata de encontrar el balance exacto entre fuerza y delicadeza, resistencia y ligereza.

¹⁵⁵ CORTOT, Alfred. Chopin 12 ETUDES. Student's Edition. Segundo volumen. París: Editions Salabert. 1914. p. 12,

¹⁵⁶ ABROMONT, Claude y MONTALEMBERT DE, Eugene. Op. Cit. p. 454.

Aparentemente, el estudio pareciese ser un ejercicio de simple virtuosismo y velocidad, sin embargo, es posible que sus dificultades puedan ser vencidas a fuerza de repetir y trabajar los pasajes; además, no se puede olvidar el contenido poético que este, presenta.

- **Dificultades técnicas:** figuración constante en tresillos de corchea a manera de *moto perpetuo*, acompañamiento constante de tresillos de negra, fraseo ininterrumpido, posiciones conjuntas en la mano derecha, posiciones abiertas en la mano izquierda, legato constante (con excepción del compás 57) ligereza de toque, flexibilidad de la muñeca, uso discreto del pedal y buen manejo de las dinámicas.

- **Dificultades interpretativas:** perfecto desarrollo de las frases, manteniendo una adecuada respiración, claridad del espectro armónico modulante, velocidad y claridad.

- **Aspectos pedagógicos:** Se considera que este estudio se encuentra íntimamente ligado al No 5 del Op. 10 ya que comparten los mismos cánones de ejecución refinada. Para lograr dicha ejecución es muy importante que el estudiante de piano mantenga la curvatura natural de la mano y un profundo relajamiento de los dedos durante la ejecución. Es probable que en algunos pasajes esta relajación natural se vuelva difícil de mantener. A este respecto Rameau¹⁵⁷ enfatiza el hecho de tener los dedos uno y cinco al borde de las teclas; esta posición, le permite al pianista curvar los otros dedos de tal modo que estos también se encuentren al borde de las teclas, facilitando un movimiento de la mano natural y flexible. Desde el principio, los dedos no deben estar muy extendidos o muy curvados, a excepción de aquellos casos donde sea necesario mantener una extrema extensión o curvatura de los dedos. No obstante, se debe ser muy asertivo en la escogencia de la digitación ya que de esta depende el éxito

¹⁵⁷ RAMEAU, Jean Phillipe. Citado por: CORTOT, Alfred. Op. Cit. p. 12.

del Etude. De acuerdo con las palabras del propio Chopin: “*Por mucho tiempo se ha ido contra la naturaleza al tratar de dar a todos los dedos igualdad de fuerza... cada dedo tiene una fuerza que está de acuerdo con su formación... hay tantas sonoridades como dedos. La cuestión está en saber digitar*¹⁵⁸”.

Otro problema a observar es el *legato* constante, interrumpido solo en las últimas figuras el compás 57. Legato significa tocar sin interrupción entre una nota y otra, conectando los sonidos. Para tocar legato, un dedo abandona su nota recién cuando comienza a tocar la nota siguiente¹⁵⁹; un pianista en una clase magistral donde se habló del legato y otras articulaciones, sugirió que “*para lograr un correcto legato se debe tocar con la mínima respiración entre nota y nota*”¹⁶⁰. Es probable que durante la ejecución del Etude, caigamos en el error de tocar de manera excesivamente ligada, lo que haría que nuestra mano se contrajera y se fatigaran los músculos y tendones de los dedos. Para evitar esta situación hay que iniciar con un trabajo muy lento manteniendo siempre la soltura del codo y del brazo tanto en una mano como en la otra, pues aunque la mano izquierda presente posiciones de acordes abiertos, no quiere decir que no se esté exigiendo el mismo toque para ella.

Otra particularidad que no se debe desconocer es la manera única que poseía Chopin de tocar en *legato-cantabile*. Esta característica no fue desarrollada desde el piano o los pianistas sino desde los cantantes, pues durante toda su vida Chopin los escuchó, deseoso de descubrir sus secretos más profundos. Para él, la voz era el único modelo de todos los instrumentos¹⁶¹. Entonces, es importante

¹⁵⁸ GAY Y BAL, Jesús. Chopin. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Quinta reimpresión 1993. p. 191.

¹⁵⁹ CARRASCOSA, Flavia. Estudio Comparativo sobre Métodos de iniciación Pianística. Tesis de Licenciatura en Educación Musical. San Juan. Editorial Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. 2006. p. 57.

¹⁶⁰ Historia de vida. Archivos del Autor.

¹⁶¹ CHOPIN, Frederick. Citado por: GAY Y BAL, Jesús. Op. Cit. p. 191 y 182.

recordar este aspecto durante la ejecución, encontrando una sonoridad agradable y poética de principio a fin.

Otro aspecto a tener en cuenta es el pedal derecho el cual, se sugiere aplicar mesuradamente y teniendo como base el sostén armónico. Para ello es fundamental escuchar la mano izquierda y los cambios armónicos que esta propone. Es evidente que en una gran sala, pueda ser necesario usar mucho más pedal derecho, sin embargo, éste se debe cuidar pues se cae en el peligro de saturar la melodía por exceso del mismo.

El siguiente punto a tener en consideración es la dinámica, que pareciera mantenerse de principio a fin. La indicación inicial (*p*) es muy importante, ya que nos habla de la sonoridad velada que quiere el compositor de principio a fin; resulta imperativo entonces evitar una interpretación robusta y cargada de sonido, y más bien, se debe procurar encontrar un balance entre lo cristalino y lo sutil.

Muchos pianistas utilizan analogías y metáforas para dar una idea de cómo se debe interpretar una pieza; usualmente utilizan los recursos de la naturaleza para dicho propósito. Esta técnica suele ser bastante provechosa, ya que abstrae a la música del plano meramente simbólico y se le otorga un significado real y distintivo. Lo más importante es no desviarse del discurso musical propuesto, para que la interpretación resulte óptima. Al respecto, un pianista opina de este Etude *“siempre tuve la sensación de que este estudio había que tocarlo como se tocan los pétalos de una rosa que está floreciendo y que a su vez, la rosa se ondea por el movimiento del viento”*^{*}.

- Memorización e interiorización del estudio. Se sugiere iniciar con un análisis morfológico y armónico de la obra; en este trabajo se esbozará el análisis de la primera frase, pero se recomienda continuar con todo el estudio.

^{*} Historia de vida. Archivos del autor.

El Etude está construido sobre una figuración incesante de tresillos de corchea con un acompañamiento en tresillos de negra; los tresillos del acompañamiento están agrupados según la división del compás de dos medios, es decir, un tresillo por cada blanca; esta división otorga un carácter de Vals al estudio. La primera frase va desde el compás cero hasta el compás ocho, la frase es cuadrática pues consta de ocho compases, sin embargo sus divisiones resultan irregulares puesto que presenta tres divisiones, la primera y la segunda de seis compases mientras que la tercera posee dos; el comienzo es anacrúsico sobre la nota de la dominante la armonía del compás uno está escrita sobre el acorde de séptima de dominante, que resuelve en el segundo compás sobre la tónica; igualmente ocurre en el tercer y cuarto compás. Ya en el quinto compás, la armonía se desplaza al cuarto grado para ir de nuevo al primer grado en el sexto compás. El séptimo compás contiene un acorde muy popular durante el romanticismo, es la novena de dominante, siendo efectiva su resolución en el octavo compás. Nótese además, la línea melódica que dibuja el bajo sobre la primera y cuarta negra de cada compás; escuchar esa progresión ayuda a comprender el movimiento armónico del estudio. En general el estudio se puede dividir en cuatro grandes secciones: la primera se compone de dos frases, la última de éstas con una ampliación, que se une a la segunda sección por medio de una soldadura en el compás diecinueve. La segunda sección es la repetición exacta de la primera sección, aunque reemplazando la soldadura del final, pues el compás treinta y seis sirve de enlace con la tercera sección, que puede tomarse como especie de desarrollo que finaliza en el compás cuarenta y ocho y da paso a una nueva soldadura en el compás cuarenta y nueve. La última sección repite en su totalidad la frase principal de ocho compases, mientras que la segunda frase de la sección solo mantiene los dos primeros compases de la frase principal, y los otros seis comprenden el proceso cadencial que lleva al final del estudio. A manera de coda, Chopin escribe dos compases sobre la tónica; sin embargo la voz superior del acorde es Do, es decir la dominante, lo que le da un carácter suspensivo al final del estudio.

Ahora bien, cuando se tiene en mente la estructura morfológica y armónica se puede proceder a la memorización, este proceso es gradual y se realiza con la máxima concentración. Primero se hace uso del solfeo silábico, que resulta de gran utilidad para el pianista puesto que el piano es un instrumento con un amplio registro, en el que muchas veces una línea melódica puede superar en varias octavas la tesitura real del instrumentista. Por otra parte, el compositor puede exigir una gran velocidad en la pieza, por lo que puede resultar imposible cantar entonando la altura de las notas. Por todo lo anterior es que el solfeo silábico pueda convertirse en una gran alternativa de trabajo.

Se recomienda ser cuidadoso al repetir nota a nota del primer compás: el compás se divide según su ritmo en dos grupos representados en sus dos divisiones; se estudian las notas del primer grupo (do, re, si, do, mi, re,), inmediatamente después las del segundo grupo (do, re si, do, fa, sol,), hasta llegar a la primera nota del siguiente compás (es decir, do), que se convierte en un reposo auditivo. Lo mismo se puede hacer compás por compás y también en la mano izquierda durante todo el Etude. La anterior, es una sugerencia de uso del solfeo silábico, es probable que otros pianistas utilicen modos diferentes así que, el lector está en libertad de usar lo que mejor crea conveniente.

Nuestro lenguaje musical silábico no permite diferenciar las alteraciones cuando se solfea sin tener en cuenta la altura de las notas (solfeo hablado), a diferencia de otros, como el utilizado por los alemanes o los húngaros, donde a cada nota se le asigna una sílaba diferente para distinguirla. Por ello, es necesario ser consciente de las notas que van alteradas y tenerlas en mente, en este caso, en el primer compás, el si lleva becuadro y el fa lleva sostenido. Además, obsérvese con cuidado la armadura de la pieza, en este caso fa menor, que presenta cuatro alteraciones Si bemol, Mi bemol, La bemol y Re bemol. Cuando se han repetido varias veces las notas del primer y segundo grupo se pasa a la audición mental.

Para lograr una correcta audición mental, es necesario tener un esquema de la obra en la mente. Se proponen para ello dos maneras: la primera, es tener la imagen clara y definida de la partitura en la mente (memoria fotográfica), la segunda es imaginar que se está tocando el Etude y, con ayuda del oído mental, escuchar internamente los sonidos. Ambas posibilidades se hacen con la máxima concentración y durante el tiempo de estudio que se designe para el Etude.

Es importante señalar la reflexión que se hace cuando ya se ha interiorizado el Etude, al respecto, un pianista opina *“el problema principal radicaba en cómo debía respirar durante la ejecución del mismo. La alternativa que encontré fue respirar varias veces durante cada frase, teniendo como punto de referencia las secciones de la misma. Esta respiración me permitió ejecutar el Etude de principio a fin sin fatiga alguna, también permitió un relajamiento de todos los músculos y mejoró mi concentración en un porcentaje bastante elevado”*^{*}.

- ***Etude en do menor Op. 10 No 12.*** En la literatura del piano romántico es usual encontrar obras que exploren el drama; sin embargo, esta obra contiene de principio a fin elementos singulares que la convierten en una de las piezas más conmovedoras y emocionantes de todos los tiempos. Conocida como el Estudio revolucionario ya que se dice fue compuesto cuando Chopin supo de la caída de Varsovia frente a la ocupación Rusa en 1831. *“Es muy posible que este trágico suceso haya inspirado al compositor a escribir la obra. Sin embargo, es extraño que el compositor haya escogido la forma Etude para expresar su dolor y no una Polonesa u otra pieza de carácter nacional o cuando menos lírico, como el Nocturno o el Impromptu”*¹⁶².

Es probable que la mayor dificultad que se presenta entre los estudiantes sea construir imaginarios en torno a una obra de acuerdo a citas anecdóticas o

^{*} Historia de vida. Archivos del autor.

¹⁶² GAY Y BAL, Jesús. Chopin. Op. Cit. p. 226.

historias populares. Este Etude es famoso en los estudiantes de piano de este contexto por la anécdota referida a la caída de Varsovia frente a los Rusos, que en sí por las intenciones que el compositor deseaba.

No hay que olvidar que es un estudio y que por lo tanto, su misión principal es fortalecer o desarrollar un aspecto o varios de la técnica pianística. Durante algunas clases los estudiantes opinaron sobre este Etude que *“es el más hermoso y difícil de todos, además, que bien que lo haya escrito por ese dolor que sentía, la mano izquierda es muy complicada y parece que hay estuviera toda esa rabia”*^{*}. Si bien, dichas anécdotas favorecen el acercamiento a la obra, se sugiere al profesor que medie entre las apreciaciones de los estudiantes y las intenciones del autor, pues es innegable la emoción que despierta en el intérprete cuando se llega el momento de trabajar este difícil Etude, puesto que es una de las obras más populares y queridas por los pianistas y por los públicos. Sin embargo, lo que debe primar es una gran responsabilidad y un alto compromiso con las enormes dificultades técnicas e interpretativas que el Etude representa.

- **Dificultades técnicas:** Fortaleza en la mano derecha, velocidad, resistencia y precisión en la mano izquierda, distribución adecuada del peso, memorización de amplios pasajes modulantes y definición de las líneas melódicas escritas en octavas y acordes.

- **Dificultades interpretativas:** manejo de las dinámicas, fraseo limpio y preciso, emoción contenida pero eficaz y buen manejo de la respiración y los movimientos del cuerpo.

- **Aspectos pedagógicos:** Es común clasificar a este Etude como un estudio para la mano izquierda; si bien, ésta requiere de un enorme trabajo, no se debe olvidar que ella representa un acompañamiento para la noble y profunda melodía que

^{*} Observaciones de clase. Archivos del autor

tiene la derecha. En ese orden de ideas, las figuraciones de la izquierda se constituyen en el sostén de la línea melódica que describe la derecha, lo que convierte al Etude en un estudio de la línea melódica cantabile en la mano derecha con un acompañamiento virtuoso en la izquierda, para no centrar la atención solamente en esta última.

La escritura pianística de Chopin, es la primera en la historia del instrumento que recurre a las grandes extensiones. Antes de Chopin se utilizaban los arpeggios en posición cerrada, es decir, sin superar la octava; a partir de él, son posibles posiciones abiertas que superan considerablemente dicha distancia. Se decía que Chopin poseía manos de serpiente, lo cual es extraño ya que las serpientes no tienen manos, aunque sí hace suponer que sus dedos tenían la facultad de estirarse mucho más de lo normal¹⁶³. Para tocar su música en general es necesario obtener cierta flexibilidad en la mano, que permita alcanzar las distintas posiciones que se proponen. Dicha flexibilidad se logra primeramente cuando el pulgar se descontrae y se libera; para lograr esto, lo más importante es mantenerlo siempre en su posición natural, es decir, paralelo a los otros dedos, evitando siempre la contracción involuntaria hacia adentro de la mano. Otra forma, de lograr la flexibilidad es haciendo movimientos rotativos del brazo cuando se necesite llegar a notas extremas, bien sea hacia dentro o hacia fuera.

Se sugiere emprender la memorización del Etude, para poder concentrarse en los movimientos de la mano. Para ello, es importante observar el solfeo silábico como se describió en el Etude anterior; así mismo, es necesario realizar el respectivo análisis morfológico y armónico para la comprensión total del Etude.

Un componente musical relevante es la melodía en octavas y acordes. Según la técnica pianística, en una melodía compuesta por acordes, la voz superior debe ser más audible que las voces interiores, dado que ésta es quien dibuja la línea

¹⁶³ *Ibíd.* p. 178.

melódica. Para conseguir este efecto, es necesario utilizar el movimiento rotativo de la mano y el brazo hacia la nota que se desea escuchar más; este movimiento, se realiza con ayuda del torso, ya que el peso natural del cuerpo permite direccionar balanceadamente los brazos y las manos.

Por otra parte, están las difíciles figuraciones en la mano izquierda, que ascienden y descienden por el registro grave del piano. Para vencer esta dificultad, es necesario que el estudiante de piano tenga un entrenamiento alto en escalas y arpeggios. La función de estos pre-saberes, es ejercitar la mano en las distintas posiciones armónicas y melódicas del piano, además de ejercitar los dedos en movimientos expansibles y contráctiles. Es evidente que las escalas y arpeggios que Chopin escribe son algo más complejos, pero ayuda tener muy claros estos pre-saberes.

Los movimientos frecuentes y repetitivos pueden causar fatiga y en casos extremos, tendinitis. Esta enfermedad también se conoce como micro trauma crónico de la extremidad y forma parte de los síndromes por sobreuso. *“Cualquiera de los veintitrés tendones extrínsecos de la mano puede presentar tendinitis”*¹⁶⁴. Es muy común entre los pianistas hablar de lesiones asociadas a la fatiga; las largas horas de estudio y las dificultades de algunas obras, propician la enfermedad. Este Etude ha causado cansancio y fatiga entre algunos pianistas, al respecto, en una clase magistral un pianista manifestó lo siguiente: *“cuando estudiaba la izquierda sentía que los tendones de la mano se iban a romper, creo que es porque tocaba con mucha fuerza y al principio uno no es consciente de esto. Cuando finalmente me di cuenta de mi error, empecé a tocar con más suavidad y soltura, lo que permitió que mi mano fluyera sin agotarse”*. Sin embargo, cualquier obra puede causar dolor y fatiga si se estudia de manera

¹⁶⁴ DURAN, SALINAS, Fabio. LUGO, AGUDELO, Luz, Helena y RESTREPO, ARBELAEZ, Ricardo. Rehabilitación en Salud. Segunda Edición. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2008. p. 601.

inadecuada, pero vale la pena reflexionar sobre ello y utilizar este Etude para dicho propósito.

- **Resistiendo la ejecución del Etude.** La resistencia, de forma general es la capacidad física para mantener determinada actividad con una intensidad dada y durante un tiempo determinado. Existen dos tipos de resistencia, la aeróbica, que aumenta el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea, y la anaeróbica, que ocurre cuando realizamos esfuerzos de intensidad máxima o sub-máxima que solo pueden ser mantenidos durante breves intervalos¹⁶⁵. La ejecución de un instrumento comprende las mismas características de cualquier actividad deportiva, con el componente adicional que representa hacer música, es decir, la expresión. Por esta razón, un instrumentista en cierta forma es un atleta. Anton Rubinstein era un intérprete fenomenal con una técnica colosal, una memoria infalible y una resistencia física inigualable. Fueron legendarios sus recitales históricos, que consistían en un ciclo de siete conciertos ofrecidos en muchas ciudades, que cubrían obras representativas de toda la historia de la música para piano. Aún antes de emprender los mencionados recitales, sus programas excedían las tres horas y comprendían veinte obras¹⁶⁶.

Si bien, no es necesario poseer la descomunal resistencia de Rubinstein, sí es importante aprender a regular nuestra capacidad física. Cuando ejecutamos obras a gran velocidad necesitamos de la resistencia aeróbica, y cuando ejecutamos obras de gran sonido y fortaleza física necesitamos de la resistencia anaeróbica. Igualmente, existe el caso donde se requieran las dos, pues una pieza puede contener pasajes de gran rapidez a la vez que posee pasajes de fuerza y vigor. Tal es el caso del Etude en cuestión, donde se necesitan las dos resistencias.

¹⁶⁵ MEDINA, JIMENEZ. Eduardo. Actividad Física y Salud Integral. Barcelona: Paidotribo. 2003 Pág. 94.

¹⁶⁶ SIEPMANN, Jeremy. El Piano. Barcelona: Ma Non Troppo. 2003. p. 254.

Es importante aprender a regular nuestra respiración durante la ejecución de esta obra, lo que es posible gracias a la identificación previa que se hace de las frases. Como se dijo en el Etude anterior, es el estudiante de piano quien decide dónde respirar. Sin embargo, la respiración no es suficiente; hay que desarrollar un sistema de trabajo que permita superar esta dificultad. Desde esta perspectiva se propone lo siguiente:

1. Tocar secciones por separado.
2. Tocar las secciones en diferentes grados de velocidad.
3. Tocar las secciones en grados distintos de volumen.
4. Tocar el Etude entero repetidas veces, evitando la fatiga muscular.

Finalmente, es conveniente hacer referencia a un tópico sumamente importante en nuestro ejercicio como pianistas y que muchas veces es dejado de lado pues no le otorgamos la importancia que se merece, y es el calentamiento. La interpretación musical implica la contracción y relajación de varios músculos a una velocidad elevada durante cierto espacio de tiempo. Para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario un constante aporte energético y una consecuente eliminación de residuos metabólicos. Esto se consigue gracias al riego sanguíneo pues, cuanto más deba trabajar una zona, mayor aflujo de sangre deberá recibir¹⁶⁷.

Por estas razones, resulta vital realizar un calentamiento previo al estudio o a la ejecución en vivo. El calentamiento presenta dos fases: la primera es el calentamiento general, que compromete grupos de músculos grandes, y se logra a base de ejercicios de flexibilidad y estiramientos; la segunda es el calentamiento específico en el que se trabajan gestos concretos de la actividad y es posible con un trabajo suave y progresivo sobre el instrumento¹⁶⁸.

¹⁶⁷ ROSSET, LLOBET. Jaume. ÁBREGAS, MOLAS. Silvia. A TONO, Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico. Barcelona: Paidotribo. 2005. p. 37

¹⁶⁸ *Ibíd.* p. 38

Resulta útil entonces, después de realizar los ejercicios de estiramiento en los grandes grupos musculares, comenzar a tocar piezas ya aprendidas a una velocidad menor o, si se prefiere, ejecutar escalas y arpeggios graduando la intención de velocidad.

- **ETUDE en Sol bemol Mayor Op. 10 No 5.** *“La sencillez es la meta. Después de haber dominado todas las dificultades, después de haber tocado una gran cantidad de notas y más notas, es la sencillez la que surge con todo su encanto como supremo galardón del arte. Quien desee alcanzarlo inmediatamente no lo alcanzará nunca: no se puede comenzar por el final”*¹⁶⁹.

Pareciese que las palabras anteriores escritas, por el propio Chopin, se ajustaran perfectamente a este Etude. Esta obra es única en la literatura pianística, ya que explora en profundidad la escala pentáfona construida sobre las teclas negras. Desde los principios rudimentarios del piano, la posición sobre estas teclas resulta ser la más cómoda para la mano, ya que al colocarse los dedos sobre ellas, éstos permanecen en su posición natural sin necesidad de encorvarse.

Lo anterior no debe hacer suponer que este Etude es fácil de ejecutar, por el contrario, esto debe animar a encontrar el secreto de una ejecución brillante y fluida.

- **Dificultades técnicas:** Flexibilidad en la mano sobre posiciones disjuntas, fuerza de los dedos débiles, pasaje del pulgar sobre las teclas negras.

- **Dificultades interpretativas:** claridad y naturalidad sobre las teclas negras, elemento técnico llamado jeu perlé.

¹⁶⁹ GAY Y BAL, Jesús. Op. Cit. p. 189

- **Aspectos técnicos:** Una de las principales preocupaciones que existe cuando se abordan obras escritas sobre teclas negras, es la precisión del ataque sobre la nota. Es muy posible que durante la ejecución de la pieza haya resbalamiento hacia las teclas blancas; para evitar este problema, se sugiere mantener un contacto directo constante sobre el teclado¹⁷⁰. Dicho contacto se logra cuando se descarga naturalmente la mano sobre el teclado y se relajan profundamente las articulaciones del brazo; entonces, es posible que el brazo y el antebrazo descansen sobre su propio peso.

Vale la pena considerar en este apartado lo que Eugen Tetzl¹⁷¹ llama géneros de toque, que es la manera como se atacan las notas. Estos, se aplican a cualquier obra, no solo a este Etude. Sin embargo, es una oportunidad para reflexionar sobre ellos y describir sus características.

Tetzl¹⁷² da como posibilidades de toque las siguientes:

1. Caída libre: puede abarcar el antebrazo o todo el brazo, y se logra cuando se deja caer libremente el antebrazo desde el codo o el brazo desde el hombro sin esfuerzo alguno pero con los dedos firmes, y teniendo especial cuidado en acertar sobre las teclas.

2. Lanzamiento y golpe: consiste en lanzar los dedos que se mantienen firmes, desde los nudillos, o desde la muñeca con fijación en los nudillos. El lanzamiento se obtiene mediante la fuerza muscular que pone en movimiento arrojado el peso de la mano, de la mano y del antebrazo, o de la mano con todo el brazo, de modo que los dedos firmes impulsen las teclas hacia abajo.

¹⁷⁰ Al respecto, un pianista sugiere que el contacto directo “*se puede lograr siempre y cuando se mantenga la muñeca al ras de la madera*”. Historia de vida. Archivos del autor.

¹⁷¹ TETZEL, Eugene. El problema de la técnica moderna del piano. Citado por: LEIMER, Karl y GIESEKING, Walter. Op. Cit. p. 33.

¹⁷² *Ibíd.* p. 34-35.

3. Balanceo: es un movimiento que adopta una forma pendular de bajar y subir la mano elásticamente.

4. Rotación: estos movimientos parten de la articulación del hombro o de la del radio. Cuando parten del hombro debe fijarse el codo, y cuando lo hacen de la articulación del radio, el brazo debe colgar flácidamente. Al ejecutar la rotación el codo se levanta naturalmente abandonando su posición cercana al torso desde luego, dicho movimiento se logra sin subir los hombros.

5. Toque por presión: ocurre cuando hacemos reposar los dedos firmes sobre las teclas con la curvatura necesaria para la ejecución, de modo que el brazo se encuentre relajado. Si oprimimos las teclas con los dedos fijos, sentimos que el peso del brazo reposa sobre los dedos, siendo necesaria una ligera rotación del codo.

Singularmente este Etude es una combinación de fortaleza y delicadeza. La primera está centrada en la mano izquierda que realiza un acompañamiento de acordes encadenados magistralmente; su ejecución requiere del balance natural del peso, haciendo que los mismos se oigan robustos sin necesidad de ser bruscos. Por otra parte, la segunda está asociada a la mano derecha pues como se dijo anteriormente, se necesita encontrar ese artificio llamado Jeu Perlé, al respecto, Cortot¹⁷³ señala que las notas se deben escuchar una a una con la máxima claridad y delicadeza posible. Se sugiere entonces utilizar el toque por presión, el cual permitirá evitar el levantamiento exagerado de los dedos, además, es necesario mantener la muñeca muy flexible para permitir a la mano cambiar de posición fácilmente.

¹⁷³ CORTOT, Alfred. Op. cit. p. 32.

Es importante mantener siempre el control del peso para que la mano no se fatigue, así como ser prudente en la velocidad. A continuación se dan algunas sugerencias que pueden ayudar a encontrar la velocidad de manera natural.

- En busca de la velocidad. Una de las principales preocupaciones de todos los instrumentistas es la velocidad. De hecho, algunos creen que la interpretación virtuosa está directamente asociada a la ejecución de obras de gran dificultad con la máxima velocidad. Puede que en parte esto sea cierto, pero en parte no lo es, ya que de nada sirve una gran velocidad si no existe un correcto fraseo, una gama de colores en las dinámicas y lo más importante, la claridad y el control.

Uno de los mejores ejemplos de perfección virtuosa asociada con una velocidad natural, lo representa el pianista húngaro Georges Cziffra, de quien se decía que era la reencarnación del propio Liszt. *“su ejecución expresa una resplandeciente plenitud atlética, siempre al borde de la tentación de sucumbir a la pura locura virtuosística, ese momento en que la música supera la técnica hasta el agotamiento físico”*¹⁷⁴. De Cziffra son legendarias las interpretaciones del gran galop cromático de Liszt, de la serie de Etudes de Chopin y, en general, de todo lo que grabó. Y con justa razón, ya que supo combinar una descomunal velocidad con refinadas y calculadas interpretaciones.

Pero entonces, ¿cómo es posible lograr un balance entre velocidad y claridad? Para dar respuesta a este interrogante es necesario partir del análisis de cómo encontrar dicha velocidad. Robert Schumann inició su carrera no propiamente como compositor sino como pianista. Él soñaba con tener una carrera como concertista y hubiera podido lograrlo de no haber sido por aquella fatídica autolesión. Obsesionado con la velocidad, intentó otorgar al dedo central de su

¹⁷⁴ HOFFELÉ, Jean, Charles. “Liszt reencarnado.” Artículo contenido en el DVD Georges Cziffra de la colección Classic Archive. EU. EMI CLASSICS. 2003. p. 19.

mano derecha más fortaleza y resistencia; para ello, diseñó un aparato que al contrario de ofrecerle bondades, terminó por lesionarle para siempre la mano¹⁷⁵.

Estos aparatos se encontraban de moda y se fabricaban con el objetivo de conseguir una técnica pianística correcta, por ejemplo, existió el *Quiroplasto*, inventado por Johann Baptist Logier en 1816, el *Guímanos* inventado en 1820 por Kalkbrenner, el *Dactylon* inventado por Henri Herz hacia 1830, Schumann inventó la *Cigarrenmechanik* y su efectividad nunca fue comprobada. Lo que sí le produjo, fue una dolencia en la mano derecha que inició con el dedo medio; no se sabe con certeza si el dedo inutilizado fue el anular, o con más probabilidad el medio, o si se le habían descompuesto el medio y el índice¹⁷⁶.

Entonces, la velocidad se logra con un proceso gradual y constante, es un trabajo que inicia después de conocer muy bien la obra en cuestión.

Tras haber interiorizado y reflexionado sobre una pieza, es posible empezar a incorporar la velocidad; para ello, es importante tener en cuenta los siguientes tópicos:

1. Todos los días aumentar gradualmente un poco de velocidad.
2. Tocar en velocidad siempre y cuando haya claridad; si esta última no está presente, se sugiere reducir el tempo.
3. Tocar la obra inmediatamente después del calentamiento en distintos grados de velocidad, para experimentarla.
4. Encontrar un balance entre la velocidad propuesta por el compositor y la velocidad donde el intérprete se sienta cómodo.

¹⁷⁵ ALIER, Roger. *Sotto Voce. Una Historia Insólita de la Opera*. Barcelona: Ma non Troppo. 2003. p. 79.

¹⁷⁶ GORTÁZAR, Isabel. *Historia de los Grandes Compositores Clásicos*. Tomo IV. España: Olimpo Ediciones. 1993. p. 156-158.

5. Después de llegar a la óptima velocidad momentánea, dejar en reposo la obra por un tiempo y estudiar otras que permitan obtener más conocimiento y técnica.
6. Cuando se retoma la obra después de cierto tiempo, se inicia de nuevo gradualmente y se observa cómo se puede comprender mejor su discurso musical.
7. A la hora de llevar la obra a la escena, estar en óptimas condiciones físicas y mentales para poder ejecutar la obra con la calma necesaria, controlando todos los movimientos.

Para concluir, es de resaltar que lo más importante después de haber conseguido la tan anhelada velocidad, es no dejar de lado factores tan importantes como la inteligencia, el gusto y la originalidad, todos ellos vitales en una ejecución musical.

• **ETUDE en La bemol Mayor Op. 10 No. 10.** Durante una clase magistral, un pianista declaró que este Etude “*es el más complejo del ciclo*” cuando se le preguntó por qué, refirió lo siguiente: “*El Etude Op. 10 No. 10, demanda una resistencia física única, ya que el ataque ininterrumpido de acordes quebrados en la mano derecha puede producir fatigas musculares. Además, las constantes modulaciones transitorias pueden confundir y desorientar al pianista. Creo que es un Etude que se debe trabajar desde múltiples ángulos*”*. Para entender las complejidades de este Etude, se hace referencia a sus dificultades técnicas e interpretativas:

- **Dificultades técnicas:** desarrollo de la extensión entre los dedos, fortaleza en el ataque del quinto dedo, ejecución de los acordes, flexibilidad en la muñeca e independencia rítmica.

* Historia de vida. Archivos del autor.

- **Dificultades interpretativas:** resistencia física y mental, audición de la línea melódica, movilidad y ligereza en el sonido y manejo del color dinámico.

- **Aspectos pedagógicos:** Este Etude particularmente, divide la mano derecha en dos, el canto constante del pulgar y el ataque continuo de sextas ejecutadas por el segundo y quinto dedo. Esta posición, se conoce como el trípode de la mano, ya que el ejercicio de estos dedos en conjunto otorgan firmeza y poder anatómico. Si bien la construcción del Etude se encuentra hecha sobre acordes quebrados, se sugiere ir un poco más allá de esta dificultad. El hecho principal radica en como el estudiante de piano dispone sus dedos y su mano para atacar las notas. Otro factor importante es desarrollar la movilidad individual de cada dedo de la mano derecha, esto con el objetivo de resaltar las melodías intrínsecas dentro de la pieza.

Si bien, el trípode de la mano permite conseguir robustez y fortaleza, también es necesario considerar el trabajo realizado por la muñeca, la cual, en ningún momento debe encontrarse rígida, sino por el contrario permanecer flexible y suelta. Como se dijo anteriormente, los movimientos rotativos constituye un factor importantísimo en la ejecución de obras de este compositor y para el caso dicha rotación es necesaria, de hecho, algunas posiciones como las escritas en el compás 62 donde la mano se abre hasta la décima, sólo son posibles mediante este artificio. Estos movimientos de rotación parten desde la articulación del hombro o del radio y permiten que la mano alcance posiciones distantes entre las teclas.

Un artificio técnico importante en la mano de derecha es la octava, que se forma entre los dedos primero y quinto. Si suprimimos el segundo dedo, encontramos que se forma un movimiento continuo de octavas quebradas sucesivas. Las octavas pueden ejecutarse con un simple toque de dedos manteniéndolos firmes y a la vez relajados; conviene hacer dicho ejercicio intercambiando las

articulaciones, se puede empezar por el legato y luego continuar con el staccato. Para las manos pequeñas se sugiere iniciar con el staccato, la extensión de la octava demanda una firmeza relativamente grande a las manos pequeñas pudiendo ocasionar fatiga muscular. Por ello, algo que puede ayudar a facilitar dicho movimiento, es tocarlas lentamente con el fin de relajar los músculos evitando el cansancio. Es posible que al aumentar la velocidad, la oportunidad de relajar disminuya por ello, al aumentar la velocidad es necesario relajar los músculos con la mayor frecuencia posible, y poniendo en acción los fuertes músculos del brazo y del hombro.

Cuando las octavas quebradas se ejecutan en legato, se sugiere iniciar con un sutil movimiento rotativo de la muñeca, acentuando el pulgar primeramente para luego, acentuar el quinto dedo. Dicho movimiento, irá desapareciendo conforme se aumente la velocidad.

Otro punto importante lo representa la síncopa, pues de principio a fin el compositor desplaza los acentos, logrando efectos rítmicos de gran interés, haciendo del Etude una obra variada y compleja.

Los desplazamientos sincopados de la mano derecha pueden causar desorientación rítmica en la izquierda, la cual, ejecuta un acompañamiento construido por doce corcheas, divididas en dos grupos de seis. Se sugiere al estudiante de piano tocar con el máximo sentido del pulso, siendo enfático en la primera nota de cada grupo de seis corcheas es decir acentuando esta primera nota, dicho acento puede ayudar a mantener un pulso constante. Desde luego, cuando ya se ha interiorizado el sentido del pulso, no es necesario acentuar tan fuerte, por ello, se propone atenuar paulatinamente el volumen en dicho acento.

El acompañamiento típicamente chopiniano con grandes aberturas en los acordes, presenta un ondear que nos podría hacer suponer que estamos ejecutando una

Barcarola un tanto acelerada. Es vital mantener un pulso constante sin exagerados rubatos y cambios repentinos de tempo; esto con el fin de posibilitar una ejecución fluida y constante.

- **En busca del ritmo.** *“La mano derecha quiere decir evidentemente el canto, puede desviarse del compás, pero la mano acompañante ha de tocar con apego a él. Imaginemos un árbol con sus ramas agitadas por el viento: el tronco es el compás inflexible, las hojas que se mueven son las inflexiones melódicas”*¹⁷⁷.

Estas son las palabras del propio Chopin al hablar sobre el tempo rubato. Él exigía apego al más estricto ritmo, odiaba los rubatos lánguidos, arrastrados e inoportunos, así como los ritardandos exagerados¹⁷⁸.

Un recurso muy común utilizado por todos los pianistas, es el rubato, que no traduce otra cosa que robado, así que al hablar de tempo rubato estamos hablando de tiempo robado es decir, *“un abandono momentáneo del rigor metronómico de una pulsación dada, para adoptar un tiempo más libre y fluctuante”*¹⁷⁹

Uno de los elementos de la lógica musical es el ritmo, éste, se mide en el tiempo así que es lógico que en cualquier interpretación musical el ritmo sea constante en el tiempo. Sin embargo, es posible variar sutilmente esta condición y eso es gracias al tempo rubato.

Como se dijo, robar el tiempo equivale a adelantar o retrasar brevemente la música, sin embargo, esto no puede ser posible en todos los puntos de la pieza. Hay que tener en consideración la fraseología de la obra pues existen frases donde se puede retrasar su movimiento, así como las hay donde se puede

¹⁷⁷ GAY Y BAL, Jesús. Op. Cit. p. 184.

¹⁷⁸ *Ibíd.* p. 184.

¹⁷⁹ ABROMONT, Claude y MONTALEMBERT DE, Eugene. Op. Cit. p. 554.

adelantar. Estos cambios de movimiento pueden hacerse de manera gradual y según lo amerite la frase; si se hace de manera súbita, se puede dar a entender que estamos incurriendo en un error interpretativo y por nervios aceleramos o retrasamos el pulso.

Entonces, en la ejecución de este Etude se sugiere mantener un ritmo fluido y constante atendiendo a las especificaciones del compositor.

- **Chopin poeta del piano.** No se puede desconocer, la belleza que ofrecen las líneas melódicas de las obras de Chopin, que están llenas de una melancolía distante a la vez que son atrayentes y ensoñadoras.

Su música es subjetiva, en ella se siente una voz personal que, sin embargo encuentra eco en cada persona que la oye. *“Su música nació desde y para el piano por ello, fue un auténtico revolucionario, por su estrecho contacto con el piano, tan estrecho que se eleva a la categoría de simbiosis, logró descubrir un mundo sonoro nuevo, insospechado hasta entonces. Por un lado parece haber inventado en el sentido etimológico de la palabra, el alma del instrumento; por otro éste parece haber sido en gran parte la fuente de su inspiración”*¹⁸⁰.

Se desea cerrar esta reflexión con una reseña de un concierto dado por el propio Chopin, el 7 de julio de 1849 en los salones de Lord Falmouth, Saint Jame’s Square, Donde ejecutó una serie de Etudes y algunas otras obras de su autoría. *“M. Chopin ejecutó un andante sostenuto y un Scherzo de su opus 31, una selección de sus célebres Etudes, un Nocturno y una Berceuse y varios de sus Preludios, Mazurcas y Valses. En esas diversas piezas mostró de manera muy sorprendente su original genio de compositor y sus trascendentales facultades de ejecutante. Su música tiene un carácter individual tan marcado como la de cualquiera de los maestros que hayan existido jamás. Sumamente pulida, es*

¹⁸⁰ BAL Y GAY, Jesús. Op. Cit. p. 215.

nueva por sus armonías y está llena de habilidad contrapuntística e ingeniosa invención; y sin embargo nunca hemos oído música que tenga tanto aire de inopinada efusión. El ejecutante parece abandonarse a los impulsos de su fantasía y su sentimiento, deleitarse en un sueño y derramar inconscientemente por decirlo así, los pensamientos y emociones que pasan por su espíritu... Vence dificultades enormes, pero tan tranquila, tan suavemente y con tan constante delicadeza y refinamiento, que el oyente no se hace cargo de su verdadera magnitud. La exquisita delicadeza, juntamente con la líquida suavidad de su sonido y la perlada redondez de sus pasajes de articulación rápida, son los rasgos peculiares de su ejecución, mientras que su música se caracteriza por la libertad del pensamiento, variada expresión y una especie de melancolía romántica que parece ser el estado natural del artista”¹⁸¹.

¹⁸¹ Daily News. 10 de Julio de 1848. Citado por: BAL Y GAY, Jesús. Op. Cit. p. 146.

CONCLUSIONES

- La vida del pianista, sus experiencias, sus vivencias, sus triunfos y sus derrotas, constituyen la base para asumir el reto de ser concertista y profesor de piano. Las motivaciones nacen en el grupo familiar y se refuerzan a través de sus maestros y desde algunas experiencias que vivieron en la infancia; sin embargo, algunos se vieron obligados a convertirse en pianistas profesionales por circunstancias externas, mientras que otros lo hicieron por convicción y porque desde pequeños fueron atraídos por esta actividad, dadas las aptitudes que afloraron cuando se dieron cuenta del gusto que sentían hacia el piano. Estas motivaciones están en estrecha relación con las concepciones y representaciones mentales; mientras para éstos últimos el piano y su oficio representa algo de gran envergadura y es la meta fundamental en su vida, para los primeros, es la profesión elegida que les provee un sustento y que les permite superarse musicalmente.
- Las concepciones exploradas giran en torno a la generalidad, lo que significa que el pianista debe dominar cualquier repertorio, hasta la especialidad, que apunta al dominio de autores clásicos, románticos y modernos, aproximándose a una concepción mucho más académica. Un pianista integral se forma desde el repertorio, por ello hay que aprender obras de distinta dificultad y acordes a sus necesidades. Así mismo, es necesario que un pianista conozca toda la música que le sea posible siempre y cuando esté de acuerdo con su estilo como intérprete.
- Las motivaciones que llevaron a los participantes a convertirse en profesores de piano están relacionadas con su preocupación pedagógica de “ver crecer a los alumnos pianística y humanamente”, lo que significa una visión social y humana por encima de intereses de tipo personal; su opción por la docencia tiene que ver con características personales y contextuales como influencia de sus padres, condiciones positivas, profesores que fueron modelos de identificación para ellos.

El profesor de piano se constituye en mediador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos y ésta es su principal función.

- Con respecto a la forma de estudiar y enseñar piano, se resalta que algunos profesores consideran que el profesor de piano “ha de ser demostrativo”, por cuanto es una forma de mostrar que tiene dominio sobre lo que está enseñando y que cuenta con las competencias cognitivas, emocionales y procedimentales para superar con lujo de detalles los problemas que se presentan en la interpretación de las obras; este hecho motiva al estudiante a asumir comportamientos similares constituyéndose entonces el profesor en modelo de identificación para sus estudiantes. Tocar los Etudes en vivo representa un reto, pues requiere de un alto grado de concentración y auto-control.
- Algunos de los aspectos pedagógicos a tener en cuenta en la enseñanza del piano hacen alusión a la memoria como herramienta indispensable que hay que ejercitar constantemente mediante sistemas de repetición y a través de la imaginación. Otro elemento hace referencia a los pre-saberes brindados por otras asignaturas, cuya importancia radica en que ellos ayudan a comprender el lenguaje musical en su totalidad y dan una visión global de la música, hechos fundamentales para cualquier pianista. Otro punto importante se refiere a la relación entre profesor-estudiante y a la confianza que el primero deposita en el segundo, generando en este último el desarrollo de sus autoestima y por consiguiente, seguridad para vencer cualquier dificultad que se les presente.
- La responsabilidad frente al instrumento, ser un profesional de éxito, la mejora constante y vivir la música por parte de sus estudiantes, son las expectativas que tienen los profesores cuando enseñan piano.
- Los Etudes de Chopin “son la columna vertebral del pianista” porque en ellos se resume toda la técnica del piano; de ahí que, trabajarlos en su totalidad, garantiza

el desarrollo de habilidades y destrezas complejas, tan necesarias en la interpretación del piano. La aproximación a cada uno de ellos dependerá de las condiciones del contexto, de las características del aprendiz y de los criterios del profesor. Para aprender los Etudes, es importante reconocer que cada uno representa dificultades diferentes y ninguno se puede ver con la misma óptica; además, si bien son estudios técnicos, también es música poética, y nunca la mecánica debe suplir a la poesía; por tanto, desarrollar la flexibilidad en las manos y tener una excelente memoria son aspectos necesarios para su aprendizaje. Sus principales dificultades al enseñarlos radica en que la mayoría de estudiantes no son conscientes de la gran exigencia técnica que éstos demandan, en problemas de memoria y en problemas de tipo anatómico, ya que es necesario ajustar la mano de cada estudiante a las distintas complejidades técnicas.

RECOMENDACIONES

- Enseñar significa redescubrir, reaprender, reflexionar y reconstruir. El pianista que enseña pone a prueba su sistema de estudio lo cual le permite transformar y mejorar, puesto que se alimenta del potencial de sus estudiantes. Por ello, es importante que los pianistas de nuestro contexto continúen con la labor pedagógica que han venido desarrollando y traten de cualificar su quehacer, apoyados en una reflexión pedagógica constante la cual es la base para el mejoramiento.
- Es importante que los profesores de piano se mantengan vigentes es decir, que continúen estudiando y haciendo conciertos. Esto hace que sus estudiantes obtengan ejemplos en vivo de cómo hacer la música; además de constituirse en una motivación para presentarse, los conciertos permiten que los profesores sigan aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica.
- Aplicar como profesor lo que se aprendió, es una manera de continuar con una tradición de enseñanza, sin embargo, las tradiciones hay que renovarlas y refrescarlas. Una manera podría ser la experimentación en el aula mediante el uso de diversos dispositivos no convencionales, los que pueden ser tomados de otras disciplinas pedagógicas que aportan elementos complementarios a la parte técnica que brinda la música.
- La fe que deposita un profesor en su estudiante es vital; creer en su estudiante es un acto pedagógico que construye relaciones. Por otra parte, además de una formación técnica el estudiante de piano necesita de una alta formación humanística; de ahí que la delicada tarea del profesor inicia desde adentro hacia afuera es decir, desde la formación del espíritu y la mente.

- Continuar con la labor investigativa en la enseñanza y aprendizaje del piano en nuestro contexto es fundamental. Los resultados de la presente investigación se constituyen en la contextualización del problema para de ahí, continuar con la acción, es decir, con el planteamiento de una propuesta que realmente genere los elementos pedagógicos y metodológicos. Se invita entonces a los profesores de piano a que investiguen y desarrollen propuestas desde los distintos tópicos que encierra la labor pedagógica del piano.

- Para las instituciones formadoras de músicos y de profesores de música es importante conocer los resultados de esta investigación, por cuanto éstos se constituyen en una valiosa información sobre los pensamientos, sentimientos y quehacer de los pianistas y profesores de piano de nuestro contexto; así se entenderá mejor la travesía que han recorrido para convertirse en lo que son, elemento que sirve para re-direccionar los planes de estudio de las carreras que ofrecen la enseñanza del piano, sea como asignatura o como opción profesional, haciendo esta enseñanza más humana; también en la educación no formal los resultados pueden ser aplicables pues proporcionan información que los profesores pueden transferir a otras situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, Tomás. Lo bello seco o la experiencia Gould. Astrolabio. Revista electrónica de filosofía. Año 2005. Núm. 0. 2005.

ABROMONT, Claude. MONTALEMBERT, Eugène. Teoría de la Música, Una Guía. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica. Primera edición en español 2005.

ACERO, Efren. El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. En: Revista Actualidad Educativa. Año III. Nº 13. Nº 13. S.f. p. 13.

AGÜERO DE, Mercedes. EL Pensamiento Práctico de una Cuadrilla de Pintores, Estrategias para la Solución de Problemas en Situaciones Matematizables de la Vida Cotidiana. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2010.

ALIER, Roger. Sotto Voce. Una Historia Insólita de la Opera. Barcelona: Ma non Troppo. 2003.

ARAYA SCHULZ, Roberto. Inteligencia Matemática. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 2000.

ARROYO ALMARAZ, Antonio. CASTELO MORENO, Asunción y PUEYO CAUDEVILLA, Ma Carmen. El departamento de orientación: atención a la diversidad. 1. Guía teórica. Madrid: Narcea. 1997.

BARBACCI, Rodolfo. Educación de la memoria musical. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1965.

BARENBOIM, Daniel. El sonido es vida, el poder de la música. Buenos Aires: Norma. 2007.

BAJTÍN, M. Citado por TORRES, M. y MUNEVAR, D. En: Representaciones Corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2004.

BEAUVILLARD, Laurence. Un Instrumento Para Cada Niño. Barcelona: Ma Non Troppo. 2006.

BERSTEIN, Basil. La Estructura del Discurso Pedagógico: Clases, Códigos y Control. 4ta. Edición. Madrid: Morata. 2001.

BLACKING, John. How musical is man? University of Washington Press de la traducción Jaume Ayats, Madrid: Alianza Editorial, S.A. 2006.

BLANQUER PONSODA, Armando. Análisis de la Forma Musical (Curso teórico – analítico). Valencia: Piles. 1989.

BONILLA CASTRO, Elssy. RODRIGUEZ SHEK, Penelope. La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Presencia. 1995.

BOTORFF, Joan. El uso de las grabaciones en vídeo en la investigación cualitativa. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2003.

CARRASCOSA, Flavia. Estudio Comparativo sobre Métodos de iniciación Pianística. Tesis de Licenciatura en Educación Musical. San Juan. Editorial Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. 2006.

CHANG, Chuan C. Fundamentos del Estudio del Piano, 2a Edición. 2008.
Disponible gratuitamente en: <http://www.pianopractice.org/spanish.pdf>

COLWEL, Richard. Music achievement test. Chicago: Follet. 1970.

COON, Dennis. Fundamentos de Psicología. México: D.F. 10ª. Edición 2005.

CORTOT, Alfred. Curso de interpretación. Buenos Aires: Ricordi. 1934.

CORTOT, Alfred. Chopin 12 ETUDES. Student's Edition. París: Editions Salabert.
1914.

DENZIN, N. K. Sociological Methods: a Source Book. Chicago: Aldine Publishing
Company. 1970.

DEWITT, Mike. Daniel. An analysis of texture in selected piano Etudes of Chopin
and Scriabin. Universidad Del Estado de Ohio. 1980.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima Primera
Edición. Madrid: Espasa Calpe. 1992.

DÍAZ, Mario. De la práctica al texto pedagógico. En: Revista Pedagógica y
Saberes Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 1.

DORFLES, Gillo. El Devenir de las Artes. México. D.F.: Fondo de Cultura
Económica. Tercera reimpresión 1993.

DURAN, SALINAS, Fabio. LUGO, AGUDELO, Luz, Helena. RESTREPO,
ARBELAEZ, Ricardo. Rehabilitación en Salud. Segunda Edición. Medellín:
Editorial Universidad de Antioquia. 2008.

FLICK, Uwe. Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata. Segunda edición. 2007.

GAY Y BAL, Jesús. Chopin. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Quinta reimpresión 1993.

GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Barcelona. Paidós, 1993.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. (Segunda edición) México. Fondo de Cultura Económica, 1994.

GAUTHIER. ANDRÉ. Liszt. Madrid: Espasa-Calpe. 1985.

GIORDAN, André y DE VICCHI, Gerard. Los orígenes del saber. 5ed. España: Díada. 1995.

GIRY. Marcel. Aprender a razonar, aprender a pensar. México: Siglo XXI editores. 2002.

GORDON, Edwin. The Musical Aptitude Profile: A new and unique musical aptitude test battery. *Council on Research in Musical Education*, No. 6, 12-16. 1965.

GORTÁZAR, Isabel. Historia de los Grandes Compositores Clásicos. Tomo IV. España: Olimpo Ediciones. 1993.

GONZALES CABANACH, Ramón. Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente. Madrid: Pearson Educación S. A. 2004.

HERNANDEZ POVEDA, Rose Mary. Mediación en el aula, recursos, estrategias y Técnicas Didácticos. Cuadernos para la Enseñanza del Español 1. San José: EUNED. 1999.

HERNANDEZ SAMPIERI, R. Et. Al. Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill. 2008.

HOFFELÉ, Jean, Charles. "Liszt reencarnado." Artículo contenido en el DVD Georges Cziffra de la colección Classic Archive. EU. EMI CLASSICS. 2003.

LAMBERT, William y LAMBERT, Wallace. Psicología Social. México: Uthea. 1979.
Kelly, W. A. Psicología de la Educación. Madrid: Morata. 1982.

KLEIN, Andreas. The Chopin Etudes: an indispensable pedagogical tool for developing piano technique. Universidad de Rice, de Houston Texas. 1989.

LEIMER, Karl y WALTER, Giesecking. La moderna ejecución pianística. Buenos aires: Ricordi. 1950.

LEIMER, Karl. GIESEKING, Walter. Rítmica, Dinámica, Pedal y otros problemas de la ejecución pianística. Buenos Aires: Ricordi.

LOPEZ, Nelly. SANDOVAL, Irma. Métodos y técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa. Documento de trabajo. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. Disponible en:
<http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/20050101/1103>

MATOS. Rebeca. Adquisición de estrategias cognoscitivas en el aprendizaje de un instrumento musical. Evaluación del proceso. Trabajo de ascenso no publicado:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, 2003).

MC. DOWELL, Josh. HOSTETLER, Bob. Manual para consejeros de jóvenes. Alabama: Editorial Mundo Hispano. 2000.

MEDINA, JIMENEZ. Eduardo. Actividad Física y Salud Integral. Barcelona: Paidotribo. 2003.

MONEREO FONT, C y CLARIANA, M. Profesores y Alumnos Estratégicos, Cuando Aprender es Consecuencia de Pensar. Madrid: Pascal S.A. 1993.

MURSELL, James L. Psychology of music. New York: Norton. 1999.

PARSONS, Michael. J. How We Understand Art. Cambridge. University Press. 1987.

PEDRELL. Felipe. Diccionario Técnico de la Música. Barcelona: Editorial Maxtor. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Barcelona: GRAÓ. 2007.

PISTON, Walter. Armonía. Barcelona: Labor. 1991.

POZO, MUNICIO. Juan Ignacio. Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza. 1999.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata. Novena impresión 2006.

RIVAS, C. Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional. Revista de Investigación y Postgrado, 10(1), 1995.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Música y lenguaje. Valencia: Universitat de Valencia. 2010.

RODRIGUEZ QUILES, José A. Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. nº 5. 2000. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>

RIO SARDONIL, D. Las aptitudes musicales y su diagnóstico, Revista española de Pedagogía, Madrid: UNED. 1996.

ROSSET, LLOBET. Jaume. ÁBREGAS, MOLAS. Silvia. A TONO, Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico. Barcelona: Paidotribo. 2005.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996.

SANCHIDRIÁN GRAÓ, Carmen, C. RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona: GRAO. 2010.

SATULOVSKY, Silvia. THEULER, Silvina. Tutorías: un modelo para armar y desarmar. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico. 2009.

SANTROCK, John. W. Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill. 2001.

SIEPMANN. Jeremy. El Piano. Barcelona: Ma Non Troppo. 2003.

SOLANAS PEREZ, Antonio. Métodos en psicología: casos prácticos para un aprendizaje integrado. Barcelona: EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA. 2002.

SOLER. Edna. Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva. Caracas: Equinoccio, Universidad Simón Bolívar. 2006.

SORIANO MAS, Carles. GUILLAZO BLANCH, Gemma. REDOLAR RIPOLL, Diego, Antonio. TORRAS GARCIA, Meritxell y VALE, MARTINEZ, Anna. Fundamentos de Neurociencia. España: Editorial UOC. 2007.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2002.

SUAZO, DIAZ. Sonia. Inteligencias Múltiples: Manual Práctico para el Nivel Elemental. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.

SORIANO, MAS, Carles. GUILLAZO, BLANCH, Gemma. REDOLAR, RIPOLL, Diego, Antonio. TORRAS, GARCIA, Meritxell. VALE, MARTINEZ, Anna. Fundamentos de Neurociencia. España: Editorial UOC. 2007

TAPIA. J. Alonso. Motivar en la Escuela, Motivar en la Familia. Madrid: 2005.

VALLEJO, Ruth. FRANCO De FINOL, Mineira. LA TRIANGULACION COMO PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS PARA INVESTIGACIONES EDUCATIVAS. Maracaibo. Universidad Rafael Belloso Chacín. En: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Edición No. 7. 2009.

VERA, A. Naturaleza de la aptitud musical, *Revista de Musicología*, Vol. 11 (1): 171-204. 1988.

VIGOROUX, R. La fábrica de lo bello. Barcelona: Prensa Ibérica, 1996.

WEBER, Stephen. Paul. Principles of organization in piano Etudes an analytical study with application thought original compositions. Universidad de Texas Tech. 1993.

WILLEMS, E. (2002). El valor Humano de la educación musical. Barcelona: Paidós.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós. 1987.

WOOLFOLK, Anita. Psicología Educativa. 9na. Edición. Ohio: PEARSONS Educación. 2006.

YAPU, Mario y TORRICO, Casandra. ESCUELAS PRIMARIAS Y FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE REFORMA EDUCATIVA. Enseñanza de Lectoescritura y Socialización. Tomo 1. La Paz: Fundación PIEB. 2003.

ZAMACOIS, Joaquín. Curso de Formas Musicales. Barcelona: Editorial Labor. 5ta. Edición 1982.

ANEXOS

Anexo A. Guía de observación

Participante:

Contexto de la observación:

Lugar:

Obra:

Descripción	Cuestionamientos	Reflexión

Anexo B. Guía de entrevistas a profesores

FECHA _____

PROFESOR ENTREVISTADO _____

INSTRUCCIONES: La presente guía tiene como finalidad conocer lo que usted piensa siente y hace con respecto a la enseñanza y aprendizaje de algunos de los Etudes de Chopin. Así mismo se busca conocer aspectos relacionados con su experiencia profesional como profesor y pianista.

Siéntase en libertad de responder lo que considere frente a cada pregunta. Muy agradecido por su valiosa colaboración.

1. ¿A qué edad empezaste a estudiar piano?
2. ¿Qué o quién te motivó para que estudiaras piano?
3. ¿En qué momento de tu vida decidiste que ibas a ser pianista de profesión y cuáles fueron las razones para tomar esta decisión?
4. ¿Por qué decidiste empezar a enseñar a tocar el piano?
5. ¿Cuáles han sido tus mayores logros como profesor de piano?
6. ¿Has tenido la oportunidad de realizar conciertos solistas?
7. En cuanto al repertorio ¿Con qué periodo de la historia del piano sientes mayor empatía?
8. Teniendo en cuenta la pregunta anterior ¿Cuál es tu compositor favorito y por qué?
9. ¿Qué tanta afinidad sientes con la obra de Frederick Chopin?
10. Puntualmente hablando ¿Cuál es tu opinión como pianista acerca de, los Estudios de Chopin?
11. ¿Cuántos estudios has trabajado y por qué?
12. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has encontrado en el abordaje de los estudios?
13. ¿Has ejecutado alguno o algunos de los estudios en concierto y por qué?

14. ¿Cuáles son las principales dificultades que has encontrado cuando ejecutas los estudios en vivo?
15. ¿Podrías describirme tu sistema de estudio?
16. ¿Cuáles son tus objetivos con este sistema?
17. Con respecto de la memoria ¿Podrías describirme cómo memorizas las obras?
18. En tu faceta como profesor ¿Cuáles son los criterios que tienes para escoger el repertorio de tus estudiantes?
19. ¿Cuáles son las obras que consideras fundamentales para la formación de un pianista?
20. Evidentemente, si crees que los estudios de Chopin son fundamentales en la formación de un pianista ¿Por cuál crees que un estudiante debe empezar y por qué?
21. ¿Cuántos estudios de Chopin crees que debe conocer un estudiante y por qué?
22. ¿Qué tipo de pre-saberes debe tener un estudiante antes de abordar los estudios de Chopin?
23. ¿Cuáles son las dificultades que encuentras a la hora de enseñar los estudios de Chopin?
24. ¿Consideras que un pianista debe tener un profundo conocimiento de otras materias como: gramática musical, armonía, morfología e incluso composición?
25. ¿Cómo motivas a tus estudiantes para que estudien?
26. ¿Qué esperas de tus estudiantes?
27. ¿Qué piensas del siguiente postulado? Un pianista debe poseer todas las facetas es decir, ser interprete, profesor e incluso investigador para ser excelente.

Anexo C. Formato de autobiografía

Participante: _____

Fecha: _____

CRITERIOS GENERALES	TESTIMONIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de la carrera pianística. • Experiencias infantiles. • Rol de los padres. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la carrera pianística. • Primeras experiencias concertantes. • Profesores de piano que dejaron huella. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la educación formal. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso a la carrera de música. • La vida de un estudiante de piano. • Experiencias de clases magistrales, 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser pianista, una opción profesional. • Frustraciones y alegrías en torno al piano. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Su carrera como profesor de piano. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas para el futuro. 	

Anexo D. Primer nivel de categorización

Categorías descriptivas	testimonios
Edad de inicio	<p>Pp1. Yo empecé a estudiar piano siendo niño, empecé a los 7 años.</p> <p>Pp2. Es de los mejores recuerdos de mi vida, a los 4 años.</p> <p>Pp3. Este... hace, como decir... basta.... Bastante.</p> <p>Pp4. Siendo adolescente.</p> <p>Pp5. Como a los siete años, pero luego como a los doce paré y volví a los diecisiete.</p>
Motivaciones para estudiar piano	<p>Factor motivante</p> <p>Pp1. Pues, este... mi factor motivante como tal no existió, este... mi papá quería que yo tocara un instrumento pues él siempre quiso ser músico; entonces me llevó a una academia y me inscribió primero en violín, pero al ver que a mí no me gustaba probó con el piano y entonces, desde ahí empecé en esto.</p> <p>Pp2. Verá, mi madre toda la vida ha cantado y su familia también ha estado relacionada con la música aunque no profesionalmente; entonces, era lógico que yo también tuviera algo de esa vena artística. Yo debo decirlo: que todo se lo agradezco a mi Maestra, quien me enseñó todo lo que sé pues claro también tuve otros Maestros, pero mi primera profesora fue vital. Con respecto de la motivación, yo nunca supe que significaba esa palabra pues para mí estudiar era algo natural.</p> <p>Pp3. En mi país la educación musical es... gratis, yo quise aprender porque mis hermanos tocaban.</p> <p>Pp4. Mi madre, quien es un excelente músico.</p> <p>Pp5. Creo que te vas a reír (risas) fue gracias a una caricatura (risas) a mí me gustaba ver Tom y Jerry, en un capítulo aparecían, no recuerdo bien tocando la segunda rapsodia de Liszt (risas) eso fue divertidísimo, desde ahí me enganché y le pedí a mis papas que me colocaran en un curso, por eso entré al conservatorio queriendo tocar esa obra (risas) pero huy... que inocente es uno esa obra es imposible para un principiante.</p> <p>Razones para convertirse en pianista.</p> <p>Pp1. En realidad esa decisión no fue algo propiamente tomada por mí, pues como le decía antes mi papá tuvo mucho que ver, la verdad a mí me hubiera gustado ser otra cosa ¿no se? De pronto médico o alguna profesión donde no se sufra tanto.</p> <p>Pp2. Bueno yo no sé si soy un pianista profesional, lo que sí sé es que soy un pianista bien formado.</p> <p>Pp3. Como te dije ya... la educación es libre así que</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>yo querer ser pianista desde joven.</p> <p>Pp4.Bueno creo todo se fue dando, yo vengo de una familia de músicos y es natural que me dedique a esto, no solo toco el piano, también toco guitarra y algo de percusión. Mi interés principal no es propiamente el piano, sino más bien la composición así que, opté por profundizar en el piano porque considero que es el instrumento más completo.</p> <p>Pp5. Como te dije, yo paré un tiempo es que me llegó la adolescencia, mis amigas tenían una banda de rock y yo también quería tocar pero ya había tecladista... entonces me dijeron que si quería pertenecer a la banda debía tocar guitarra (risas) tu ni te imaginas eso sonaba horrible. Después de esa experiencia me mantuve alejada de la música y ya en once me picó otra vez el gusanito entonces volví a las clases ya no en el conservatorio sino con un maestro particular y me puse juiciosa y luego me presenté a la Universidad y pasé.</p> <p>Experiencia concertante</p> <p>Pp1. No... a mí el público me asusta. (Risas)</p> <p>Pp2. De niño toqué hasta el cansancio, igual de joven. Sin embargo me retiré de la escena hace varios años.</p> <p>Pp3. En mi país, ser obligatorio... a final de curso debes hacer un recital con las obras que estudiaste, entonces yo (risas) hice varios. Ahora ya no, estar con mucho trabajo enseñando.</p> <p>Pp4. Claro en la universidad era obligatorio tocar al final del semestre, aunque (risas) esa vaina a veces salía y a veces no, pero hacía lo que podía. Ahora toco con mi grupo mi música y eso es una nota.</p> <p>Pp5. Si... y me gusta mucho, yo soy muy sociable y el contacto con el público me gusta bastante.</p> <p>Empatía con el repertorio.</p> <p>Pp1. Pues bueno a mí me gusta mucho el barroco así no lo toque tan bien.</p> <p>Pp2. Yo fui formado desde la base clásica vienés, creo que es el periodo donde el piano floreció, desde luego esto obedece a una evolución, pero este periodo es importantísimo en la formación de un pianista.</p> <p>Pp3. En mi país estudié mucha música de compositores rusos, por eso me gustan bastante... pero creo no tener periodo favorito, de todo me gusta.</p> <p>Pp4. Hermanito... como colombian people... (risas) adoro la raspa, no mentiras je... me encanta la música colombiana aunque claro lo clásico me dio bases, no puedo negar a Bach, Beethoven o Chopin.</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>Pp5. Ay... (suspiro) como buena ridícula, (risas) no mentiras me gusta mucho el romanticismo.</p> <p>Empatía con los compositores.</p> <p>Pp1. Este... hay varios ha... como le dije antes que me gusta mucho el barroco pues Bach y Haendel, pero también me gusta Beethoven huy no me gusta Mozart es muy infantil y eso me desespera, me desespera muchísimo. Pero me gusta Chopin creo que su música es muy chévere.</p> <p>Pp2. Bueno yo adoro el clasicismo vienés como ya lo manifesté, sin embargo siento mucha empatía con las obras de los compositores españoles y también con el repertorio venezolano.</p> <p>Pp3. Como ya te dije... me gusta de todo.</p> <p>Pp4. Mira que yo soy muy tradicionalista con algo de loco... (risas) osea me gustan los compositores como Calvo o Mejía pero también las vainas de fusión que están haciendo ahora.</p> <p>Pp5. (Risas) todos los románticos con excepción de Berlióz, ese man estaba rayado.</p> <p>Afinidad con la obra de Frederick Chopin.</p> <p>Pp1. Pues si es chévere pero no me siento muy identificado a veces... es como amanerado ¿no? Y es muy difícil y la verdad ¡ha! A mí me da una pereza ponerme a estudiar, yo solo estudio lo que tengo que enseñar y eso a veces.</p> <p>Pp2. Ah... (risas) su música es hermosa eso lo sabemos todos los pianistas, mi maestra tocaba muchas de sus obras y desde luego me enseñó varias de ellas. Creo que la técnica moderna del piano inicia con él.</p> <p>Pp3. Oh... Chopin ¿Cómo se dice?... que hombre. Yo admirar bastante su música.</p> <p>Pp4. El man... ¡No! Ese man, escribió muy bien, creo que su música tiene un grado de perfección única, yo me siento en total sintonía con el hombre.</p> <p>Pp5. Mira yo creo que es el mejor compositor que ha existido, toda su música es de alta factura y sabes... además es muy cómoda para la mano así sea difícilísima (risas).</p> <p>Opinión profesional acerca de los Etudes de Chopin.</p> <p>Pp1. Este... si son muy difíciles hay unos tenaces el No 12 el revolucionario ese... siempre lo quise tocar pero huy es muy trabajoso esa mano izquierda huy (risas) yo creo que soy muy torpe y esa vaina no me salía. Pero si son muy buenos y complicados.</p> <p>Pp2. ¡Son la columna vertebral del pianista!</p> <p>Pp3. Ah... difíciles (risas) pero necesarios.</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>Pp4. Uy... son perfectos y difíciles, el culmen de un pianista.</p> <p>Pp5. Estoy convencida de que si un pianista logra hacerlos todos Uy... te digo puede darse por bien servido, yo estoy en ese proceso.</p> <p>Cantidad de Etudes trabajados.</p> <p>Pp1. Pues como dije antes el que quería tocar no lo pude hacer porque me parecía muy difícil. De todos modos la maestra que era una pesadilla huy... que señora tan terrible, quería que yo hiciera al menos uno y el que ella me propuso a mí no me gustaba creo si no estoy mal que era el de las teclas negras.</p> <p>Pp2. Todos (risas) mi maestra me trabajó varios y luego tuve la oportunidad de trabajar con un insigne maestro que me los empaquetó (risas) a razón de dos por mes es decir, los veinticuatro en un lapso de un año. Este maestro los considera como: "La biblia del piano" por ello todos los que fuimos sus alumnos los conocemos todos.</p> <p>Pp3. En el programa de piano del conservatorio eran obligados cinco, yo hice... (Risas) dos más (risas).</p> <p>Pp4. No muchos, solo dos el revolucionario y el de las teclas negras, solo toqué esos dos porque fueron los que me sugirió mi profesora en la U. Luego (risas) les hice una versión jazz. Aunque hombre, le soy sincero... esa vaina me parece muy difícil y sabe... esas obras tienen mucho trabajo.</p> <p>Pp5. Mira para entrar a la Universidad monté dos, el Op. 25 No 11 y el Op. 10 No 9, ya en la U estudié varios, porque mi profesora los tocaba casi todos y ella pensaba que hay estaban todos los secretos del piano. Ella me enseñó cinco más: el Op. 25 No 2, el Op. 10 No 10, el Op. 10 No 2 y este... a, el Op. 25 No 12 y claro no podía faltar el famoso revolucionario.</p>
<p>Motivaciones, expectativas y logros cuando se enseña el piano</p>	<p>Motivaciones para enseñar a tocar el piano.</p> <p>Pp1. Por necesidad... usted sabe plata, las clases son bien pagas, pero a veces a uno no le va tan bien.</p> <p>Pp2. Al principio era una alternativa económica pues en ese entonces las clases las tomaban las señoritas de la alta sociedad y por supuesto, las clases eran muy bien pagas. Pero, con el tiempo se convirtió en un gusto, tanto así que es mi actividad fundamental.</p> <p>Pp3. Cuando terminé estudios superiores quise iniciar maestría, entonces empecé enseñando clases para buscar... dinero.</p> <p>Pp4. Uy... (risas) no decidí, el bolsillo decidió (risas).</p> <p>Pp5. Mira... te voy a decir, cuando uno sale de la U</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>se quiere comer el mundo, yo era muy juiciosa y sigo siéndolo, mis padres me dijeron que después de que me graduara tenía que buscar trabajo y tú sabes lo difícil que es para un músico encontrar trabajo, pero sabes Diosito es muy grande y conseguí de una como profesora en una academia. Al principio no me gustaba, pero luego me encarreté y me ha ido súper con los chicos.</p> <p>Logros como profesor de piano. Pp1. Este... pues no muchos, no se creo que ver tocar a los alumnos. Pp2. Mis alumnos brillantes, verlos crecer pianística y humanamente. Es grato poder ayudar a las personas a construir su sueño. Pp3. Eh... (risas) todavía estoy esperando. Pp4. A. Bueno... te digo yo adoro trabajar con niños, este... son geniales, mi mayor logro es que he podido escribir música para ellos y que ellos la toquen, uf... eso es una chimba, ¡no! Pp5. Mira... modestia aparte (risas) hemos ido a varios festivales del país y han podido tocar en bastantes salas de la ciudad (risas) eso me da mucha alegría.</p> <p>Formas de motivación para que los estudiantes estudien. Pp1. (Risas) les digo que tienen que estudiar... y si no ya saben. Pp2. Les toco bastante, creo firmemente que un maestro debe ser demostrativo. Pp3. (Risas) saber que deben estudiar (risas) sino rrrrajarse (risas). Pp4. Bueno este... los chicos se motivan con las obras que yo les doy, por ejemplo si les gusta una canción o algún tema de algún video juego yo les hago el arreglo y se los enseño, eso los motiva bastante... tengo muchos problemas para que hagan escalas porque les parece súper-aburrido... pero (risas) del resto me trabajan. Pp5. Yo creo que a un estudiante no se le motiva, se le enseña... pienso que tú no puedes estar detrás de ellos haciendo de payasito o de coach motivacional para que estudien. Si decidieron estudiar este instrumento es porque les gusta y más los que están en el nivel universitario. Así que yo no motivo, yo enseño.</p> <p>Expectativas de los profesores para con sus estudiantes. Pp1. Que me paguen (risas) no mentiras pues que aprendan, al menos que toquen el cumpleaños feliz.</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>Pp2. Quiero que logren sus metas y que sean profesionales de éxito.</p> <p>Pp3. No sé que puedan tocar correcto.</p> <p>Pp4. Que se gocen este cuento, que la música es pa vivirla.</p> <p>Pp5. A. Que mejoren siempre, que luchen , que no traguen entero y sobre todo que se vuelvan responsables con lo que hacen, el piano y la música no es para gente vaga, es para gente seria... disculpa que hable así de duro... pero es que me apasiono (suspiro).</p> <p>Motivaciones de los Profesores para ampliar sus facetas.</p> <p>Pp1. Muy bonito pero no todos pensamos así. Yo soy muy buen profesor y como pianista pues me defiendo y no sé nada de investigación.</p> <p>Pp2. Completamente de acuerdo, aunque yo no haya estudiado materias referentes a la metodología de la investigación creo que durante toda mi vida he sido un investigador del piano, ya que he desarrollado una manera de entender y enseñar la música, esto gracias a mi búsqueda personal. Espero las nuevas generaciones se animen a construir esa misma búsqueda.</p> <p>Pp3. Bueno en mi país para ser Doctor, debes investigar y creo que aquí también, pero no haber tiempo debes trabajar duro dando clase. Yo querer viajar a hacer Doctor (risas) pero por hoy soñar con esto.</p> <p>Pp4. Bueno en mi país para ser Doctor, debes investigar y creo que aquí también, pero no haber tiempo debes trabajar duro dando clase. Yo querer viajar a hacer Doctor (risas) pero por hoy soñar con esto.</p> <p>Pp5. Mira que es algo con lo cual yo luché en la U, los músicos solo quieren saber de música y sabes un músico es como un científico (risas) ¡seguro así es! Tú todos los días practicas y practicas como loca y te sientas a pensar en lo que haces después de la práctica, a uno le deberían enseñar algo... no sé, que te ayude a mejorar ese proceso. Además, son pocos los músicos que escriben sobre su experiencia y yo creo que eso es clave y también creo que uno debería ser así todo ratón de biblioteca (risas) así como un científico (risas).</p>
Dificultades en el abordaje de los estudios	<p>Dificultades encontradas por los profesores en los Etudes de Chopin.</p> <p>Pp1. Solo por ver eso de que se trata porque uno nunca sabe que alumno le pida a uno algo así, yo he mirado el libro y uich... uno trata de leer eso y no, no, no, que vaina tan difícil es que ni he podido</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>pasar de la primera hoja (risas) usted dirá que como pianista soy una maleta y sí así es.</p> <p>Pp2. Bien, cada estudio representa dificultades diferentes, ninguno se puede ver con la misma óptica... cada uno hay que trabajarlo con una conciencia diferente. Hay que tener en cuenta que si bien son estudios técnicos también es música poética, nunca la mecánica debe suplir a la poesía.</p> <p>Pp3. Waa.... Debo confesarte... (risas) mi mano, es muy chica, y este hombre escribió para mano grande.</p> <p>Pp4. Uy... de todo, recuerdo que cuando estudié el revolucionario, la mano izquierda me dolía mucho, no se... creo que era por la velocidad que me pedía la profesora, no lo pude tocar todo; un día le mostré mi versión jazz y se puso furiosa, dijo que estaba atropellando la música. Con el de las teclas negras pasó algo parecido la mano se me enredaba y terminaba tocando muchas notas falsas... ni quiero acordarme.</p> <p>Pp5. Bueno... necesitas que tu mano sea muy flexible resistente además debes tener una excelente memoria, pero yo creo que están muy bien escritos para la mano de cualquier pianistas, son muy difíciles pero esas dificultades las puedes vencer trabajando inteligentemente.</p> <p>Concepciones que tienen los Profesores a la hora de ejecutar los Etudes en vivo.</p> <p>Pp1. Um... no soy capaz ni de tocarlos en mi casa (risas) mucho menos en público y ¡huy el público! No que susto.</p> <p>Pp2. Varios, los hice como una prueba para mí mismo pues tocarlos para el público es un reto, aunque nunca soñé con hacer el ciclo en su totalidad. (Risas) eso se lo reservo a los grandes.</p> <p>Pp3. Solo toqué dos para mi grado, el Op. 25 No 1 y el Op. 10 No 1, (risas) si no... no me daban diploma.</p> <p>Pp4. ¡No!.. ni de vainas no me atrevo, a veces cuando toco salsa con el grupo tocamos un pedazo del revolucionario en el jalajala de Richi Rey, pero no más.</p> <p>Pp5. Si... los siete que he estudiado hasta ahora todos los he tocado en conciertos... creo que para uno son todo un reto, además los he tocado en concursos, tú sabes que a uno le exigen estudios de Chopin en los concursos, pero principalmente por reto personal.</p> <p>Dificultades encontradas por los Profesores a la hora de ejecutar los Etudes en vivo.</p> <p>Pp1. Mire ya que usted insiste con estas preguntas</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>sobre el público le digo que eso no es para todo el mundo, eso no es para mí, esa vaina es muy jodida y da mucho susto.</p> <p>Pp2. Tocar en vivo requiere de un alto grado de concentración y auto-control. Para verter la música correctamente estos factores deben estar en correcta sintonía. Un pianista debe controlar su emocionalidad, casi hasta hacer que desaparezca. Esto que acabo de decir es muy difícil de lograr y se debe aplicar no solo a los estudios sino a cualquier obra.</p> <p>Pp3. (risas) Se te enredan dedos por nervios y se te olvida todo.</p> <p>Pp5. (risas) yo tiendo a correr bastante por los nervios y eso me perjudica porque a veces no me controlo lo suficiente, cuando no conozco el piano donde voy a tocar también sufro mucho (risas) tengo que pasar una tarde entera para conocerlo, tengo que decirte que la mayor dificultad radica en eso en la velocidad, cuando toco en vivo me cuesta suplir los nervios... y fíjate que raro... a mí el público me encanta, creo que los nervios es porque me exijo mucho y quiero ser perfecta.</p>
Sistema de estudio	<p>Descripción de los profesores de su sistema de estudio.</p> <p>Pp1. Ha bueno... otra pregunta diferente. Pues hombre yo cuando tengo que estudiar algo primero lo leo o sea, leo las notas en el piano y voy tocando, repito muchas veces y cuando creo que ya está bien sigo con otra cosa, a veces cuando tengo que acompañar a alguien le doy una leída o dos de rapidez y luego ensayo con la persona pero creo que repetir mucho es la clave.</p> <p>Pp2. Huy eso es bastante largo, sin embargo trataré de ser breve. Hay que iniciar con una lectura especulativa de la partitura, detectando todas sus dificultades. Posteriormente se empieza a trabajar por lo más difícil o lo que más cueste, siempre se estudia compás por compás y se va armando como una colcha. Nunca se debe estudiar una sola obra, se deben estudiar varias obras y todas de a pedacitos, pues una obra sirve para madurar la otra. Igualmente hay que estudiar obras de todos los periodos para comprender en su totalidad la técnica pianística. Se debe trabajar en la técnica sin descanso, pero la técnica aplicada a las obras. Igualmente hay que memorizar las obras lo antes posible para que uno pueda preocuparse por hacer la música. Lo más importante es trabajar y ser muy obediente con las indicaciones de la partitura.</p> <p>Pp3. (Risas) para estudiar, yo empezar por escalas, arpegios y luego hacer técnica. Si debo tocar obra,</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>estudio obra.</p> <p>Pp4. Hombre yo siempre fui muy desordenado para estudiar, a veces pasaba días sin tocar y cuando venían los exámenes era que me ponía juicioso... es que me daba pereza repetir y repetir lo mismo, a mí me gustaba improvisar y en eso me la pasaba casi siempre, es que es mucho más bacana la música que le sale a uno.</p> <p>Pp5. Mira... yo soy muy disciplinada, todos los días estudio entre cinco o seis horas, me ejercito con las obras que ya me sé y trato de aprender nuevas, precisamente y dada la casualidad ahorita mismo estoy aprendiendo un nuevo estudio de Chopin, el Op. 10 No 1, lo he trabajado bastante y creo que pronto lo tocaré para un concurso en el que voy a participar, yo trato de leer muy rápido para poder memorizar, casi no uso la partitura y prefiero concentrarme solo en la música, no hago escalas ni ejercicios técnicos, creo que todo está en las obras, así que estudio muchas obras para conocer los distintos problemas y técnicos del piano.</p> <p>Objetivos del sistema de estudio.</p> <p>Pp1. Tocar bien creo (risas) o por lo menos que salga la cosa.</p> <p>Pp2. Cada vez tocar mejor y más fiel a la obra.</p> <p>Pp3. ¿tocar bien?</p> <p>Pp4. (Risas) ¿Cuál? (risas) mire hombre yo soy muy espontaneo, lo que si le digo es que estudié mucha armonía aplicada al piano, a eso si le botaba tiempo porque como le dije antes, lo que yo quiero es ser compositor y claro improvisar también es una chimba.</p> <p>Pp5. Bueno tratar de conocer cuanta música sea posible... (risas) tú sabes que la edad le pasa a uno rápido, además poder participar en varios concursos.</p> <p>Técnicas de memorización de los profesores.</p> <p>Pp1. Hombre... yo para eso si soy malo, yo no memorizo nada... a mí todo me toca leerlo.</p> <p>Pp2. Para lograr una memoria elefantica hay que ejercitarla todo el tiempo, por ejemplo yo imagino cuando voy caminando que estoy tocando (risas) ahí le dejo la clave.</p> <p>Pp3. Ser muy regular memorizando,... repito y repito hasta que se ¿cómo se dice? Grrraba. En mi país haber niños prodigio, ellos si memorizar rápido.</p> <p>Pp4. Sabe que no pienso mucho en eso... en la U cuando tenía un examen, repetía y repetía la obra hasta que se me quedaba, pero cuando estoy tocando con mí grupo, no pienso en eso... si me</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>acuerdo de todos los acordes que tengo que tocar, pero me dejo llevar y la música me sale.</p> <p>Pp5. Si... claro, yo tengo todo un sistema de memoria, trato de memorizar cada compás por separado, el oído me ayuda mucho y sabes (risas) tengo memoria fotográfica, yo puedo imaginarme la partitura en la cabeza, también canto mucho las melodías, a veces voy por la calle solfeando una obra (risas) y... la gente me mira pensando que estoy loca (risas), normalmente trato de imaginar que ya estoy en el concierto y estoy tocando, eso me ayuda mucho.</p>
Dificultades en la enseñanza	<p>Criterios para escoger el repertorio de los estudiantes.</p> <p>Pp1. Este... yo sigo el método que tengo a mi me gusta trabajar con Bastien para iniciar y luego Czerny o Beyer y les pongo muchas escalas en todas las posiciones y pues obras no les pongo muchas por hay una en el semestre para la clausura pero creo que deben hacer muchas escalas.</p> <p>Pp2. Hay tres tipos de obras: las que están en el nivel del estudiante, las que están por debajo del nivel del estudiante y las que están por encima del nivel del estudiante. De los tres tipos hay que trabajar. Hay que conocer muy bien a su alumno... ya que la incorporación del repertorio no solo obedece a lo que él necesita para formarse sino también a lo que está acorde con su naturalidad.</p> <p>Pp3. Yo sigo instrucciones de conservatorio de mi país, allí todo está organizado, entonces tu saber que obras colocar a alumnos.</p> <p>Pp4. Trato de colocarles cosas que a ellos les guste, también les escribo muchas vainas y trato de que toquen mucha música colombiana.</p> <p>Pp5. A mí me gusta que toquen de todo... osea desde lo clásico hasta lo colombiano, yo creo que para ser un pianista integral debes conocer mucha música, por eso les pongo de todo. Normalmente en mi clase les toco varias obras y les doy a escoger, esas obras tienen en común varios aspectos... o por lo menos en el momento les enseña algo nuevo, entonces ellos deciden cual les gusta más. No les pongo escalas porque se aburren y (risas) a mí también me aburre.</p> <p>Obras consideradas por los profesores como fundamentales en la formación de un pianista.</p> <p>Pp1. Un pianista debe tocar de todo... (risas) hasta el órgano (risas).</p> <p>Pp2. Bien... principalmente las sonatas de Mozart, Haydn, Beethoven, el clave bien temperado de Bach</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>y los estudios de Chopin.</p> <p>Pp3. Bach fundamentalmente todos los Präludium und Fuge, Beethoven Sonaten, Chopin studium und Bartok Mikrokosmen.</p> <p>Pp4. Viejo, más que obras yo creo que un pianista debe hacer mucha técnica, escalas arpeggios y bastantes estudios, entre esos los de Chopin así yo haya tocado solo dos (risas) y claro muchísimo Bach.</p> <p>Pp5. Uy... la catedral del piano es Bach y por ahí Liszt y claro nuestro amiguito Chopin con sus 24 estudios, sabes a mí me gusta más Mozart que Beethoven creo que es más pianístico... pero (risas) no digas que yo dije eso, me matarían (risas).</p> <p>ETUDE por el cual se debe empezar.</p> <p>Pp2. Se debe iniciar o por el Op. 25 No 2 o por el Op. 10 No 9. Puesto que estos estudios son de una, si se puede decir mayor facilidad que otros.</p> <p>Pp3. No existir un estudio para iniciar porque cada uno tener dificultad diferente, empiezas por el que te aconseja tu maestro.</p> <p>Pp4. Pues eso depende del maestro con el que uno trabaje, mi profesora solo ponía esos dos, a mis otros compañeros le puso los mismos... un día le pregunté porque no ponía más y se puso brava... me dijo que así tenía que ser y que si yo quería tocar más estudios que primero tocara bien esos y que después mirábamos.</p> <p>Pp5. Es una pregunta muy difícil... porque cada uno es tan diferente, pero yo no empezaría por el que monté para entrar a la U, ese es muy complicado, ahora que se más (risas) no sé empezaría por el Op. 25 No 2, creo que es más llevadero.</p> <p>Numero de ETUDES que debe conocer un estudiante.</p> <p>Pp2. Ojalá pudiera conocerlos todos ya que son la base de la técnica del piano.</p> <p>Pp3. Todos los que pueda (risas) para los que tener tiempo (risas) mucho trabajo.</p> <p>Pp4. Pues hombre... ojalá uno los pudiera tocar todos pero esa vaina es muy difícil... si uno los tocara todos tendría tremenda técnica.</p> <p>Pp5. Yo soy partidaria de que debes tocarlos todos, yo estoy en esa tarea. Si los tocas todos uich... tocas lo que quieras.</p> <p>Dificultades encontradas por los Profesores a la hora de enseñar los Etudes.</p> <p>Pp2. Normalmente los estudiantes quieren empezar por el Op. 10 No 12, ya que es el más conocido y no</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>tienen conciencia de sus grandes dificultades. Además he encontrado dificultades en cuanto a la forma y estructura de la mano de mis estudiantes; unas son delgadas y alargadas mientras otras son más pequeñas y gorditas, lo principal ha sido ajustar cada mano a cada problema técnico, yo creo que todas las manos pueden tocar todas las músicas. Otro problema es la memoria, muchos estudiantes no saben memorizar y esto es vital, yo trato de enseñarles a memorizar y claro mis alumnos brillantes me hacen caso pero... hay otros que no.</p> <p>Pp3. Existir alumnos que aprenden rápido y mano mover con rapidez, otros les resulta empeñoso por mano chica, yo aconsejar hacer muchas escalas para que mano suelte.</p> <p>Pp4. Todavía no tengo alumnos que sean capaces de tocar eso... pero si me tocara enseñarlos creo que optaría por buscar una guía de alguien... de pronto cuando usted se gradúe me pueda regalar una copia de su trabajo (risas).</p> <p>Pp5. Huy... mira que solo tengo un alumno que ya puede tocar un estudio, y se asustó cuando se lo puso, me costó un trabajo convencerlo pero finalmente lo logré. Su mayor dificultad ni siquiera es técnica, es de confianza, me ha tocado trabajar mucho con él su autoestima y hacerle ver que puede tocar cosas difíciles. Pues el chico no se la cree.</p>
Pre-saberes	<p>Pre-saberes de los estudiantes antes de abordar los Etudes.</p> <p>Pp2. ¿A pre-saberes se refiere con las obras verdad? (Investigador: si y a otros aspectos técnicos del piano) bueno... hay que tener un sólido conocimiento de la técnica básica del piano es decir: escalas, arpeggios, notas dobles, octavas etc. Puesto que, Chopin eleva la técnica pianística al límite. También hay que conocer muy bien a Scarlatti puesto que este compositor fue el primer gran virtuoso del teclado y sus obras tienen algo de cercanía con Chopin y desde luego, conocer muy bien los estudios de Czerny, Cramer y mozskowski.</p> <p>Pp3. (El investigador explicó a qué se refería con pre-saberes, ya que la entrevistada desconocía el término)... ya entender, bien tú sabes escalas, arpeggios y todo que tenga que ver con técnica, algo importante debes conocer bien Das Wohltemperierte Klavier de Bach y Liszt technische Studien.</p> <p>Pp4. Yo creo que hay que hacer muchas escalas para que la mano le aguante a uno porque eso es a toda y en unas posiciones que son muy incómodas.</p> <p>Pp5. Mira... Busoni decía: "Bach está en la base y Liszt en el Vértice, estudia estos dos a profundidad y</p>

Categorías descriptivas	testimonios
	<p>los demás compositores te serán fáciles.”</p> <p>Concepción de los profesores acerca de la importancia del conocimiento de otras materias referentes a la música.</p> <p>Pp1. Pues toda esa vaina yo la vi en la universidad pero no sé hasta dónde le sirva a uno, creo que lo que más sirve es la armonía pero no como me la enseñaron a mí, que solo eran corales de Bach y ya. A mí me tocó aprender cono métodos que descargué por internet, estos métodos si me enseñaron ya que todo era aplicado al piano.</p> <p>Pp2. Creo que es vital, el conocimiento de estas materias hace que se comprenda el lenguaje musical en su totalidad.</p> <p>Pp3. Si ser importante.</p> <p>Pp4. Claro importantísimo que uno sepa de eso porque eso da muchas herramientas, no solo para tocar... mire yo creo que además de ser pianista uno también debe ser compositor, eso le abre a uno la mente de una manera tremenda.</p> <p>Pp5. Esas materias te dan una visión global de la música, aunque la gente en la Universidad no les para tantas bolas, uno cuando está en la U estudia engañada creyendo que solo se trata de tocar y tocar notas, pero no se da cuenta de que estas materias le ayudan a uno a entender el lenguaje musical y cuando uno sale es que se da cuenta de esto y (risas) hágale a estudiar.</p>

Anexo E. Memorandos Analíticos

Categoría: Vida de pianista, perspectiva de una disciplina.

Sub-categoría: Edad de inicio.

La mayoría de los profesores entrevistados, manifiestan haber iniciado su formación pianística durante la infancia por ello declaran algunos *“Yo empecé a estudiar piano siendo niño, empecé a los 7 años”*. Para otros, esta experiencia se convierte en algo muy significativo e importante al declarar *“Es de los mejores recuerdos de mi vida, a los 4 años”*. Por otra parte para otros, simplemente se remontan al hecho como algo lejano en el tiempo al decir *“Este... hace, como decir... basta... Bastante”*. En contraste con los que inician en su infancia vienen los que comienzan su formación pianística *“siendo adolescentes”*. Y finalmente ocurre en algunos un fenómeno de inicio en la infancia (*“Como a los siete años”*), cese de actividades durante la adolescencia (*“pero luego como a los doce paré”*) y un reinicio de las mismas en un momento cercano a la mayoría de edad (*“volví a los diecisiete”*).

Sub-categoría: factores que motivaron a estudiar piano.

Para algunos de los profesores, el factor motivante está representado desde un componente del grupo familiar bien sea el padre o la madre. Muchas veces, lo que impulsa a los padres a que sus hijos aprendan un instrumento se debe al deseo de reflejar sus propias aspiraciones en los mismos (*“mi papá quería que yo tocara un instrumento pues él siempre quiso ser músico”*) y aunque desde el principio no sean asertivos en la escogencia del instrumento, resulta útil permitir que el niño explore en diversos instrumentos y finalmente se decida por uno (*“entonces me llevó a una academia y me inscribió primero en violín, pero al ver que a mí no me gustaba probó con el piano y entonces, desde ahí empecé en esto”*). Cabe resaltar en el testimonio anterior, la importancia del gusto entendiéndose como: el placer que se siente cuando se hace alguna determinada actividad. El gusto resulta determinante en la escogencia de un instrumento ya que, para lograr resultados óptimos en el mismo se tendrá que pasar varias horas de práctica al día y desde luego, resultaría engorroso para el aprendiz no sentir empatía alguna con el instrumento.

Es interesante observar como la influencia del entorno hace que el niño se entusiasme con el aprendizaje musical, (*“mi madre toda la vida ha cantado, y su familia también ha estado relacionada con la música aunque no profesionalmente entonces, era lógico que yo también tuviera algo de esa vena artística,” “yo quise aprender porque mis hermanos tocaban,” “mi madre, quien es un excelente músico”*). Desde luego que este entorno no solo se reduce al ambiente familiar pues abarca agentes externos tales como los maestros de piano (*“yo debo decirlo*

que todo se lo agradezco a mi Maestra, quien me enseñó todo lo que sé pues claro también tuve otros Maestros, pero mi primera profesora fue vital”) incluso, el factor motivante pude llegar de lugares poco esperados (*“Creo que te vas a reír fue gracias a una caricatura a mí me gustaba ver Tom y Jerry, en un capítulo aparecían, no recuerdo bien tocando la segunda rapsodia de Liszt eso fue divertidísimo, desde ahí me enganché y le pedí a mis papas que me colocaran en un curso, por eso entré al conservatorio queriendo tocar esa obra pero huy... que inocente es uno esa obra es imposible para un principiante”*).

Finalmente resulta importante resaltar que algunos profesores no hablan de motivación como tal, ya que para ellos *“estudiar era algo natural”*.

Sub-categoría: Razones para convertirse en pianista.

Para algunos profesores, la decisión de convertirse en un pianista profesional no fue algo personal (*“En realidad esa decisión no fue algo propiamente tomada por mí, pues como le decía antes mi papá tuvo mucho que ver, la verdad a mí me hubiera gustado ser otra cosa ¿no se? De pronto médico o alguna profesión donde no se sufra tanto”*), mientras que para otros, el concepto de pianista profesional alude más al de *“pianista bien formado”*. De otro lado, cuando en el contexto donde se vive hay facilidades de acceso a la educación musical, esta decisión se toma de manera más fácil (*“Como te dije ya... la educación es libre así que yo querer ser pianista desde joven,” “Bueno creo todo se fue dando, yo vengo de una familia de músicos y es natural que me dedique a esto”*). De hecho, el interés principal pude *“no ser propiamente el piano, sino más bien la composición así que se opta por profundizar en el mismo porque se considera que es el instrumento más completo,”* este interés, hace que un profesor de piano pueda no solo *“tocar el piano sino también, la guitarra y algo de percusión,”* ampliando así el espectro de posibilidades compositivas. Un pianista que se ha formado desde niño puede hacer un alto en sus estudios argumentando *“la llegada de la adolescencia”*, e interesarse por otras actividades musicales (*“mis amigas tenían una banda de rock y yo también quería tocar pero ya había tecladista... entonces me dijeron que si quería pertenecer a la banda debía tocar guitarra tu ni te imaginas eso sonaba horrible”*). Incluso pude ocurrir que estas experiencias infortunadas mantengan a la persona *“alejada de la música”* sin embargo, también puede ocurrir que en un momento determinado *“pique el gusanito”* y se decida *“volver a las clases,”* no propiamente *“en el conservatorio sino con un maestro particular;”* así mismo, la experiencia infortunada puede dar ímpetu y ganas para decidir de manera seria y coherente un futuro profesional en la música (*“me puse juiciosa y luego me presenté a la Universidad y pasé”*).

Sub-categoría: Experiencia concertante

Algunos profesores son categóricos en decir: *“No... a mí el público me asusta,”* otros por el contrario son más relajados y dicen: *“me gusta mucho, yo soy muy*

sociable y el contacto con el público me gusta bastante.” Para otros, la experiencia se remite solo a un periodo de sus vidas (*“de niño toqué hasta el cansancio, igual de joven. Sin embargo me retiré de la escena hace varios años”*). Ocurre que para algunos profesores la experiencia concertante se redujo a un ejercicio académico y *“obligatorio,”* ya que, *“al final del curso se debía hacer un recital con las obras estudiadas,”* luego simplemente el ejercicio concertante pasa a un segundo plano pues ya se está con *“mucho trabajo enseñando.”* Igualmente durante *“la universidad era obligatorio tocar al final del semestre”* y claro los profesores dicen: *“esa vaina a veces salía y a veces no, pero hacía lo que podía”* así que para muchos profesores resulta más gratificante tocar con una agrupación musical y declaran que es *“una nota”*.

Sub-categoría: Empatía con el repertorio.

En cuanto a la empatía con el repertorio para piano los profesores expresan su gusto personal sintiendo afinidad por uno o varios periodos (*“Pues bueno a mí me gusta mucho el barroco así no lo toque tan bien”*). Para otros, la cuestión no se queda simplemente en el gusto personal sino más bien, desde donde fueron *“formados,”* por ejemplo, se remiten al clasicismo vienés y argumentan que *“es el periodo donde el piano floreció,”* aunque reconocen que esto *“obedece a una evolución,”* pero se mantienen en que *“este periodo es importantísimo en la formación de un pianista”*. Otros por el contrario reconocen la influencia del medio en donde han estudiado (*“En mi país estudié mucha música de compositores rusos, por eso me gustan bastante,” “me encanta la música colombiana”*) sin embargo, reconocen que la música clásica les *“dio bases”* y no pueden negar *“la influencia de Bach, Beethoven o Chopin”*. Otros profesores bromean al respecto y dicen espontáneamente: *“como buena ridícula, no mentiras me gusta mucho el romanticismo”*.

Sub-categoría: Empatía con los compositores.

Respecto de la empatía con los compositores, algunos profesores expresan su afinidad con Bach y Haendel y desde luego Beethoven; aunque categóricamente niegan su gusto por Mozart aduciendo *“que es muy infantil”* y eso los *“desespera muchísimo”* aunque sienten afinidad por Pero Chopin y creen que *“su música es muy chévere”*. Otros por el contrario mantienen afinidad con Mozart señalando: *“Bueno yo adoro el clasicismo vienés como ya lo manifesté”* sin embargo, reconocen *“mucha empatía con las obras de los compositores españoles y también con el repertorio venezolano”*. Otros simplemente dicen que *“les gusta de todo”*. Para algunos profesores la empatía resulta en una mixta de preferencias pues dicen: *“Mira que yo soy muy tradicionalista con algo de loco”* y sienten afinidad con compositores colombianos como Luis A Calvo o Adolfo Mejía pero son categóricos al decir que disfrutan *“las vainas de fusión que están haciendo ahora”*. Otros profesores, sienten afinidad con todos los románticos, con excepción de Berlióz, pues consideran que *“ese man estaba rayado”*.

Sub-categoría: Descripción de los profesores de su sistema de estudio.

Algunos profesores consideran que la clave en su sistema de estudio es la lectura y la repetición (*“pues hombre yo cuando tengo que estudiar algo primero lo leo o sea, leo las notas en el piano y voy tocando, repito muchas veces y cuando creo que ya está bien sigo con otra cosa, a veces cuando tengo que acompañar a alguien le doy una leída o dos de rapidez y luego ensayo con la persona pero creo que repetir mucho es la clave”*). Mientras que para otros, es todo un proceso que conlleva varios elementos (*“Hay que iniciar con una lectura especulativa de la partitura, detectando todas sus dificultades. Posteriormente se empieza a trabajar por lo más difícil o lo que más cueste, siempre se estudia compás por compás y se va armando como una colcha. Nunca se debe estudiar una sola obra, se deben estudiar varias obras y todas de a pedacitos, pues una obra sirve para madurar la otra. Igualmente hay que estudiar obras de todos los periodos para comprender en su totalidad la técnica pianística. Se debe trabajar en la técnica sin descanso, pero la técnica aplicada a las obras. Igualmente hay que memorizar las obras lo antes posible para que uno pueda preocuparse por hacer la música. Lo más importante es trabajar y ser muy obediente con las indicaciones de la partitura”*).

Otros, refieren que para estudiar *“empiezan por las escalas y arpegios luego, hacen técnica y si debo tocar una obra, estudian la obra”*. Algunos profesores reconocen ser *“muy desordenados para estudiar y a veces pasan días sin tocar pues les da pereza repetir y repetir lo mismo”*, prefieren improvisar pues sienten que *“es mucho más bacana la música que le sale a uno”*.

Para otros, el sistema de estudio es cuestión principalmente de disciplina (*“Yo soy muy disciplinada, todos los días estudio entre cinco o seis horas, me ejercito con las obras que ya me sé y trato de aprender nuevas, precisamente y dada la casualidad ahorita mismo estoy aprendiendo un nuevo estudio de Chopin, el Op. 10 No 1, lo he trabajado bastante y creo que pronto lo tocaré para un concurso en el que voy a participar, yo trato de leer muy rápido para poder memorizar, casi no uso la partitura y prefiero concentrarme solo en la música, no hago escalas ni ejercicios técnicos, creo que todo está en las obras, así que estudio muchas obras para conocer los distintos problemas y técnicos del piano”*).

Sub-categoría: Objetivos del sistema de estudio.

Los profesores coinciden en que el objetivo principal de todo sistema de estudio es llegar *“tocar bien, cada vez mejor y ser más fiel a la obra”*. Además, creen que hay que tratar de conocer cuanta música sea posible.

Sub-categoría: Técnicas de memorización de los profesores.

A la hora de hablar de la memoria, algunos profesores reconocen que *“no memorizan nada y que todo les toca leerlo”*. Otros dicen que para lograr una

memoria “elefantica” hay que ejercitarla todo el tiempo por ejemplo, *“hay que imaginar que se está tocando incluso cuando se está caminando”*. Ciertos profesores piensan que la clave para memorizar es *“repetir y repetir”* para luego, *“dejarse llevar y que la música salga”*. Otros profesores dicen tener *“todo un sistema de memoria, tratan de memorizar cada compás por separado además de ayudarse con el oído”*, reconocen que *“tienen memoria fotográfica y pueden imaginarse la partitura en la cabeza”*. Por otra parte, *“cantan las melodías incluso cuando van por la calle”*. Finalmente, *“tratan de imaginar que ya están en el concierto y que están tocando”*.

Sub-categoría: Concepción de los profesores acerca de la importancia del conocimiento de otras materias referentes a la música.

Para algunos profesores aún no resulta claro cuál es la importancia de estudiar otras materias referentes a la música (*“pues toda esa vaina yo la vi en la universidad pero no sé hasta dónde le sirva a uno, creo que lo que más sirve es la armonía pero no como me la enseñaron a mí, que solo eran corales de Bach y ya. A mí me tocó aprender cono métodos que descargué por internet, estos métodos si me enseñaron ya que todo era aplicado al piano”*). Para otros, *“es vital el conocimiento de estas materias, pues hace que se comprenda el lenguaje musical en su totalidad”* además, sienten que ese conocimiento *“da muchas herramientas, no solo para tocar y que abre la mente de una manera tremenda”* por otra parte consideran que esas materias *“dan una visión global de la música”*, y aunque reconocen que *“la gente en la Universidad no les para tantas bolas”*, pues sienten que *“cuando uno cuando está en la U estudia engañado creyendo que solo se trata de tocar y tocar notas, pero no se da cuenta de que estas materias le ayudan a uno a entender el lenguaje musical y cuando uno sale es que se da cuenta de esto”*.

Categoría: Enseñanza del piano

Sub-categoría: Lo que motivó a los pianistas a desarrollar la faceta de profesores de piano.

Algunos profesores hablan de la *“necesidad y la plata”* puesto que, *“las clases son bien pagas. También reconocen, “que en el pasado era una alternativa económica pues en ese entonces las clases las tomaban las señoritas de la alta sociedad y por supuesto, las clases eran muy bien remuneradas”*. Pero aclaran *“que con el tiempo se volvió en un gusto, y se convirtió en una actividad fundamental”*. Otros, vieron en la enseñanza la oportunidad de encontrar recursos para seguir estudiando (*“Cuando terminé estudios superiores quise iniciar maestría, entonces empecé enseñando clases para buscar... dinero”*). Y parece que todos están de acuerdo en el aspecto económico pues piensan que fue *“el bolsillo el que decidió”*.

Por otra parte, resulta importante para un pianista recién graduado, encontrar trabajo y muchas veces la alternativa laboral que surge es enseñando (*“Mira... te voy a decir, cuando uno sale de la U se quiere comer el mundo, yo era muy juiciosa y sigo siéndolo, mis padres me dijeron que después de que me graduara tenía que buscar trabajo y tú sabes lo difícil que es para un músico encontrar trabajo, pero sabes Diosito es muy grande y conseguí de una como profesora en una academia. Al principio no me gustaba, pero luego me encarreté y me ha ido súper con los chicos”*).

Sub-categoría: Logros como profesor de piano.

Para algunos profesores, los logros se reducen simplemente a *“ver tocar a los alumnos”*.

Otros por el contrario son enfáticos al llamarlos *“mis alumnos brillantes”* y consideran que su satisfacción está en *“verlos crecer pianística y humanamente”* además, creen que *“es muy grato poder ayudar a las personas a construir su sueño”*. Por otra parte, algunos profesores al hablar de los logros de sus estudiantes sienten que *“todavía están esperando”*. Otros profesores manifiestan que *“adoran trabajar con niños”*, piensan que *son geniales* y sienten mucha satisfacción cuando dicen: *“mi mayor logro es que he podido escribir música para ellos y que ellos la toquen, uf... eso es una chimba, ¡no!”*. Para ciertos profesores la satisfacción está en ver que sus alumnos han tomado parte de *“varios festivales del país y que han podido tocar en bastantes salas de la ciudad”* además, expresan su regocijo al decir: *“eso me da mucha alegría”*.

Sub-categoría: Formas de motivación para que los estudiantes estudien.

Para algunos profesores la mejor manera de motivar a un estudiante para que estudie es mediante la intimidación (*“les digo que tienen que estudiar ha... y si no ya saben”, “saber que deben estudiar sino rrajarse”*). Otros consideran que la mejor manera es *“tocarles bastante”* y *“creen firmemente que un maestro debe ser demostrativo”*. Otros profesores creen que la mejor manera de motivar a un estudiante es sumergirse en su mundo (*“Bueno este... los chicos se motivan con las obras que yo les doy, por ejemplo si les gusta una canción o algún tema de algún video juego yo les hago el arreglo y se los enseño, eso los motiva bastante”*) sin embargo, reconocen que tienen *“muchos problemas para que hagan escalas porque les parece súper-aburrido”*. Hay profesores que piensan que *“a un estudiante no se le motiva, se le enseña”* y consideran que no pueden *“estar detrás de ellos haciendo de payasito o de coach motivacional para que estudien”* pues argumentan, que *“si decidieron estudiar este instrumento es porque les gusta y más los que están en el nivel universitario”* entonces, reiteran la frase: *“Yo no motivo, Yo enseño”*.

Sub-categoría: Expectativas de los profesores para con sus estudiantes.

Con respecto de las expectativas que tienen los profesores para con sus estudiantes, algunos profesores piensan que es suficiente que les “*paguen*” además, esperan que los estudiantes “*aprendan y al menos que toquen el cumpleaños feliz*”. Otros por el contrario demuestran mayor interés al declarar: “*quiero que logren sus metas y que sean profesionales de éxito*”.

Mientras para otros la expectativa es simplemente “*tocar correcto*”. Hay profesores que sienten que lo importante es “*gozarse el cuento y que la música es pa vivirla*”. Por otra parte para ciertos profesores la cuestión resulta más seria, pues esperan que sus estudiantes tomen la música como una responsabilidad y sientan que pueden mejorar constantemente (“*Que mejoren siempre, que luchen, que no traguen entero y sobre todo que se vuelvan responsables con lo que hacen, el piano y la música no es para gente vaga, es para gente seria... disculpa que hable así de duro... pero es que me apasiono*”).

Sub-categoría: criterios para escoger el repertorio de los estudiantes.

Para algunos profesores, es importante seguir un “*método*” personal alternando, con los trabajos de Bastien, Czerny y Beyer además, “*les ponen a los estudiantes muchas escalas en todas las posiciones*” por otra parte, creen conveniente “*hacer una obra en el semestre para la clausura*” e insisten en que “*deben hacer muchas escalas*”. Otros profesores, tienen un criterio más elaborado a la hora de escoger el repertorio para sus estudiantes al manifestar que “*hay tres tipos de obras: las que están en el nivel del estudiante, las que están por debajo del nivel del estudiante y las que están por encima del nivel del estudiante. De los tres tipos hay que trabajar*” de otro lado, siente que “*hay que conocer muy bien a su alumno... ya que la incorporación del repertorio no solo obedece a lo que él necesita para formarse sino también a lo que está acorde con su naturalidad*”. Al contrario, para algunos profesores la incorporación del repertorio se ciñe a la ortodoxia (“*Yo sigo instrucciones de conservatorio de mi país, allí todo está organizado, entonces tu saber que obras colocar a alumnos*”). En contraste, otros profesores se atañen al gusto del estudiante pues *tratan de colocarles cosas que a ellos les gusten* también, “*les escriben muchas vainas y tratan de que toquen mucha música colombiana*”. Para otros profesores lo importante es que los estudiantes “*toquen de todo... osea desde lo clásico hasta lo colombiano*”, y creen que para ser un pianista integral “*se debe conocer mucha música*” así que, *en clase les tocan varias obras y les dan a escoger varias obras que tengan en común varios aspectos... o por lo menos en el momento les enseñe algo nuevo entonces, ellos deciden cual les gusta más*” estos profesores, “*no suelen poner escalas porque los estudiantes se aburren*” y claro a ellos “*también les aburre*”.

Sub-categoría: obras consideradas por los profesores como fundamentales en la formación de un pianista.

Algunos profesores consideran simplemente que *“un pianista debe tocar de todo”* y bromean al respecto diciendo: *“hasta el órgano”*. Otros, tienen una concepción mucho más académica y piensan que *“principalmente las sonatas de Mozart, Haydn, Beethoven, el clave bien temperado de Bach y los estudios de Chopin”* son fundamentales. A la vez, algunos profesores comparten la misma opinión que los anteriores y añaden que *“la catedral del piano es Bach y por ahí Liszt”* además, piensan que *“Mozart es mucho más pianístico que Beethoven”* y concluyen con que también es muy importante conocer el Microcosmos de Bartok. Para ciertos profesores por el contrario lo importante es *“hacer mucha técnica, escalas arpeggios y bastantes estudios, entre esos los de Chopin”*.

Categoría: ETUDES de Chopin, epítome de la técnica pianística.

Sub-categoría: afinidad con la obra de Frederick Chopin.

A la hora de hablar de la obra de Frederick Chopin, algunos profesores opinan que: *“Pues si es chévere pero no me siento muy identificado a veces hum... es como amanerado ¿no? Y huy es muy difícil”* también manifiestan, dada la dificultad de su música que *“la verdad les da pereza ponerse a estudiar, y que solo estudian lo que tienen que enseñar y eso a veces”*. Otros, tienen una opinión muy diferente pues sienten que *“su música es hermosa”* y dan por hecho que *“todos los pianistas”* piensan lo mismo además atribuyen el gusto por su música a la influencia y dirección de sus profesores (*“mi maestra tocaba muchas de sus obras y desde luego me enseñó varias de ellas”*) además, consideran que *“la técnica moderna del piano inició con él”*.

Ciertos profesores expresan su afinidad desde el plano emotivo (*“que hombre yo admirar bastante su música”*). Para otros, *“su música tiene un grado de perfección única”* pues dicen que *“escribió muy bien”* y se sienten *“en total sintonía con el hombre”*. Otros, declaran categóricamente que *“es el mejor compositor que ha existido, toda su música es de alta factura”* además, sienten que su música *“es muy cómoda para la mano así sea difícilísima”*.

Sub-categoría: Opinión profesional acerca de los ETUDES de Chopin.

A la hora de emitir una opinión profesional acerca de los ETUDES de Chopin, algunos profesores dicen que *“si son muy difíciles”* y que *“hay unos tenaces”* además, manifiestan su deseo de haber tocado al menos uno (*“el No 12 el revolucionario ese hum... siempre lo quise tocar pero huy es muy trabajoso esa mano izquierda huy, yo creo que soy muy torpe y esa vaina no me salía”*) a la vez que reconocen que *“son muy buenos y complicados”*.

Otros profesores, declaran con emoción que *“¡Son la columna vertebral del pianista!”*.

Y la mayoría está de acuerdo en que son *“perfectos, difíciles y necesarios”* además, agregan que son *“el culmen de un pianista”*.

Para algunos la meta, es completar el ciclo dadas sus bondades técnicas (*“Estoy convencida de que si un pianista logra hacerlos todos huy... te digo puede darse por bien servido, yo estoy en ese proceso”*).

Sub-categoría: Cantidad de ETUDES trabajados por los profesores en sus años de formación.

Para algunos profesores, el deseo de tocar un ETUDE, se vio frustrado por distintos motivos entre estos, la dificultad que representan y la poca motivación que los maestros ofrecen (*“el que quería tocar no lo pude hacer porque me parecía muy difícil. De todos modos la maestra que era una pesadilla huy... que señora tan terrible, quería que yo hiciera al menos uno y el que ella me propuso a mí no me gustaba creo si no estoy mal que era el de las teclas negras”*).

Mientras que para otros profesores se presentó la oportunidad de trabarlos en su totalidad gracias a que sus maestros, se preocuparon porque así fuera (*“mi maestra me trabajó varios y luego tuve la oportunidad de trabajar con un insigne maestro que me los empaquetó a razón de dos por mes es decir, los veinticuatro en un lapso de un año. Este maestro los considera como: “La biblia del piano” por ello todos los que fuimos sus alumnos los conocemos todos”*).

Por otro lado, ocurre que en ciertos profesores se trató de un requisito académico (*“en el programa de piano del conservatorio eran obligados cinco, yo hice... dos más”, “no muchos, solo dos el revolucionario y el de las teclas negras, solo toqué esos dos porque fueron los que me sugirió mi profesora en la U”*). Y aunque para otros profesores los ETUDES, significaran también un ejercicio académico, esto trascendió a un plano más elevado y los convirtieron en una necesidad apremiante en su formación (*“para entrar a la Universidad monté dos, el Op. 25 No 11 y el Op. 10 No 9, ya en la U estudié varios, porque mi profesora los tocaba casi todos y ella pensaba que hay estaban todos los secretos del piano. Ella me enseñó cinco más: el Op. 25 No 2, el Op. 10 No 10, el Op. 10 No 2 y este... a, el Op. 25 No 12 y claro no podía faltar el famoso revolucionario”*).

Sub-categoría: ETUDE por el cual se debe empezar.

Para introducirse en el ciclo de ETUDES de Chopin los profesores tienen diversas opiniones, algunos creen que: *“Se debe iniciar o por el Op. 25 No 2 o por el Op. 10 No 9. Puesto que estos estudios son de una, si se puede decir mayor facilidad que otros”*. Otros piensan que *“no existe un estudio para iniciar porque cada uno tener*

dificultad diferente, empiezas por el que te aconseja tu maestro". Mientras que ciertos profesores creen que *"eso depende del maestro con el que uno trabaje"* (*"mi profesora solo ponía esos dos, a mis otros compañeros le puso los mismos... un día le pregunté porque no ponía más y se puso brava... me dijo que así tenía que ser y que si yo quería tocar más estudios que primero tocara bien esos y que después mirábamos"*). Para algunos, se convierte en *"una pregunta muy difícil, porque cada uno es tan diferente"* y manifiestan que *"empezarían por el Op. 25 No 2"*, pues le consideran *"el más llevadero"*.

Sub-categoría: Dificultades encontradas por los profesores en los ETUDES de Chopin.

A la hora de hablar de las dificultades encontradas en los ETUDES de Chopin algunos profesores dicen que *"han tratado de leerlos eso"* y sienten que *"es una vaina muy difícil"* y que *"no han podido pasar de la primera hoja"*. Otros por su parte, encuentran que *"cada estudio representa dificultades diferentes y que ninguno se puede ver con la misma óptica"* además agregan, que cada uno hay que trabajarlo con una conciencia diferente y *"hay que tener en cuenta que si bien son estudios técnicos también es música poética"* y desde luego, *"nunca la mecánica debe suplir a la poesía"*. Mientras tanto, otros profesores hablan desde el plano meramente anatómico y sienten que sus características físicas no permitieron desarrollar las habilidades necesarias para tocarlos (*"Debo confesarte mi mano, es muy chica, y este hombre escribió para mano grande"*, *"recuerdo que cuando estudié el revolucionario, la mano izquierda me dolía mucho, no se... creo que era por la velocidad que me pedía la profesora, no lo pude tocar todo; un día le mostré mi versión jazz y se puso furiosa, dijo que estaba atropellando la música. Con el de las teclas negras pasó algo parecido la mano se me enredaba y terminaba tocando muchas notas falsas huy... ni quiero acordarme"*). Para otros, el aspecto anatómico es importante sin embargo, contemplan otros componentes musicales al declarar que se *"necesita que tu mano sea muy flexible resistente además debes tener una excelente memoria"* aparte, consideran *"que están muy bien escritos para la mano de cualquier pianista"* y finalizan diciendo que *"son muy difíciles pero esas dificultades se pueden vencer trabajando inteligentemente"*.

Sub-categoría: Concepciones que tienen los Profesores a la hora de ejecutar los ETUDES en vivo.

Para algunos profesores, ejecutar los ETUDES en vivo es casi imposible pues manifiestan que *"no son capaces ni de tocarlos en casa"* ahora, *"mucho menos en público"* y reiteran que *"el público les asusta"*. Otros por el contrario, sienten que es *"una prueba para sí mismos pues tocarlos para el público es un reto"* y terminan diciendo que *"nunca soñaron con hacer el ciclo en su totalidad pues es reserva para los grandes pianistas"*. Para algunos sigue siendo un ejercicio

académico normativo (“Solo toqué dos para mi grado, el Op. 25 No 1 y el Op. 10 No 1, si no... no me daban diploma”). Finalmente, para ciertos profesores es una necesidad hacerlos en vivo (“Si... los siete que he estudiado hasta ahora todos los he tocado en conciertos... creo que para uno son todo un reto, además los he tocado en concursos, tú sabes que a uno le exigen estudios de Chopin en los concursos, pero principalmente por reto personal”).

Sub-categoría: Dificultades encontradas por los Profesores a la hora de ejecutar los ETUDES en vivo.

Cuando los profesores hablan de las dificultades encontradas en la ejecución en vivo de los ETUDES de Chopin, refieren lo siguiente: “Tocar en vivo requiere de un alto grado de concentración y auto-control, para verter la música correctamente estos factores deben estar en correcta sintonía” además, piensan que “un pianista debe controlar su emocionalidad, casi hasta hacer que desaparezca” y concluyen diciendo que el control sobre las emociones “se debe aplicar no solo a los estudios sino a cualquier obra”. Otros por el contrario no controlan sus emociones, tienden a trabarse y a tener lapsus de memoria durante la ejecución en vivo (“se te enredan dedos por nervios y se te olvida todo”). Mientras que para algunos la cuestión del control radica en los nervios y declaran que por esta razón “tienden a correr bastante” y sienten que eso les “perjudica” además, opinan que “cuando no conocen el piano donde van a tocar también sufren mucho” y “tienen que pasar una tarde entera para conocerlo” reiteran, que “la mayor dificultad radica en la velocidad” y que cuando tocan en vivo, “les cuesta suplir los nervios” aunque reconocen, que es “raro” “porque el público les encanta” entonces, atribuyen los nervios a “la exigencia” y a la búsqueda de “la perfección”.

Sub-categoría: Dificultades encontradas por los Profesores a la hora de enseñar los ETUDES.

Cuando los profesores hablan de las dificultades a la hora de enseñar los ETUDES de Chopin, refieren que “es normal que los estudiantes quieran empezar por el Op. 10 No 12, ya que es el más conocido y no tienen conciencia de sus grandes dificultades” además, “han encontrado dificultades en cuanto a la forma y estructura de la mano de los estudiantes pues unas son delgadas y alargadas mientras otras son más pequeñas y gorditas, lo principal, es ajustar cada mano a cada problema técnico, todas las manos pueden tocar todas las músicas” de otro lado sienten que “el problema de muchos estudiantes es la memoria”, pues “no saben memorizar y esto es vital” terminan diciendo que ellos “tratan de enseñarles a memorizar a los estudiantes y claro los alumnos brillantes hacen caso pero... hay otros que no”. Otros, refieren que “existen alumnos que aprenden rápido y mueven la mano con rapidez”, mientras que para otros estudiantes, “les resulta empeñoso por tener la mano chica” entonces, estos profesores aconsejan “hacer muchas escalas para que la mano se suelte”. Algunos profesores reconocen que

todavía no tienen alumnos *“que sean capaces de tocar eso”* y piensan que si en algún momento *“les tocara enseñarlos, optarían por buscar una guía de alguien”*. Otros profesores cuentan con un solo alumno que ya puede tocar un estudio, y dicen: *“se asustó cuando se lo puso, me costó un trabajo convencerlo pero finalmente lo logré. Su mayor dificultad ni siquiera es técnica, es de confianza, me ha tocado trabajar mucho con él su autoestima y hacerle ver que puede tocar cosas difíciles. Pues el chico no se la cree”*.

Sub-categoría: Que tipo de pre-saberes, deben tener los estudiantes antes de abordar los ETUDES.

A la hora de hablar de pre-saberes, los profesores refieren que los estudiantes *“deben tener un sólido conocimiento de la técnica básica del piano es decir: escalas, arpeggios, notas dobles, octavas etc. Puesto que, Chopin eleva la técnica pianística al límite”* además, refieren que *“hay que conocer muy bien a Scarlatti puesto que este compositor fue el primer gran virtuoso del teclado y sus obras tienen algo de cercanía con Chopin y desde luego, conocer muy bien los estudios de Czerny, Cramer y mozskowski además de, el clave bien temperado de Bach y los estudios técnicos de Liszt”*. Los profesores concluyen con una frase de Ferruccio Busoni que dice *“Bach está en la base y Liszt en el Vértice, estudia estos dos a profundidad y los demás compositores te serán fáciles”*.